



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

DANIELI GARGIONI

**A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: O HIATO ENTRE A
LETRA DA LEI E A REALIDADE PRISIONAL**

CASCADEL – PR

2022



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**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: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

DANIELI GARGIONI

**A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: O HIATO ENTRE A
LETRA DA LEI E A REALIDADE PRISIONAL**

**CASCAVEL – PR
2022**



**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: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

DANIELI GARGIONI

**A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: O HIATO ENTRE A
LETRA DA LEI E A REALIDADE PRISIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdecir Soligo

**CASCADEL – PR
2022**

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

Gargioni, Danieli

A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da Lei e a realidade prisional / Danieli Gargioni; orientador Valdecir Soligo. -- Cascavel, 2022. 240 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação prisional. 2. prisão. 3. legislação . 4. emancipação. I. Soligo, Valdecir, orient. II. Título.



DANIELI GARGIONI


A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink that reads "Valdecir Soligo".


Orientador(a) - Valdecir Soligo

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

Documento assinado digitalmente
 ADRIAN ALVAREZ ESTRADA
Data: 18/08/2022 11:10:35-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Adrian Alvarez Estrada

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

Documento assinado digitalmente
 ELIZANGELA TREMEA
Data: 18/08/2022 11:34:31-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Elizângela Treméa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de agosto de 2022

DEDICATÓRIA

A meus pais, Lori Salette Kusmirski Gargioni e Arnaldo Domingo Gargioni (*in memoriam*) e à minha tia Lourdes Kusmirski, as pessoas mais importantes da minha vida, sem as quais eu seria apenas uma sombra do que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que colocou em minha mente e coração essa sede de aprender e a certeza de que nos humanizamos gradualmente, não apenas pela elevação espiritual, mas também à medida em que adquirimos conhecimento e emergimos do senso comum rumo à uma consciência despida de ideologias.

Agradeço a minha mãe, Lori Salette Kusmirski Gargioni, e a meu pai, Arnaldo Gargioni (*in memoriam*), que sempre me apoiaram em tudo que desejei realizar e me deram todo o suporte necessário.

A minha tia, Lourdes Kusmirski, pela dedicação e amor que sempre me forneceu e fornece, sem nada esperar em troca.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Dr. Valdecir Soligo, pelo privilégio de ser sua orientanda, por toda sua paciência e compreensão, bem como pelas sábias e enriquecedoras intervenções e explicações, sem as quais esta pesquisa não teria sido realizada.

Agradeço ao professor Dr. Adrian Alvarez Estrada e à professora Dra. Elizângela Treméa, que, ao participarem de minha banca de qualificação e banca examinadora, trouxeram preciosas contribuições para a efetivação desta dissertação.

À colega e amiga Sônia Bratfich Savaris, pela sua amizade e apoio no decorrer do curso.

Aos amigos Rafael Martins Montesdioca e Ketlyn Borrtolini, pelas palavras e apoio que sempre me deram.

A todos os professores e equipe administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE, Campus Cascavel.

Para além das dobras do tempo

*Passado e presente se unem
Em um movimento dialético
De superação constante,
Formando um novo desdobramento
Diante do tempo,
Dentro do tempo.
E na ilusória caoticidade,
Dançando nas dobras
De um passado que ainda não findou
Desvela-se a face do verdadeiro algoz.
Do movimento de contrários
Que se envolvem em uma paradoxal jornada
Rasgam-se os véus das ideologias sustentadoras
Da presente realidade
E a esperança desdobra-se em uma nova tese
Rumo à eternidade que já se desfez*

(Danieli Gargioni/Arquivo pessoal)

GARGIONI, Danieli. **A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional.** 2022. (241 f). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

Em que pese haver considerável arcabouço de normas regulamentando a educação no sistema prisional brasileiro, com a finalidade formal de reintegrar à sociedade os encarcerados, contraditoriamente, o sistema carcerário, especialmente a partir dos anos 1990, vem crescendo de forma alarmante e a reincidência alcança números relevantes, segundo as pesquisas mais recentes. Por outro lado, segundo dados de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a), apenas 16,53% dos encarcerados estavam em alguma atividade educativa. Diante deste cenário, o objetivo geral desta dissertação é verificar se as normas federais e paranaenses sobre educação no sistema prisional se efetivam ou cumprem apenas o papel de manutenção da sociedade capitalista, tendo como recorte temporal para esta análise os anos de 1984 a 2019. Para alcançar tal finalidade, realizou-se pesquisa bibliográfica de fontes primárias e secundárias, utilizando-se do método dialético, com auxílio da análise de conteúdo. Quanto às fontes primárias, pesquisaram-se normas e dados oficiais sobre a educação prisional para que se pudesse conferir o hiato entre o direito formal e o substancial. Em relação às fontes secundárias, estas ancoraram a análise desse hiato, possibilitando a compreensão das reais intenções do corpo normativo. Para alcançar o objetivo central, realizou-se estudo do desenvolvimento da pena de prisão e sua relação com as necessidades socioeconômicas de cada período. Também se pesquisou o conceito de ressocialização e o de emancipação, objetivando-se compreender suas diferenças a fim de lançar luzes para a possibilidade de uma educação emancipadora. Em seguida, empreendeu-se estudo sobre o direito à educação dos encarcerados e suas especificidades. Com a utilização do método da análise de conteúdo, pesquisaram-se normas relativas à educação prisional. Por fim, relacionou-se o estudo do corpo normativo referente à educação prisional com os dados oficiais de 2019 em nível federal e do Paraná, sobre a educação no sistema penitenciário, articulando-os com fontes secundárias. Como resultado, conclui-se que as normas sobre educação no sistema prisional não se efetivam por completo e em consequência acabam por ser eficaz ferramenta para legitimar o modelo punitivo segregacionista do sistema penal e a colaborar para a manutenção da sociedade de classes.

Palavras-chave: Educação prisional; prisão; legislação; emancipação.

GARGIONI, Danieli. **The education of people deprived of liberty: the gap between the letter of the law and prison reality. 2022.** (241f). Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Education. Line of research: Education, social policies and the state, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

Despite having a considerable framework of norms regulating education in the Brazilian prison system, with the formal purpose of reintegrating the inmates into society, contradictorily, the prison system, especially since the 1990s, has been growing alarmingly and the recidivism reaches very high numbers, according to the most recent research. On the other hand, according to data from December 2019 (BRASIL, 2019a), only 16.53% of those incarcerated were in some educational activity. Given this terrifying scenario, the general objective of this dissertation is to verify whether the federal and Paraná rules on education in the prison system are effective or fulfill a role of maintenance of capitalist society, having as a time frame for this analysis the years 1984 to 2019. To achieve this purpose, a bibliographic research of primary and secondary sources was carried out, using the dialectical method, with the aid of content analysis. As for the primary sources, official norms and data on prison education were researched so that the gap between formal and substantial law could be checked. In relation to secondary sources, they anchored the analysis of this gap, enabling the understanding of the real intentions of the normative body. To achieve the main objective, a study was carried out on the development of the prison sentence and its relationship with the socioeconomic needs of each period. The concept of resocialization and emancipation was also researched, aiming to understand their differences and shed light on the possibility of an emancipatory education. Then, a study was undertaken on the right to education of inmates and their specificities. Through content analysis, we searched for norms related to prison education. Finally, the study of the normative body referring to prison education was related to official data from 2019 at the federal and Paraná level, on education in the penitentiary system, articulating them with secondary sources. As a result, it is concluded that the norms on education in the prison system are not fully implemented and, as a result, they end up being an effective tool to legitimize the segregationist punitive model of the penal system and to collaborate for the maintenance of class society.

Keywords: Prison education; prison; legislation; emancipation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Percentual de encarcerados por crimes hediondo ou equiparados de julho a dezembro de 2019	59
Gráfico 2	Percentual de encarcerados por faixa etária de julho a dezembro de 2019	61
Gráfico 3	Percentual de encarcerados por cor de pele de julho a dezembro de 2019	62
Gráfico 4	Percentual da população do país por cor de pele em 2019	63
Gráfico 5	Percentual de encarcerados por grau de instrução de julho a dezembro de 2019	63
Gráfico 6	Percentual de encarcerados por tipo penal de julho a dezembro de 2019	64
Gráfico 7	Percentual de encarcerados por atividade educativa em dezembro de 2019 no Brasil	207
Gráfico 8	Percentual de encarcerados por atividade educativa em novembro de 2019 no Paraná	208
Gráfico 9	Percentual de encarcerados por atividade educativa em novembro de 2019 no Paraná em cadeias públicas	209

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Categorias, hipóteses e objetivos	150
Quadro 2	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>educação no sistema prisional</i>	151
Quadro 3	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional</i>	165
Quadro 4	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>Educação no sistema prisional</i>	172
Quadro 5	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>educação no sistema prisional</i> – Resolução nº 2 de 19/05/2010 / CNE - Conselho Nacional de Educação	177
Quadro 6	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional</i>	182
Quadro 7	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>educação no sistema prisional</i>	183
Quadro 8	: Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>educação no sistema prisional</i>	189
Quadro 9	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>educação no sistema prisional</i>	193
Quadro 10	Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria <i>Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional</i>	203

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Localização dos CEEBJAS prisionais no estado do Paraná	128

LISTA DE ABREVIATURAS

Siglas	Significado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APED	Ação Pedagógica Descentralizada
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIP	Boletim de Informações Policiais
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNMP	Banco Nacional de Mandados de Prisão
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
COECE	Coordenação de Educação, Cultura e Esporte
COESPE	Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do estado de São Paulo
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DEPPEN-PR	Departamento de Polícia Penal do Paraná
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DOI	Destacamento de Operações de Informações
DOPS	Delegacias de Ordem Política e Social
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNPEN	Fundo Penitenciário Nacional
INFOPEN	Sistema de Informações Penitenciárias

IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
LSN	Lei de Segurança Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MJ	Ministério da Justiça e Segurança Pública
NAES	Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
ONU	Organização das Nações Unidas
PACs	Postos Avançados dos CEEBJAs
PECO	Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PEESPPR	Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná
PIG	Penitenciária Industrial de Guarapuava
PIMP	Penitenciária Industrial Marcelo Pinheiro Cascavel
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do estado de São Paulo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos
SEJUF	Secretaria de Justiça Família e Trabalho
SESP	Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária
SIP	Sistema de Informação Policial
STF	Supremo Tribunal Federal
SUAPI	Subsecretaria de Administração Prisional
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. DESENVOLVIMENTO E PERMANÊNCIA DA PENA DE PRISÃO – PANORAMA HISTÓRICO E ANÁLISE DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO	33
1.1. HISTÓRIA DA PENA DE PRISÃO	34
1.1.1. Da exceção à regra - a instituição e sucesso da pena de prisão na Idade Moderna e Idade Contemporânea	35
1.2. A EVOLUÇÃO DAS PENAS NO BRASIL	44
1.2.1. O período imperial e o surgimento das penas privativas de liberdade	45
1.2.2. O sistema penal republicano e a prisão	47
1.2.3. A prisão no Regime Militar	49
1.2.4. Sistema neoliberal e aprisionamento	52
2. PENA DE PRISÃO: RESSOCIALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO OU REINCIDÊNCIA?... ..	65
2.1. O IDEÁRIO RESSOCIALIZADOR	66
2.1.1. Finalidades justificadoras da pena	67
2.1.2. A ressocialização e suas classificações	72
2.1.3. Análise do conceito de ressocialização	74
2.1.4. O paradoxo gradeado	76
2.2. A REINCIDÊNCIA	86
2.2.1. A reincidência e suas implicações	86
2.3. O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO	90
2.3.1. Emancipação humana	90
2.3.2. A educação como processo emancipatório	94
3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	99
3.1. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	100
3.1.1. Direitos fundamentais e seu desdobramento em gerações	100
3.1.2. O direito fundamental à educação e a aplicabilidade imediata	107
3.1.3. A Constituição Federal de 1988 e a educação como direito fundamental	109
3.1.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a ausência de previsão da educação para encarcerados	111
3.1.5. Plano Nacional de Educação 2001-2010, Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 e a previsão da educação no cárcere	112
3.2. CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INTRAMUROS	115
3.2.1. A articulação das pastas da Educação e da Justiça e o início da implementação de políticas nacionais para os privados de liberdade	116
3.2.2. A Educação como contraponto à realidade de subserviência do encarcerado	117

3.3. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO PARANÁ	126
3.3.1. Implementação da educação no sistema penitenciário do Paraná.....	126
3.3.2. A combinação de ensino presencial com momentos não presenciais e a precarização do ensino nas unidades penais do estado do Paraná.....	129
4. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA LEGISLAÇÃO GARANTIDORA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL E LEITURA DE DADOS ESTATÍSTICOS	136
4.1. A METODOLOGIA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	137
4.2. A PRÉ-ANÁLISE DAS NORMAS SOBRE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	142
4.2.1. A formação do <i>corpus</i>	142
4.2.2. A formulação das categorias	143
4.2.3. O desenvolvimento das hipóteses e objetivos	147
4.2.4. Unidades de registro e unidades de contexto	148
4.2.5. Descrição das unidades de registro vinculadas às categorias	149
4.3. ANÁLISE DO CORPUS	149
4.3.1. Análise de normas garantidoras da educação prisional no Brasil	150
4.3.1.1. <i>Análise da Lei de Execução Penal</i>	151
4.3.1.2. <i>Análise das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais – Resolução nº 3 de 11 de março de 2009/ CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária</i>	172
4.3.1.3. <i>Análise das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais - Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010/ CNE – Conselho Nacional de Educação</i>	177
4.3.1.4. <i>Análise do Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Penal</i>	183
4.3.2. Análise de documentos garantidores da educação prisional no estado do Paraná.....	189
4.3.2.1. <i>Análise do Decreto-Lei nº 1.276/1995, Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná</i>	189
4.3.2.2. <i>Análise do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná – 2015</i>	192
4.4. DESCRIÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS E CORRELAÇÃO COM AS HIPÓTESES DAS CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	204
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	227

INTRODUÇÃO

A população carcerária no Brasil cresce em proporção alarmante, sobretudo a partir dos anos 1990, com o advento do neoliberalismo no país. Nesse sentido, Boiago (2020), afirma que nesse momento passa-se a haver a diminuição de políticas sociais e aumento de um Estado penal, sendo que “pode-se observar que a questão social vem sendo tratada como caso de polícia e não de ação do Estado na garantia dos direitos e do bem-estar da população trabalhadora” (BOIAGO, 2020, p. 101).

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2019b), de 1990 a 2016 a população prisional teve um aumento de cerca de 70%.

Em 1990, havia cerca de 90.000 presos no Brasil, sendo que a taxa de aprisionamento¹ era de 60. Após dez anos, em 2000, o número de privados de liberdade subiu para 232.755 e havia 137 pessoas presas a cada 100.000 habitantes. Por sua vez, em 2016, o número de presos havia saltado para 726.700 e a taxa de aprisionamento para 350 (BRASIL, 2019b). Dados mais recentes, divulgados pelo *World Prison Brief*², informam que em dezembro de 2020, já havia 811.707 privados de liberdade e a taxa de aprisionamento era de 381 (WPB, 2021).

Ainda há, como espelho da falência do sistema prisional, um elevado número de reincidência. Adorno e Bordini (1989) realizaram uma pesquisa sobre o tema abrangendo o estado de São Paulo. Acompanharam todos os indivíduos condenados que foram libertos da Penitenciária do Estado nos anos de 1974 a 1976, para verificar a taxa de reincidência penitenciária, ou seja, o número de indivíduos que, depois de libertos, retornariam ao sistema penitenciário ou cadeias públicas e carceragens do estado.

Primeiramente, identificaram essa população por meio de consultas de boletins diários da Penitenciária do Estado, dos anos acima citados. Em seguida, os pesquisadores fizeram uma listagem com o número de matrícula dos sentenciados fornecida pela Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado

¹ A taxa de aprisionamento é o número de presos a cada 100.000 habitantes de um país. É obtida pela razão entre o número de aprisionados e o número total da população, cujo resultado deve ser multiplicado por 100 mil.

² Base de dados elaborada pelo Institute for Criminal Policy Research, da Universidade de Londres.

(COESPE), com nome do apenado, condições e data de sua libertação (ADORNO; BORDINI, 1989).

Adorno e Bordini acompanharam o movimento desses indivíduos após sua libertação de janeiro de 1974 a dezembro de 1985, por meio de três procedimentos sucessivamente, quais sejam, pela detecção da reincidência no cadastro criminal na Penitenciária do Estado, no arquivo de prontuários criminais da Coordenadoria de Estabelecimentos Penitenciários do Estado (COESPE) e por meio de consulta aos prontuários criminais cadastrados na Secretaria de Segurança Pública do Estado e constantes no sistema informatizado da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP).

Como resultado geral da pesquisa, averiguaram que, de 252 sentenciados identificados, 46,03% acabaram retornando para a prisão dentro desse período.

Embora a pesquisa de Adorno e Bordini (1989) tenha sido realizada na década de 1980, as taxas de reincidência não parecem ter se alterado muito com o decorrer do tempo. Saporì, Santos e Maas (2017) analisaram, de janeiro de 2009 a dezembro de 2013, todos os encarcerados nas penitenciárias administradas pela Subsecretaria de Administração Prisional (Suapi) de Minas Gerais que foram libertos em 2008. O universo empírico foi composto por 800 indivíduos, tendo como critério de reincidência um novo indiciamento pela Polícia Civil após a saída da prisão, dentro de um período de cinco anos.

Para verificar a vida pregressa e acompanhar o movimento penitenciário desses indivíduos, os pesquisadores analisaram dados do Sistema de Informações Policiais (SIP) do estado e o Boletim de Informações Policiais (BIP), este por meio do Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN).

O fato é que no final da pesquisa os autores chegaram ao relevante resultado de 51,4% de reincidência.

No polo oposto desse cenário, encontra-se a finalidade ressocializadora da pena de prisão (que ocorreria principalmente por meio da educação e do trabalho), que passou a vigorar no discurso dos juristas de forma mais robusta nos anos 1980, período de transição democrática. Em 1984, surgiu a primeira lei voltada para a execução penal no país, a Lei 7.210, Lei de Execução Penal (LEP), que regulamentou a execução da pena, conferindo direitos e deveres aos presos, sendo um dos direitos, previsto no artigo 11, inciso IV, a educação. Por sua vez, há uma seção inteira (seção V), dentro da lei, que traz linhas gerais a respeito da chamada

“assistência educacional”, sendo que o artigo 18 traz a obrigatoriedade da educação de 1º grau (atual educação básica).

Em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal, que elencou uma grande gama de direitos formais à população. Na Carta Magna estão dispostos os direitos fundamentais, consagrados pela Revolução Francesa e desde então formadores da base jurídica capitalista. No rol desses direitos se encontram os direitos sociais, sendo um deles o direito à educação, previsto no artigo 6º. No mesmo contexto, o artigo 205 da Constituição Federal dispõe que a educação é: “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

Porém, mesmo que o Plano Nacional de Educação 2001-2010 tenha destinado algumas poucas metas à educação prisional, foi apenas em 2005, com um Protocolo de Intenções entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, que a educação prisional começou a ganhar mais visibilidade.

Nessa esteira, em 11 de março de 2009, foi publicada a Resolução nº 03, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), instituindo as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação nos Estabelecimentos Penais, que dispõe, entre outras coisas, que a educação no sistema prisional deve ser ofertada em todos os níveis e modalidades, bem como determina que as autoridades responsáveis disponibilizem o espaço físico necessário para a educação dos encarcerados (BRASIL, 2009a).

Posteriormente, em 19 de maio de 2010, foi publicada a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Entre outras disposições, não menos importantes, esse documento explicita em seu artigo 2º que a educação no sistema prisional deve abarcar não apenas os condenados e egressos, mas também os presos provisórios e os que cumprem medida de segurança.

Finalmente, em 2011, com a aprovação da Lei nº 12.433/2011, instituiu-se a remição de pena³ por meio da educação, remição esta que já havia para o trabalho. Ainda, nesse mesmo ano, publicou-se o Decreto nº 7.626, Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), que tem como uma de suas diretrizes a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade

³ A remição, prevista no artigo 126 da LEP, resume-se ao direito do condenado, ao trabalhar ou estudar, de ter sua pena privativa de liberdade reduzida.

por meio da educação” (BRASIL, 2011a, artigo 2º, inciso I). Também colacionou, entre um de seus objetivos, estimular a produção de planos estaduais de educação no âmbito prisional. Como decorrência deste objetivo, bem como pelo fato de que este seria uma condicionalidade para o recebimento de suporte técnico e financeiro da União, quase todos os estados elaboraram seus planos de educação no sistema prisional.

Neste sentido, no estado do Paraná, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (PEESP), foi publicado em 2012. Esse documento faz um diagnóstico da educação nas prisões do estado, e estabelece planos de ação relativos a alguns eixos, como gestão, financiamento e organização da oferta de educação formal, não formal e profissional, infraestrutura, material didático, remição de pena pelo estudo. Em 2015, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná foi atualizado. Preservando-se a estrutura anterior, fez-se uma adaptação, com poucas modificações.

No entanto, a despeito das normas acima descritas o que se verifica, não apenas por matérias jornalísticas ou por obras de estudiosos do tema, mas por dados disponíveis nos próprios sistemas oficiais, como o Levantamento de Informações Penitenciárias (INFOPEN), é que o direito à educação, especialmente no que diz respeito aos encarcerados, pouco sai do plano abstrato para atingir a concretude.

E assim a arte em forma de poesia, da música “Diário de um Detento”⁴, gravada pelo grupo de rap Racionais MC’s, retrata não apenas a realidade de um preso no Carandiru no dia do massacre, mas também a realidade atual dos encarcerados em presídios e cadeias públicas do Brasil: “Tirei um dia a menos ou um dia a mais, sei lá/ tanto faz, os dias são iguais/ Acendo um cigarro e vejo o dia passar/ Mato o tempo pra ele não me matar” (BROWN; PRADO, 1997).

⁴ De acordo com Oliveira (2018), a letra da música “Diário de um detento” foi escrita por Mano Brown, líder da banda Racionais MC’s e por um ex detento da Casa de Detenção de São Paulo, conhecida como Carandiru, Josemir José Fernandes Prado, que cumpriu pena no famigerado presídio. A música foi gravada em 1997, tendo feito parte do álbum “Sobrevivendo no inferno”. A letra descreve três dias no presídio vistos sob o olhar de um detento, e é uma denúncia poética da chacina ocorrida nesse local em 1992. Embora Josemir tenha entrado no Carandiru apenas cerca de dois anos após o massacre, a letra consegue trazer uma pequena sombra da realidade daquele momento e retrata fielmente o jogo de poder, a segregação, a solidão, o medo e a depreciação constante da autoestima por parte dos detentos.

Em harmonia total com a letra da canção encontram-se nas penitenciárias e cadeias públicas do Brasil milhares de encarcerados com ensino fundamental incompleto, bem como analfabetos, que passam os seus dias em total ociosidade, sem acesso ao estudo ou mesmo ao trabalho.

Neste sentido, segundo o painel interativo do INFOPEN, constata-se que das pessoas presas no Brasil – no 2º semestre de 2019 eram 748.009 – apenas 16,53% estavam em atividade educacional (BRASIL, 2019a).

Os motivos para o baixo número de estudantes no sistema prisional são complexos e variados. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 04/2010, ao traçar um estudo sobre a educação prisional cita alguns fatores que colaboram para esse índice, como a ausência de uma política nacional para a educação prisional, a prevalência da finalidade de segregação da pena em detrimento da finalidade de ressocialização e as não raras “disputas de espaço e de visibilidade político-institucional” (BRASIL, 2010a, p. 20) entre as Secretarias de Educação e Secretarias de Segurança Pública dos Estados, encarregadas da educação prisional.

Justamente ao olhar para esse cenário dos presídios na prática, o que ocorre por esta pesquisadora ser advogada há mais de uma década e atuar constantemente na seara do direito penal, frequentando presídios e cadeias públicas, nasceu o desejo de pesquisar sobre o assunto.

O fato de nos depararmos rotineiramente com clientes humildes, desiludidos, que não têm o ensino fundamental completo, sendo que muitas vezes escrevem com dificuldade e que estão há meses ou anos encarcerados, mas que nunca conseguiram se matricular no ensino formal ou em algum curso dentro do sistema prisional, foi um fato que sempre nos chamou a atenção.

Além do mais, considerando o perfil da população carcerária, que é constante desde que se iniciou a realização de coleta de dados nesse campo, sendo que, em 2017, por exemplo, de acordo com o Relatório Consolidado do INFOPEN, havia 348,03 pessoas presas em cada 100.000 habitantes do país, perfazendo um total de 722.716 privados de liberdade, dos quais 63,6% eram da cor negra ou parda, enquanto apenas 55,4% da população brasileira era negra ou parda nesse período e 51,3% dos encarcerados não tinham nem ao menos o ensino fundamental completo (BRASIL, 2019b), compreendemos que o Estado capitalista criminaliza essencialmente as classes mais baixas, seja por meio da confecção de leis com penas mais severas para crimes contra o patrimônio, seja pelas frequentes

abordagens e revistas policiais nas periferias, revistas essas praticamente inexistentes em bairros nobres, em que a polícia dá voz de abordagem somente para quem parece não “combinar” com o local.

No entanto, o Estado respalda seus atos de violência legalizada não apenas nas taxas de criminalidade e na necessidade de retribuir o crime com uma pena ou “proteger” a população, mas também na possibilidade de reeducar e reinserir futuramente esses indivíduos na sociedade.

Unindo a indignação com um Estado que encarcera em larga escala e não propicia nem à metade dos indivíduos privados de liberdade o direito à educação, com o desejo de desvelar a verdadeira face do sistema penitenciário e as intenções do Estado capitalista ao se dedicar a redigir normas sobre a educação prisional, que nasceu a ideia de pesquisarmos os principais documentos oficiais sobre educação no sistema prisional, seus objetivos, intencionalidades, de modo a relacionar esse estudo com pesquisa de fontes secundárias, quais sejam, livros, artigos, teses e dissertações sobre o tema, bem como articularmos esse material com os dados estatísticos sobre o sistema prisional brasileiro e paranaense, especialmente quanto à educação, tendo como recorte o ano de 2019, visto serem os dados mais recentes quando da produção da presente pesquisa.

Justamente em consequência dessa contradição entre o discurso ressocializador trazido pelas normas sobre educação no sistema prisional e a grande reincidência criminal, esta pesquisa justifica-se, mostrando-se de grande relevância social, pois por meio da mesma fizemos uma avaliação de documentos oficiais supracitados, para que pudéssemos verificar se esses de fato se efetivam nas prisões e qual a distância entre o discurso oficial, as normas, e a realidade prisional.

Além disso, com a presente pesquisa aumentar-se-á o arcabouço teórico sobre o tema e, em decorrência, haverá a probabilidade de aumentar a discussão sobre a necessidade não apenas de regulamentação legal sobre educação para os presos, mas de efetivação das normas.

Buscamos assim, como objetivo geral desta pesquisa, realizada ao longo dos dois anos como discente do Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, sob a orientação do Prof. Dr. Valdecir Soligo, primordialmente identificar se a legislação que trata a respeito da educação para o sistema prisional se efetiva no sistema penal brasileiro e paranaense ou se apenas

cumpra um papel de manutenção da sociedade de classes, tendo como recorte temporal para a análise do arcabouço normativo os anos de 1984 a 2019.

Para alcançar essa resposta, traçamos alguns objetivos específicos, quais sejam, o de realizar um estudo da origem da pena privativa de liberdade e sua finalidade especial positiva, ou seja, a ressocialização; traçar um estudo sobre o conceito de emancipação humana e as diferenças entre este e o conceito de ressocialização, visando com isso suscitar a possibilidade de uma educação prisional emancipadora; analisar a reincidência criminal no Brasil como um dos sintomas da dificuldade de ressocialização; traçar breve estudo sobre o direito fundamental à educação no sistema prisional; compreender especificidades da educação para as pessoas privadas de liberdade; pesquisar as normas federais e estaduais (Paraná) sobre educação no sistema prisional, os objetivos delineados e os escamoteados; relacionar os documentos normativos com os dados oficiais de 2019 em nível nacional e do estado do Paraná relativos às atividades educacionais no sistema prisional, bem como com fontes secundárias.

Esses objetivos específicos se fazem necessários, pois por meio dos mesmos analisamos o problema em suas diversas facetas, trilhando um caminho que possibilitou a uma visão mais completa do fenômeno.

Neste sentido, ao perguntar se a legislação brasileira e paranaense sobre educação no sistema prisional, notadamente tendo como marco inicial a Lei de Execução Penal, se efetiva no sistema penal brasileiro e paranaense ou apenas cumpre um papel de legitimação do modelo penal punitivista, sendo uma ferramenta para a manutenção da sociedade capitalista, objetivamos encontrar uma resposta, tal qual Dorothy a buscar, no livro de Baum (1984), a terra encantada de Oz, trilhando o caminho de tijolos dourados.

No entanto, sabe-se que a resposta para essa questão é complexa e dificilmente será objetiva, não sendo possível seguir apenas um caminho demarcado por tijolos dourados. De qualquer forma, o lugar a se chegar, ainda que longe de brilhar, como a cidade das Esmeraldas citada no livro, guarda semelhança extrema com a ficção, pois as normas que, em tese protegem os encarcerados, como as leis voltadas para a educação prisional, parecem se assemelhar muito com os óculos verdes que os habitantes da cidade das Esmeraldas eram obrigados a usar para não

ferirem seus olhos com o brilho do verde que revestia tudo e todos que se encontravam no local⁵.

Deste modo, aventamos a hipótese de que as normas para a educação prisional, a despeito de formalmente estarem em consonância com o princípio liberal de igualdade, não se efetivam substancialmente e, exatamente por isso, acabam sendo mais um instrumento de fortalecimento da continuidade de um modelo de punição segregacionista, uma vez que cumprem o papel formal de dar respaldo à crença de que a prisão é viável, visto que, teoricamente, possibilitaria a ressocialização, reintegração ou até mesmo emancipação dos aprisionados.

As leis, não apenas para a educação no sistema prisional, mas todo arcabouço normativo, parecem em sua grande maioria não sair do plano teórico, sendo, não raras vezes, apenas formais ou, ainda que se tornem substanciais, o que ocorre parcialmente, demonstram não ser minimamente suficientes para equalizar direitos de classes tão exploradas. Neste sentido, Baqueiro (2017, p. 251) explica que o cidadão: “tendo supostamente, direitos reconhecidos e preservados, torna-se mais facilmente adestrável, aceitando a exploração que lhe é imposta”.

Para responder ao problema acima abordado, estudamos os documentos oficiais que foram publicados a partir do ano de 1984, até o ano de 2019. A opção por esse recorte histórico se justifica pelo fato de que a data inicial, 1984, é justamente a data em que entrou em vigor a Lei nº 7.209, Lei de Execução Penal (LEP). A lei em questão, ainda que não preveja apenas direitos, mas também sanções para o descumprimento de algumas medidas ressocializadoras, foi o primeiro documento de fato sobre a execução da pena, bem como o primeiro que buscou focar a finalidade de ressocialização desta. Já a data final, 2019, justifica-se por estar em sincronicidade com os dados oficiais mais recentes sobre educação prisional quando da produção da presente pesquisa.

Para traçar esse caminho até a uma possível resposta ao problema exposto, utilizamos como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético e algumas de suas categorias analíticas, que compreendemos serem imprescindíveis. Também utilizamos para análise das normas estudadas o método da análise de conteúdo.

⁵ Situação essa que se descobriu ser uma farsa, pois as coisas e seres vivos na cidade eram de cores diversas, completamente normais, o que de fato era verde e transformava a visão dos indivíduos, eram apenas as lentes dos óculos.

A utilização do método materialista histórico-dialético nesta pesquisa se justifica, pois este nos mostra que a história não é estática nem caminha em linha reta, e sim é feita pelos seres humanos, que por meio de mediações com a natureza e com outros indivíduos, tendo como base material as forças econômicas, transformam a si mesmos e o que há em seu redor.

É por meio do método dialético que percebemos haver a possibilidade de desvelar ideologias e compreender os fenômenos em sua concretude dinâmica e contraditória. Ao utilizar tal método, o pesquisador deve se relacionar com suas categorias analíticas, que: “são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 1989, p. 21).

Tais categorias não são autônomas, ou seja, apenas adquirem sentido quando relacionadas à realidade econômica e social e a determinado momento histórico. Também não são permanentes, mas carregam em si o movimento dos opostos, e dialeticamente, em consonância com as forças produtivas e relações sociais, se modificam. Neste sentido, Netto (2011) expõe que:

Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias [...] E, uma vez que, como vimos, para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" [...] é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial. Logo, a sua reprodução ideal (a sua teoria) implica a apreensão intelectual dessa riqueza categorial (NETTO, 2011, p. 46).

Além do que, as categorias do materialismo histórico-dialético são imbricadas, uma se relacionando diretamente com a outra e completando-a. Assim: “formam um elo (in)visível que dá sentido, uma à outra, à medida que se complementam, somente assim são concretas e dão sentido à realidade social” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 6).

Sabendo-se que para apreender um fenômeno inserido no bojo da sociedade capitalista não se pode renunciar à utilização das categorias de análise existentes dentro desse contexto, nesta pesquisa utilizamos, sobretudo, as categorias totalidade, contradição, mediação, historicidade, hegemonia e economia.

A categoria totalidade é imprescindível em qualquer pesquisa que utilize o método materialista histórico-dialético. Somente pela observação das totalidades parciais à volta de seu objeto de estudo e das inter-relações traçadas, o pesquisador

pode se apropriar do fenômeno em sua concretude, e tê-lo em sua consciência como concreto pensado.

Com a utilização da categoria totalidade, tiramos o foco, a princípio, do estudo das normas para educação no sistema prisional e voltamos os olhos para as múltiplas determinações que, de alguma forma, se articulam a este. Deste modo, procuramos alcançar os objetivos específicos já descritos acima, analisando o desenvolvimento da pena de prisão; os fins jurídicos que a justificam, em especial o ressocializador e a emancipação humana; as especificidades da educação no sistema prisional e os dados estatísticos oficiais sobre educação nas unidades prisionais.

Somente após a análise dos fenômenos acima descritos é que voltamos novamente o olhar para as normas sobre educação no sistema prisional, articulando as totalidades analisadas com a totalidade contida nessas normas, pois, “a significação e os limites de uma ação, [...] lei, etc. não podem [...] ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade” (BOTTOMORE, 2012, p. 562).

A categoria historicidade também é imprescindível, pois, se a totalidade permite articular o fenômeno com a realidade existente, a historicidade permite olhar além da aparência do objeto e vem a demonstrar que nada surge espontaneamente, mas é fruto de uma totalidade histórica, que dialeticamente se transformou até chegar ao fenômeno que se visualiza na atualidade.

Deste modo, se justifica a atenção fornecida por essa pesquisa à história da pena de prisão, até esta se tornar a pena mais aplicada. O mergulho na história da instituição da prisão como pena, iniciando na Europa medieval e moderna, chegando ao Brasil Império e República e detendo-se finalmente no momento atual, é parte essencial para a compreensão desta no Brasil contemporâneo, suas funções e finalidades. Finalmente, todo esse conjunto é imprescindível para entender as intenções mais internas e escamoteadas das normas que regulamentam a educação prisional, visto que estas são criadas pelo Estado que deu origem e cristalizou a prisão como a pena mais aplicada.

Além do que, “o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento, ou seja, cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente” (SEVERINO, 2007, p. 141).

A categoria mediação, por sua vez, está estritamente ligada à totalidade. É por meio da mediação que ocorrem as determinações recíprocas entre os fenômenos. O fato é que “a totalidade não é algo ideal e independente, [...] ela é composta por particularidades, dessa forma, a relação dialética entre as partes e o todo só pode ser apreendida por meio da mediação” (BOIAGO, 2013, p. 22). A análise desta categoria possibilita articular e relacionar os diversos fenômenos entre si bem como compreendê-los como partes complexas de uma totalidade estruturada.

Desta forma, ao estudar não apenas o corpo normativo acima definido, mas os fenômenos ao mesmo relacionados, a categoria mediação propiciou articulá-los e percebê-los como uma totalidade que, por sua vez, relaciona-se com uma totalidade maior, que abrange todos os fenômenos sociais, tendo as relações de produção como estrutura que os ampara.

Também não se poderia efetivar a presente pesquisa sem a utilização da categoria hegemonia, uma vez que é por meio desta que se pode analisar com clareza a luta de classes pelo poder nos diversos modelos de economia existentes ao longo da história, até se chegar ao modelo econômico capitalista. De acordo com Boiago, “a hegemonia é a capacidade da classe dominante de direcionar as ações culturais e ideológicas e manter o controle social, buscando o consenso entre as classes e o consentimento ativo de todos” (BOIAGO, 2013, p. 25).

Ora, é justamente por meio da hegemonia que a classe dominante, mediante à implantação de ideologias e à criação de consensos, subjuga as classes dominadas, detém os meios de produção, utiliza a força de trabalho da população para obter riquezas, cria leis e segrega, além de afastar da sociedade os que não são considerados úteis à continuidade do modo de produção capitalista.

Ao analisarmos as normas jurídicas que se voltam para a educação no sistema prisional sob a ótica desta categoria, percebemos que não são imparciais, têm em seu bojo os interesses da classe hegemônica. Justamente neste sentido, imprescindível a utilização da categoria em comento, de modo a perceber as intencionalidades escamoteadas nas normas que dizem objetivar a ressocialização dos presos por meio da educação.

Por outro lado, levando-se em consideração a hegemonia da classe dominante nas diversas instituições, não se pode negar a contradição da luta de classes que perpassa todas elas. Deste modo, também utilizamos no presente

trabalho a categoria contradição, já que é por meio desta que ocorre o movimento do fenômeno e de tudo que existe, movimento este que é constante, eterno e se desdobra em tese, antítese e síntese.

A categoria em questão, desta forma, foi utilizada não apenas para a análise das normas sobre educação no sistema prisional, mas para a análise de todos os fenômenos abordados que se relacionam com o objeto de estudo desta pesquisa.

Por outro lado, a economia é categoria primordial para a presente dissertação, visto que, assim como o sangue, levado pelos vasos, veias e artérias aos órgãos vitais de um corpo, a economia transita em todos os fenômenos, irrigando-os, ao mesmo tempo em que forma uma base, tal qual o sistema ósseo dá a sustentação e movimentação a um organismo vivo.

A economia é a base da sociedade, e tanto as formas de Estado quanto todos os fenômenos presentes na superestrutura, aparelhos coercitivos ou ideológicos, relações sociais, ciência, literatura, têm seus movimentos dialéticos adstritos e condicionados aos movimentos estruturais.

No entanto, com essa análise não se nega o movimento entre estrutura e superestrutura. Pelo contrário, a relação entre base e superestrutura não é condenada a um determinismo econômico como a princípio poderia parecer. Assim como nenhum fenômeno é estático e tudo contém dentro de si movimento, não apenas a base, mas a superestrutura também se movimenta, seus diversos elementos e formas de manifestação da consciência se influenciam mutuamente e influenciam também a estrutura econômica. Porém, os movimentos da base econômica prevalecem.

Em carta para Bloch, em 21/22 de setembro de 1890, Engels explicava justamente esses movimentos:

Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o **único** fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela [...] também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e,

em muitos casos, determinam sua **forma**, como fator predominante (MARX; ENGELS, s/d, p. 284, grifos do autor)⁶

Deste modo, como “as premissas e condições econômicas são as que decidem, em última instância” (MARX; ENGELS, s/d, p. 285), analisamos o desenvolvimento da pena de prisão, o fim ressocializador da pena, o direito fundamental à educação no sistema prisional, bem como as normas referentes à educação prisional, observando a totalidade em torno desses fenômenos, porém, primordialmente observando as condições econômicas.

Também utilizamos, pontualmente para análise das normas jurídicas estudadas, o método da análise de conteúdo, pois, conforme expõe Triviños (2019), esse método:

Pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funda-se nas características do método dialético (TRIVIÑOS, 2019, p. 160).

Ainda, o método de análise de conteúdo, segundo Lakatos e Marconi: “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo de uma comunicação” (LAKATOS; MARCONI, 2020, p. 109). Assim, pode-se afirmar que este se mostra mais adequado às análises qualitativas.

Quanto às fontes, a presente pesquisa está ancorada em fontes primárias ou documentais e também em fontes secundárias ou bibliográficas.

As fontes primárias ou documentais utilizadas são de dois tipos, primeiramente as leis federais e do estado do Paraná que versam sobre educação no sistema prisional.

Os principais documentos oficiais estudados nesta pesquisa foram a Lei 7.210/1984, Lei de Execução Penal (LEP); a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP); a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE); o Decreto nº 7.626/2011, Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema

⁶ Em contato com a Editora Alfa-Ômega, que publicou a obra acima referida, descobriu-se que a mesma não contém data de publicação pelo fato de ter sido publicada no período da ditadura civil-militar. No período, as editoras de livros procediam a tal omissão como recurso para evitar a censura.

Prisional (PEESP); o Decreto-Lei nº 1.276/1995, Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná e o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (2015).

Posteriormente utilizamos, como fontes primárias, dados estatísticos oficiais, como os disponibilizados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) e pelo Departamento de Polícia Penal do Paraná (DEPPEN-PR).

A correlação dos documentos normativos com os documentos estatísticos, em uma análise rigorosa, permitiu obter respostas sobre a efetividade ou não destas normas e planos na realidade carcerária.

Também recorreremos ao aporte teórico de fontes secundárias, quais sejam, obras de autores que se debruçaram sobre o objeto tratado nesta pesquisa ou sobre totalidades parciais ou partes específicas, que formam com o objeto uma estrutura coerente quando se utiliza juntamente com a categoria totalidade a categoria mediação, que permite ao pesquisador traçar as conexões necessárias. Neste sentido, nos ancoramos, entre outros, em autores como Thompson (2001), Foucault (2003), Baratta (2004), Rusche e Kirchheimer (2004), Mészáros (2008), Marx (2010), Baqueiro (2017), Bitencourt (2017; 2019), Anjos (2018), Dotti (2020), Julião (2020), Saviani (2021a; 2021b). Também utilizamos artigos, teses e dissertações que abordaram o objeto tratado ou as múltiplas determinações em torno do mesmo, como as dissertações de Flauzina (2006), Boiago (2013), Santos (2017), Tasoniero (2017) e as teses de Kelner (2016) e Boiago (2020).

Para uma melhor compreensão desta pesquisa, optamos por dividi-la em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordamos o gradual surgimento da prisão como pena e a sua transformação e manutenção, a partir do século XIX, na pena por excelência, como define Foucault (2003). Também traçamos um panorama do cenário atual do sistema penal brasileiro. Tal empreitada histórica se fez necessária para a compreensão da prisão e suas finalidades na contemporaneidade de nosso país, visto que os fenômenos constituídos no presente são fruto de uma dança dialética contínua e, por isso mesmo, diretamente relacionados com o passado. “Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história” (LÖWY, 2015, p. 22).

Já no segundo capítulo abordamos a finalidade ressocializadora da pena de prisão, visto que é com respaldo na mesma que os documentos oficiais sobre a educação no sistema prisional se sustentam. Além disso, também realizamos estudo

sobre o conceito de emancipação humana por compreendermos ser mais profundo e mais completo que o de ressocialização. O estudo do termo também foi necessário para que ao final da pesquisa pudéssemos compreender se há emancipação ou ressocialização pela educação como propõem as leis ou se estas apenas atuam para a continuidade do modelo de exploração neoliberal. Da mesma forma, visando verificar o sucesso ou fracasso da finalidade ressocializadora da pena, procedemos a um estudo sobre a reincidência criminal e à análise de pesquisas sobre o tema.

Para analisar de forma mais aprofundada as normas referentes à educação no sistema prisional, fez-se necessário traçar um estudo específico sobre as bases que asseguram o direito à educação, sobre o fenômeno educação prisional e suas especificidades. Deste modo, no terceiro capítulo apresentamos um breve estudo sobre a universalização do direito à educação e o direito fundamental à educação no sistema prisional, bem como sobre especificidades da educação prisional. Também realizamos estudos sobre a organização do sistema educacional das prisões no Paraná.

No quarto capítulo, analisamos documentos oficiais relativos à educação no sistema prisional. Por meio da utilização da metodologia da análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2016), que possibilita a compreensão dos objetivos explícitos bem como dos escamoteados dos documentos, traçamos um estudo sobre leis, resoluções e planos, em nível federal e estadual (estado do Paraná), que preveem a educação no sistema prisional. Visando compreender o fenômeno não de forma autônoma, mas articulado com a realidade que o cerca, correlacionamos o conteúdo das normas estudadas com bibliografia de fonte secundária e com dados oficiais sobre a educação no sistema prisional, especificamente de 2019, visto serem os mais recentes no momento em que a pesquisa foi efetivada. O recorte temporal realizado se justifica pelo fato de que objetivamos correlacionar os documentos oficiais sobre a educação no sistema prisional que estão em vigor com a realidade do sistema carcerário, deste modo, o ideal é de fato angariarem-se os dados mais atuais, para que assim se possa ter o retrato mais fiel possível dessa realidade.

1. DESENVOLVIMENTO E PERMANÊNCIA DA PENA DE PRISÃO – PANORAMA HISTÓRICO E ANÁLISE DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Ao analisar um fato ou problema, não se pode verificá-lo isoladamente, mas deve-se olhar para as múltiplas determinações que ocorrem em paralelo, pois a realidade é formada não por fenômenos isolados uns dos outros, mas “a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo” (SEVERINO, 2007, p. 116).

Sendo assim, visando encontrar respostas para a pergunta que problematizou a presente pesquisa e considerando que a educação prisional e as leis que foram redigidas para assegurá-la não surgiram espontaneamente, mas são um desdobramento dialético de fenômenos anteriores, compreendemos necessário empreender um estudo a respeito do surgimento da prisão e seu desenvolvimento.

Deste modo, efetivamos um estudo do nascimento da prisão como pena na Europa Ocidental, do período moderno ao contemporâneo. Logo em seguida, buscamos fazer um resgate histórico do surgimento da pena privativa de liberdade no Brasil até a realidade prisional atual.

A análise do desenvolvimento das penas permite observar certas repetições nas criminalizações, sendo que, seja no período moderno ou na contemporaneidade europeia, seja no Brasil Império ou contemporâneo, a história das penas é a história da manipulação dos corpos das classes mais baixas, da sua contenção, marginalização, seja para reforçar o poder do monarca nos governos absolutistas, como dispõe Foucault (2003), seja para disciplinar as massas no período do capitalismo industrial ou simplesmente para esconder dos olhos da sociedade os que não podem ser classificados como consumidores no capitalismo neoliberal (FLAUZINA, 2006).

E nesse contexto de manipulação das classes populares, que perfazem a imensa maioria da população prisional, é que se encaixam as normas referentes à educação para o sistema prisional no Brasil, normas que são criadas e aprovadas pelo mesmo Estado - na figura do Legislativo e Executivo - que prevê a pena de prisão para quase todos os crimes, especialmente para os que em geral são cometidos pelas classes mais baixas.

Justamente buscando desvelar as reais intenções dessas normas e seus discursos que atingem a realidade prisional, iniciamos logo a seguir o estudo da trajetória histórica da pena de prisão.

1.1. HISTÓRIA DA PENA DE PRISÃO

Para compreendermos a pena de prisão em sua totalidade, pesquisamos seu desenvolvimento e consolidação nos países da Europa ocidental, especialmente na França, Itália, Alemanha, Inglaterra e outros que hoje são países de capitalismo central. A opção por pesquisar a Europa ocidental se deu não apenas pelo fato de que, como enfatizam Rusche e Kirchheimer (2004) e Bitencourt (2017), a prisão deve em grande parte seu nascimento às chamadas casas de correção criadas na Europa a partir do século XVI, mas também pelo motivo de que o desenvolvimento dessa pena no Brasil ocorreu de forma muito similar aos países da Europa ocidental, no entanto em momentos históricos diversos e obviamente com modificações próprias da conjuntura de uma ex-colônia agroexportadora de matérias primas que se tornou um país de capitalismo tardio e dependente.

Para empreendermos este estudo, utilizamos obras de juristas, que a despeito de enfatizarem em seus trabalhos as minúcias do direito penal, também se debruçaram sobre a história deste e do desenvolvimento das penas, como Bitencourt (2019) e Dotti (2020).

A presente pesquisa também se apoia neste subcapítulo em autores marxistas da Escola de Frankfurt, Rusche (1978), e Rusche e Kirchheimer (2004) que efetuaram estudo sobre os mecanismos de punição e sua relação direta com as relações de produção.

Por outro lado, de forma a compreender a pena de prisão em sua totalidade também utilizamos a obra “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault (2003), que traça um aprofundado estudo sobre o desenvolvimento da pena de prisão na Idade Moderna, articulando tal situação a uma série de fenômenos, especialmente à mudança nas relações de poder. No entanto, necessário pontuar que para Foucault (2003), embora o poder fosse oriundo das posições políticas e econômicas dos governantes e das classes dominantes, atingiria não apenas verticalmente as classes baixas, mas de alguma forma, além de manipulá-las, seria manipulado em parte por estas,

embora não o possuíssem plenamente e nem conseguissem detê-lo. Neste sentido, o autor explica que o poder:

Não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes (FOUCAULT, 2003, p. 26).

Ou seja, Foucault, em sua análise das relações sociais, acaba por diluir a presença do poder, de forma que não há como se compreender exatamente a sua base e seus movimentos, anulando-se assim, sob essa perspectiva, qualquer possibilidade de luta das classes mais baixas contra este e contra as classes superiores.

No entanto, o poder é um fenômeno que não pode ser ignorado ao se estudar a pena de prisão, mesmo porque esta é a pena em que é utilizado, na sua mais intensa forma, ao disciplinar, impor ordem, modificar hábitos, privar da liberdade por longos anos. Justamente por isso, importante pontuar que compreendemos neste trabalho o poder como diretamente ligado à classe hegemônica e utilizado por esta para submissão da classe trabalhadora, seja por meios ideológicos com a criação de consensos ou por meios coercitivos.

Porém, Foucault ao analisar a prisão em seus diversos aspectos, não nega a influência das instituições, do Estado, bem como das relações de produção existentes. Deste modo, entendemos que a análise da obra é fundamental para uma maior compreensão não apenas do surgimento, mas da permanência da prisão como a pena mais aplicada.

1.1.1. Da exceção à regra - a instituição e sucesso da pena de prisão na Idade Moderna e Idade Contemporânea

Entre os séculos XI e XIII houve aumento da população e expansão territorial na Europa, por meio das cruzadas. Rusche (1978) pontua que com o aumento da

população, concentração de terras nas mãos de poucas pessoas, início de uma indústria pré-capitalista, passou a haver uma grande diferença econômica entre pobres e ricos. Muitos se tornaram ladrões, assaltantes, saqueadores.

Por outro lado, com muitas pessoas passando fome, os senhores feudais passaram a diminuir os direitos já precários dos camponeses, o que levou a um aumento vertiginoso da população mais pobre nas cidades. Essa pobreza, que se alastrou pela Europa ocidental em fins da Idade Média, persistiu até pelo menos final do século XVI. Com um grande exército de reserva e aumento da exploração dos trabalhadores, grandes fortunas foram adquiridas pela burguesia naquele período.

Com o crescimento econômico dessa classe, ela passou a pressionar o Estado para que as leis se tornassem mais rigorosas, especialmente quanto aos crimes contra a propriedade. Por consequência, as punições, que anteriormente eram de pagamento de fiança ou multa para quem tinha condições financeiras, e físicas somente para quem não tivesse bens, reconfiguraram-se, e “gradualmente, os métodos punitivos tradicionais foram substituídos por chicotadas, mutilação e pena de morte]”⁷ (RUSCHE, 1978, p. 6, tradução nossa).

Dessa forma, a diferença na aplicação de penas de acordo com a classe social era gritante. Quem tivesse recursos financeiros apenas pagava uma indenização. Já quem não pudesse pagar acabava sofrendo mutilações ou mesmo a pena de morte, em suas formas mais cruéis, geralmente em praça pública.

Conforme explica Foucault (2004), o soberano objetivava com esses atos cruéis demonstrar e reforçar seu poder perante o povo. Segundo Rusche e Kirchheimer (2004), visava-se também eliminar uma parte das classes consideradas mais pobres, já que havia verdadeiros bandos de mendigos na época.

No entanto, de acordo com Rusche (1978), no final do século XVI e início do século XVII, a situação se modificou radicalmente na Europa, devido a vários fatores. A expansão do comércio, a vinda de metais preciosos da América, doenças, guerras, especialmente a Guerra dos Trinta Anos, levaram a uma relevante diminuição da população.

Sendo assim, no fim do século XVI, período de prática econômica mercantilista, necessitava-se de mão de obra. Foi nesse período de escassez de trabalhadores que começaram a ocorrer mudanças graduais nas formas de punição.

⁷ “Gradually, traditional punitive methods were replaced by whippings, mutilation and killing” (RUSCHE, 1978, p. 6).

As penas físicas foram sendo substituídas por trabalhos forçados, seja nas galés⁸, por meio de deportação para as colônias ou, quando necessário dentro do país, em casas de correção ou prisões.

Porém, as penas expiatórias ou retributivas, que expunham o criminoso, fazendo-o muitas vezes andar pelas ruas sob injúrias, as torturas e os suplícios, continuaram a ser aplicados e eram utilizados para reforçar o poder real e mostrar ao povo que um crime contra o soberano (todo crime seria contra o soberano, posto que a sociedade estava sob suas leis) teria que ser punido com rigor. Mas, em alguns momentos, especialmente quando havia falta de mão de obra, a imposição dos trabalhos forçados se sobrepunha.

Com a escassez de trabalhadores, o Estado passou a obrigar o condenado a trabalhar justamente nas áreas em que mais havia necessidade, por este motivo, a pena de prisão começou a ser aplicada com mais frequência. Ou seja, essa forma de punição não nasceu como meio de humanização. Obviamente que vozes se levantaram contra a crueldade das penas, especialmente com o Iluminismo, mas o ponto nevrálgico, pelo menos inicialmente, foi a possibilidade da prisão vir a ser economicamente favorável à classe dominante. Nesse sentido, Rusche e Kirchheimer fazem a análise do nascimento da prisão:

De todas as motivações da nova ênfase do encarceramento como método de punição, a mais importante era o lucro, tanto no sentido restrito de fazer produtiva a própria instituição quanto no sentido amplo de tornar todo o sistema penal parte do programa mercantilista do Estado (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 103).

Na realidade, a despeito de faltarem trabalhadores nos séculos XVI e XVII, grande era o número de mendigos nas ruas das cidades. No entanto, isso não chegava a ser contraditório, pois as condições de trabalho eram tão duras e os salários oferecidos tão ínfimos, que muitos preferiam tornarem-se mendigos. Assim, de acordo com Bitencourt (2017), os mendigos formavam verdadeiros bandos e sobreviviam não apenas de esmolas, mas também de furtos e roubos.

⁸ Galés eram embarcações utilizadas para guerra, até o século XVI, que embora tivessem velas, para estarem no mar necessitavam de cerca de 250 homens a remar. Como o trabalho era muito árduo, dificilmente algum trabalhador aceitaria o serviço, assim, fazia-se necessário utilizar a força de trabalho de pessoas que tivessem sido condenadas por algum crime.

Como consequência, as cidades passaram a buscar novos meios de se defender da criminalidade de rua. Assim, em vez de açoites, desterro ou execução, passou-se a “limpar” as ruas utilizando o método do encarceramento nas instituições de correção (BITENCOURT, 2017).

Tais casas de correção, que passaram a ser abertas com sustentação moral do calvinismo, para o qual a mendicância era pecado de indolência, vieram ao encontro das necessidades econômicas do momento em que havia grande escassez de mão de obra. Assim, passou-se a utilizar o trabalho de mendigos, vadios e bêbados de acordo com as necessidades econômicas do Estado e da burguesia.

Acredita-se que o Castelo de *Bridwell*, em Londres, transformado em recinto para detenção de bêbados, mendigos, ladrões, a partir de 1555, foi a primeira casa de correção que existiu. Alguns anos depois, não apenas a Inglaterra, mas outros países da Europa, principalmente a Holanda, inauguraram muitas dessas casas, pois o que não faltava era “clientela”.

Rusche (1978) ao informar a opinião de um economista do período consegue mostrar o pensamento da pequena burguesia a respeito do trabalho nas casas de correção:

Para que serve um ladrão, que foi enforcado por causa de 50 *Gulden*, seja para si mesmo ou para aquele de quem ele roubou, quando ele pode ganhar quatro vezes essa quantia em um ano numa casa de correção?” pergunta um ilustre economista do trabalho da época, J.J.Becher (RUSCHE, 1978, p. 6, tradução nossa)⁹.

O fato é que as casas de correção nasceram não apenas com o intuito de retirar os mendigos das ruas e ensinar-lhes um ofício, mas principalmente, com o objetivo de obter lucro com mão de obra barata e preparar através da disciplina e submissão esses antigos camponeses rebeldes para as necessidades do sistema capitalista, ou seja, para serem operários.

No entanto, no final do século XVIII, com a industrialização e as máquinas a vapor, as casas de correção deixaram de ser lucrativas, não havendo mais interesse dos empresários ou do Estado em investir nas mesmas. O trabalho nas prisões também não dava mais lucro, deixando assim de ser aplicado. Por outro lado, a

⁹ “What good is a thief, who has been hanged because of 50 Gulden, either for himself or for the one he stole it from, when he can earn four times that amount in one year in a workhouse?” asks a distinguished labor economist of that time, J. J. Becher.” (RUSCHE, 1978, p. 6).

industrialização, em fins do século XVIII e início do século XIX, fez surgir um grande exército de reserva e aumento da mendicância. Em decorrência disso, os crimes contra o patrimônio cresceram exacerbadamente, sendo que dos 9.964 crimes cometidos em 1825 em Londres, 8.011 eram de furto (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

O aumento dos crimes contra o patrimônio levava à insegurança da burguesia emergente, que adquiria bens, e assim clamava por uma proteção maior do Estado e uma certeza de punição aos infratores. Também lutava por uma sistematização do direito penal de forma a se proteger juridicamente, pois as punições eram desiguais e desproporcionais.

O fato é que, conforme a burguesia ia se solidificando como classe hegemônica, o Estado passava a representar os interesses desta. Esse rearranjo político-econômico obviamente não surgiu sozinho, mas apoiado ideologicamente pelo ideário do liberalismo.

A doutrina liberal, que deu amparo à ascensão e manutenção da classe burguesa no poder, surgiu principalmente, de acordo com Cunha (1975), na Inglaterra e na França, no século XVIII. Em um período que se sobrepôs à rigidez da sociedade medieval em que somente quem já havia nascido nobre tinha direito à propriedade e a ascender economicamente, essa doutrina era compreendida como revolucionária.

O ideário liberal, assim como qualquer ideologia, tem alguns princípios que o sustentam, sendo os principais: igualdade, liberdade, individualismo, propriedade privada e democracia. Como pontua Cunha (1975), nenhum desses princípios se mantém sem os outros. Por outro lado, com a existência destes haveria, segundo os liberais, uma sociedade justa, em que, embora pudesse haver desigualdades sociais, estas não seriam de responsabilidade do Estado ou da estrutura econômica, e sim dos próprios indivíduos, visto que, com esses princípios estruturando a sociedade, todos estariam amparados e possuiriam as mesmas chances de se destacarem econômica e socialmente.

Deste modo, a propriedade privada, por exemplo, passou a ser compreendida como um direito natural, indiscutível, fruto do trabalho e não mais atrelada a títulos e relações de nascimento, e por isso deveria ser protegida pelo Estado.

A burguesia, amparada não apenas por esse direito, mas por todo o conjunto de princípios liberais acima descritos, que, ainda que indiretamente, também

justificam a proteção à propriedade privada, passou a pressionar o Estado para que houvesse leis mais rígidas em relação aos crimes, em especial os cometidos pelas classes mais baixas, que seriam geralmente os crimes contra o patrimônio.

Assim, com a ascensão da burguesia ao poder, a pena de prisão passou a ser aplicada largamente, em detrimento de outras modalidades de pena, justificada pelo princípio da igualdade, visto a liberdade ser considerada preciosa para todas as pessoas. Ou seja, sua ascensão não se deveu a sentimentos humanitários, mas, por ser a única modalidade de pena que, ao mesmo tempo em que segrega e torna os condenados submissos, também confere maior legitimidade ao direito de punir estatal.

Com a prisão, elimina-se a tortura explícita, porém as penas, de acordo com Foucault (2003), continuavam levando ao sofrimento e a um diverso tipo de tortura, uma tortura disfarçada, escondida dentro das regras da própria prisão. Foucault frisa que a prisão, ainda que de forma diversa dos castigos corporais, sempre atingirá o corpo: “mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 2003, p. 25).

A punição por reclusão difere das punições anteriores não apenas por ser menos violenta, mas por objetivar, além da segregação, a correção, modificação dos indivíduos, adaptação, através da disciplina, que “fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta a força do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2003, p. 119.)

Com efeito, a disciplina na prisão não age apenas para mitigar, reduzir o indivíduo, mas sim para adestrá-lo, para adaptar o antigo camponês ao seu novo destino no sistema capitalista.

Por meio da disciplina o poder que se exerce sobre o corpo na prisão é muito diferente do exercido pelo monarca mediante suplícios e crueldade nas penas. Com a prisão e intensa vigilância, o poder exercido é silencioso e intenso, e exatamente por isso, mais efetivo.

Neste sentido, Foucault (2003, p. 215) ao tratar da passagem dos suplícios para as penas de prisão explica que “o encarceramento que a realiza sempre comportou um projeto técnico”. Deste modo, seu crescimento até se tornar a pena mais aplicada não foi aleatório. Embora desde o início do século XIX houvesse

contundentes críticas à prisão, esta punição rapidamente passou a ser a mais aplicada e tal situação perdura até os dias atuais.

O fato é que a burguesia se estruturou e criou consensos não apenas por meio de leis e ideologias ou mediante coação na figura dos aparelhos coercitivos mais conhecidos, como polícia e poder judiciário, mas também por intermédio da disciplina, do controle, da submissão, que se incorporaram às instituições, tanto de cunho ideológico ou coercitivo. Pode-se dizer que a disciplina atuou e de certa forma ainda atua, como um dos sustentáculos da hegemonia burguesa. Neste sentido Foucault explica que as disciplinas “foram, na genealogia da sociedade moderna, com a dominação de classe que a atravessa, a contrapartida política das normas jurídicas segundo as quais era redistribuído o poder” (FOUCAULT, 2003, p. 184).

Como ápice da vigilância, que é outra forma de exercer a disciplina, Jeremy Bentham, em 1785, elaborou um modelo arquitetônico denominado panóptico, que separava os indivíduos, isolando-os e deixando-os vulneráveis à observação. Tal estrutura, que seria radial, teria uma torre central para vigiar os encarcerados, que estariam em celas construídas em torno da torre. Além do que, a construção propiciaria que a luz do sol atingisse fortemente seu interior, de modo que os encarcerados nunca vissem seu vigia, nem soubessem se este estaria ali.

Diverso dos longos suplícios em praça pública, realizados para mostrar o poder do monarca, o panóptico visava manifestar um poder que não se sabe de quem vem e que por isso dava a impressão de estar em todos os lugares.

No entanto, esse modelo não foi utilizado apenas em penitenciárias, mas em manicômios, fábricas, escolas. O objetivo era a vigilância, o controle, que passaram a se impor nas instituições com a industrialização e ascensão da burguesia como classe dominante, tanto que Foucault (2003) denomina a sociedade do século XVIII como disciplinar. Uma sociedade que coloca ordem, identifica, separa, remodela.

Se por um lado passou a ocorrer, com o Iluminismo, um respaldo ideológico de teorias e leis demonstrando que todos nasciam iguais, com os mesmos direitos, o que tornou cada um responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, por outro lado, como meio de sustentar essa realidade e de trazer aumento de lucros e conformismo, sobretudo em um período em que algumas instituições estatais e privadas, responsáveis por reforçar ideologias, não estavam tão desenvolvidas, a disciplina inserida nas instituições, especialmente nas prisões, veio esquadrihar, fiscalizar, modificar e estabelecer controle sobre o indivíduo, evitando inclusive

grandes aproximações entre operários, conversas inúteis, possíveis motins, greves ou rebeldias.

Essa disciplina não faz parte apenas do passado das instituições, mas continua arraigada em nossa sociedade, principalmente no sistema prisional. Ainda que tenha se modificado em consonância com as relações de produção e necessidades socioeconômicas, a disciplina, bem como a vigilância, está presente nas instituições prisionais, no entanto, essas características serão melhor abordadas no capítulo seguinte, quando se tratar da ressocialização.

O fato é que, no século XIX, a prisão, instituição fechada, que segrega, disciplina, afasta da sociedade, embora já passasse por críticas contundentes, tornou-se largamente a pena mais aplicada, quadro que não se alterou desde então.

Foucault explica que muitos dos críticos da prisão são os mesmos que trazem as supostas soluções para seu fracasso, o que leva à compreensão de que a própria crítica é um hábil meio de contornar as oposições contra esta pena e solidificar sua permanência como a punição mais aplicada. Justamente por isso a resposta para tais inquietações é circular:

Há um século e meio que a prisão vem sempre sendo dada como seu próprio remédio; a reativação das técnicas penitenciárias como a única maneira de reparar seu fracasso permanente; a realização do projeto corretivo como o único método para superar a impossibilidade de torná-lo realidade (FOUCAULT, 2003, p. 223).

E deste modo, os princípios que visam transformar a prisão constituem, segundo Foucault (2003, p. 224) “há cerca de 150 anos, as sete máximas universais da boa ‘condição penitenciária’”.

O primeiro princípio é o da correção, que vem no bojo do movimento de ressocialização, trazendo a compreensão de que a finalidade primordial da prisão seria de transformar o comportamento do indivíduo, de modo que pudesse retornar à sociedade sem ser uma ameaça à mesma.

Já a segunda máxima, ou princípio da boa condição penitenciária, é o princípio da classificação, em que para se garantir uma melhor ressocialização deve-se separar os indivíduos em celas de acordo com os crimes cometidos, idade, periculosidade, dentre outras características compreendidas especialmente pelo positivismo jurídico (que trouxe a ressocialização) como importantes para influenciar o caráter e valores das pessoas.

A terceira máxima da boa condição penitenciária é a modulação das penas, que prescreve que a pena deve ser aplicada de forma progressiva, concedendo-se assim livramento condicional e progressão de regime, em consonância com a mudança de comportamento do indivíduo. Isto porque, se a pena é para ressocializar não faria sentido manter na prisão quem já se reeducou e poderia conviver em sociedade como um cidadão honesto.

Por sua vez, o quarto princípio é o trabalho como obrigação e direito. Ou seja, por meio do trabalho o detento alcança mais rapidamente uma modificação de seus valores, além do que também aprende um ofício, podendo assim ganhar dinheiro honestamente e ser útil à sociedade ao sair da prisão.

A educação também figura como uma das máximas da boa “condição penitenciária”, sendo que de acordo com Foucault (2003, p. 224) “é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”.

Também está no rol desses princípios o controle técnico da detenção, em que pelo menos uma parte dos encarregados de controlar a privação de liberdade e fiscalizar as regras devem ser especializados e com “capacidades morais e técnicas de zelar pela boa formação dos indivíduos” (FOUCAULT, 2003, p. 225).

Por derradeiro, há o princípio das instituições anexas, que traz a necessidade de a prisão ter outras instituições de assistência ou medidas de controle, visando preparar o indivíduo para a liberdade.

O fato é que tais princípios, apresentados há tanto tempo como necessários, nunca foram cumpridos integralmente, mesmo por que de difícil aplicação, quando se analisa a estrutura física das prisões no Brasil, por exemplo, e as condições gerais de subumanidade a que os encarcerados são expostos.

Neste sentido, resta claro que são apenas uma formalidade para justificar a prisão ideal e, ainda que alguns sejam aplicados em parte, como é o caso do trabalho e educação, não há realmente a intenção de que funcionem simultaneamente e em sua integralidade.

Isso para Foucault (2003) não seria uma contradição e sim uma consequência planejada. Este autor, ao questionar os motivos da continuidade da existência da prisão, diante do seu fracasso em ressocializar, chega à conclusão de que apesar de todos esses problemas envolvendo esta pena, ela não teria fracassado, pois o objetivo dessa instituição não seria a recuperação dos indivíduos, e sim o controle

da delinquência praticada pelas classes mais baixas. Com a prisão dessas pessoas, em geral por crimes contra o patrimônio, tirava-se o foco de outros tipos de condutas ilegais, praticadas pela burguesia, e, que segundo o autor, muitas vezes seriam as causas dos crimes cometidos pelos mais pobres, em decorrência da grande exploração e condições de miséria.

De qualquer forma, embora possam ser encontrados vários motivos para o nascimento e a continuidade da pena de prisão, a razão principal de seu sucesso parece ser menos pela característica propalada de pena igualitária, e mais por segregar pessoas consideradas indesejáveis e controlá-las, discipliná-las ou simplesmente tirá-las de circulação.

1.2.A EVOLUÇÃO DAS PENAS NO BRASIL

O Brasil, por ter sido por muito tempo uma colônia, sendo assim um país de capitalismo dependente tardio, tem em sua história das penas características um pouco diversas das encontradas no desenvolvimento penal europeu.

No entanto, em que pesem as diferenças, assim como na Europa, no Brasil o sistema criminal também foi e ainda é utilizado para controlar os mais pobres, amedrontar e enclausurar os indesejáveis, aqueles que não servem nem ao menos para serem consumidores ou para aumentar o volume do exército de reserva, por não terem qualificação e por muitas vezes estarem praticando atos criminalizados pelo Código Penal ou outras leis, para sobreviverem e manterem suas famílias (FLAUZINA, 2006; BOIAGO, 2020).

Para traçarmos esse percurso histórico, nos ancoramos em obras de autores que se debruçaram sobre a história do direito penal brasileiro, seja de forma doutrinária, como Bitencourt (2019) e Dotti (2020), que em seus manuais sobre direito penal pontuam as mudanças nas leis e seus principais destaques, seja de maneira mais crítica, como Kelner (2016), que traçou a história das minorias penalizadas pelo sistema. No entanto, como ao pesquisar a história das penas se pesquisa a história dos marginalizados, não poderíamos deixar de mostrar a criminalização intensa dos negros escravizados e livres, criminalização essa que mudou apenas de forma, mas não de intensidade, que deu o tom e ainda pinta com fortes cores a tela do sistema penal brasileiro.

Para isso, utilizamos, entre outras obras, a dissertação de Flauzina (2006), que expõe as injustiças e crueldades sofridas pelos que produziram a riqueza do reino de Portugal e das classes dominantes brasileiras por mais de três séculos.

Também realizamos estudo de fontes primárias, necessárias para entender a totalidade jurídica dos momentos históricos estudados, como o Código Criminal do Império do Brasil (1830); Código Penal dos Estados Unidos do Brasil (1890); Código Penal - Decreto-Lei nº 2.848 (1940), de modo a compreendermos especificidades de cada momento histórico e relacionarmos as semelhanças, sendo a principal delas, que de fato é a espinha dorsal dos códigos criminais, a proteção dos que tem bens em face das classes sociais mais baixas.

1.2.1. O período imperial e o surgimento das penas privativas de liberdade

No período colonial a prisão era utilizada como custódia apenas, ou seja, se prendia para evitar que o indivíduo fugisse enquanto aguardava o julgamento e o cumprimento da pena, que deveria ser, especialmente para os escravos e pessoas do povo, pena física, como chibatadas, amputação de membros ou pena de morte, sendo que as penas mais cruéis eram reservadas para os escravos. Além do que, embora vigentes leis portuguesas, havia prevalência de um direito penal privado, exercido pelos proprietários de terras contra seus escravos e peões.

Nesse sentido, Flauzina (2006) aponta o direito penal brasileiro de 1500 a 1822 como colonial-mercantilista, pois girava em torno da proteção dos senhores de terras, que cultivavam monoculturas com destino à metrópole com a utilização de mão de obra escrava.

No entanto, no período pós-Independência, o Brasil passou a sofrer grande influência dos ideais iluministas e liberais. Porém, a prática escravista estava arraigada nas bases da constituição e manutenção da classe dominante. Tanto a Constituição Federal de 1824 como o Código Criminal do Império, de 1830, em que pesem as influências do liberalismo, trazem a escravidão como elemento natural e necessário, devendo ser resguardada. Nesse sentido, a despeito da Constituição Federal em seu artigo 179, inciso XIX, ter abolido os açoites, as marcas de ferro quente e todas as penas cruéis (BRASIL, 1824, p. 86), tais penas ainda eram permitidas para os escravos, que eram compreendidos como coisas.

O Código Criminal do Império, por sua vez, por influência das ideias liberais advindas da Revolução Francesa, previu o princípio da irretroatividade da lei penal, bem como a igualdade jurídica de todos (exceto dos escravos). E foi justamente como apoteose da igualdade que a lei em comento inovadoramente veio a prever a prisão como pena, visto ser a liberdade considerada um bem comum a todos os cidadãos.

Deste modo, o Código Criminal previu a prisão com trabalho e a prisão simples, porém, mesmo com a inspiração de caráter iluminista, ainda havia a previsão da pena de morte, galés e açoites. A pena capital, por sua vez, era admitida apenas para três crimes (insurreição de escravos, homicídio agravado e latrocínio), o que demonstra a grande preocupação da coroa em resguardar a classe dominante, protegendo seu patrimônio, seja de pessoas (escravos) ou de bens em geral, evidenciando que as punições se modificam ou se mantêm, em consonância com as necessidades das relações de produção ou da classe que as domina (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

Sendo assim, a despeito de o Código Criminal de 1830 ter sido elogiado pela grande maioria dos juristas do período, bem como pelos contemporâneos, por “sua clareza, precisão, concisão e apuro técnico” (BITENCOURT, 2019, p. 102), o principal objetivo deste conjunto normativo era criminalizar as camadas mais baixas da sociedade e assim resguardar a classe dominante.

Com o Código Criminal de 1830, a prisão passou a ser a pena mais aplicada no Brasil. Tal fenômeno, como já observado acima, pode ser explicado em parte pelo fato de que, tendo o Código Criminal influência iluminista, procurou fazer jus ao princípio da igualdade, assim, nada mais natural do que utilizar como pena a prisão. No entanto, esse não pode ser compreendido como o motivo principal da aplicação do encarceramento para a grande maioria dos crimes.

O fato é que, conforme pontua Flauzina (2006), com a intensa urbanização, a concentração de negros libertos nas grandes cidades era alta, levando essa população, antes necessária para o enriquecimento da elite, a se tornar um estorvo “pela ‘mácula’ da raça” (p. 55). Deste modo, havia intensa preocupação da elite e do Estado em restringir e controlar a movimentação e a liberdade dos ex-escravos, que “devem ser igualmente adestrados pela disciplina do poder hegemônico” (FLAUZINA, 2006, p. 58).

Demonstrando a que interesses o Código Criminal do Império servia, este passou a criminalizar a vadiagem, em seu artigo 295, permitindo com isso um maior controle dos estratos mais baixos da população e dos negros libertos, que dificilmente conseguiam se encaixar de forma estável no mercado de trabalho e em grande parte iam se juntar aos mendigos e população em situação de rua.

Além do que, este Código Criminal, tão elogiado pelo caráter igualitário, contraditoriamente, e mostrando que para manter em harmonia as forças produtivas e a classe social agrária, o Estado poderia virar do avesso princípios fundamentais como a igualdade, não aplicava aos escravos condenados a pena de prisão e sim açoites. Havia prisão para os escravos, mas apenas para que estes pudessem receber chibatadas, geralmente por motivo de fuga, insubordinação ou indisciplina, visto que seria contraditório prender quem ainda era a mais importante força produtiva para algumas regiões do país.

Obviamente que o sistema penal não se volta apenas para negros e pardos, mas para toda uma massa de pessoas que estão à margem da sociedade. No entanto, necessário se faz observar o controle exercido contra a população negra desde o início da história deste país, pois é desse preconceito e controle que nasce o sistema penal brasileiro, ousando-se inclusive afirmar que as prisões são o local de contenção pública dos indesejáveis, enquanto as senzalas eram o local de contenção privado. Neste sentido, Flauzina (2006, p. 82) expõe que “o racismo deu o tom e os limites à violência empreendida pelo sistema penal e este a carrega consigo na direção de toda clientela a que se dirige”.

Desta forma, a vigilância dos feitores foi substituída pela vigilância constante da polícia nas ruas das cidades, vigilância que não se restringiu aos escravos e aos libertos, mas abrangeu os pobres em geral e se estende até os dias atuais.

O fato é que as prisões passaram, desde o início do Império, a abrigar a cada ano, um maior contingente de vadios, desempregados, mendigos, ladrões, sendo a grande maioria de cor de pele negra.

1.2.2. O sistema penal republicano e a prisão

Foi com todo o elitismo preconceituoso da aristocracia e de uma burguesia liberal que necessitava de assalariados para a economia, que o sistema penal da República acolheu os negros e todas as pessoas das classes sociais mais baixas.

No entanto, como pontua Flauzina (2006), o sistema penal da República deve ser dividido em dois períodos para sua melhor compreensão. Primeiro há que se observar o mesmo sob o controle da chamada República Velha, que vai de 1889 a 1930; já na década de 30 do século XX, houve grande movimentação para a promulgação do novo Código Penal, de 1940, que trouxe modificações importantes.

Por sua vez, o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, promulgado em 11 de outubro de 1890, não trouxe grandes avanços em termos de humanização das penas, a não ser a abolição da pena de morte. Para quase todos os crimes era cominada a pena de prisão celular¹⁰, com trabalho obrigatório (DOTTI, 2020).

Repetindo o Código Criminal do Império, o Código Penal de 1890 previu, em seu capítulo XII, a criminalização da mendicância, com prisão celular de 2 (dois) a 4 (quatro) meses. Por sua vez, o capítulo XIII previu a prisão para os vadios e capoeiras (BRASIL, 1890). Robustecendo a política de perseguição aos pobres, o Decreto nº 3475/1899 trouxe a proibição de fiança para réus vagabundos ou sem residência.

Com essas tipificações penais se evidencia o objetivo permanente das classes dominantes de criminalização dos negros e pobres em geral. A opção para essas pessoas era produzir riquezas para seus empregadores por salários irrisórios ou ir para a prisão. E, levando em consideração que a maioria dos negros não tinha trabalho, posto que com os incentivos para imigração europeia e tentativa de branqueamento da população, os imigrantes europeus acabaram tomando o lugar daqueles, seja no setor agrário, seja na indústria, desde cedo a prisão mostrou a que veio no Brasil.

Na esteira das criminalizações das classes baixas, o Código Penal de 1890 também criminalizou a greve, punindo quem a fizesse com 1 (um) a 3 (três) meses de detenção. Por sua vez, o Decreto 5.221 de 12 de agosto de 1927, tornou o então crime de greve inafiançável.

A partir da década de 30 do século XX, o sistema penal republicano passou para uma segunda fase. Nesse período, o Brasil passou por algumas mudanças de ordem econômica e política cruciais, quais sejam, uma maior centralização do poder por parte da União, que ocorreu com a Revolução de 30, centralização essa

¹⁰ De acordo com o artigo 45 do Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, a prisão celular se caracterizava por isolamento em cela individual, com trabalho obrigatório e deveria ser cumprida em um estabelecimento especial (BRASIL, 1890).

necessária para administrar a incorporação da industrialização em uma economia de base essencialmente agrária de exportação. Nesse processo, outra transformação ocorreu, a entrada em cena do operariado, que passou a reivindicar direitos. Surgiram assim os sindicatos, bem como foram aprovadas as legislações trabalhista e previdenciária (KELNER, 2016).

Ainda segundo Kelner (2016, p. 81), a centralização do poder pela União “a partir de 1930, se refletiu no sistema penal afirmando a pena pública sobre o poder patronal e coronelístico fruto do federalismo e do patrimonialismo e na era da industrialização a prisão ganhou o centro do sistema penal”.

Neste cenário, em 1937, foi apresentado o projeto de Código Criminal de autoria do professor Alcântara Machado, que foi sancionado em 1940 como Código Penal e passou a vigorar em 1942, sendo vigente até a presente data, ainda que tenha sofrido algumas reformas.

O Código Penal de 1940 cominava a pena de prisão, na forma de reclusão ou detenção para a imensa maioria dos crimes previstos. Não havia outra espécie de pena, apenas a multa, mas em pouquíssimas situações. Além do que, Dotti (2020) chama a atenção para o fato de que não havia no Código Penal preocupação com a ressocialização dos encarcerados.

1.2.3. A prisão no Regime Militar

Esse momento histórico é marcado pela intensa perseguição e aprisionamento de críticos e opositores do regime militar, por meio do aparato policial (FLAUZINA, 2006).

Quanto à legislação penal, o que se destacou foi a promulgação de uma nova Lei de Segurança Nacional (LSN), Decreto-Lei nº 314, de 13 de maio de 1967, visto que o anterior era de 1953. Este Decreto-Lei destacou-se por seu caráter autoritário e repressivo contra pessoas com posturas políticas diferentes. Qualquer pessoa que se pronunciasse contra as autoridades estava cometendo crime. O artigo 14, por exemplo, cominava pena de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos de detenção a quem divulgasse notícias falsas, tendenciosas ou deturpadas contra autoridade ou o prestígio do país. Por outro lado, o artigo 31 também previa o crime de ofensa a honra ou dignidade do Presidente da República, do Vice-Presidente da República, bem como dos presidentes dos poderes Legislativo e Judiciário, em que se

cominava detenção de 1 (um) a 3 (três) anos, aumentada pela metade se o crime fosse cometido por meio de imprensa, radiodifusão ou televisão (BRASIL, 1967).

Posteriormente, em 1969 foi promulgada nova Lei de Segurança Nacional, o Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969, que reforçou a criminalização e perseguição de opositores políticos do governo, prevendo as penas de prisão perpétua e de morte para crimes políticos em períodos de paz. Nesse período, segundo Dotti, que qualificou o Decreto-Lei nº 898 de terrífico, “proliferavam os processos instaurados sob a acusação da prática de crimes contra a segurança nacional” (DOTTI, 2020, p. 320).

Também foram criadas as Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS), o Destacamento de Operações de Informações (DOI) e o Centro de Operações de Defesa Interna (CODI), que reuniram agências civis e militares. Esses órgãos foram responsáveis por centenas de prisões e torturas de pessoas que se voltavam de alguma forma contra o regime político vigente.

Segundo Flauzina (2006), esse foi o primeiro momento no Brasil em que a violência policial se voltava também para pessoas brancas. Embora os meios acadêmicos lançassem a ideia de que foi nesse período que a polícia passou a ser truculenta, tal afirmação não faz jus à realidade dos fatos. A autora afirma que o aparato penal da ditadura simplesmente passou a utilizar quanto aos criminosos políticos uma prática já comum nas agências policiais contra negros e mendigos:

As agências executivas da ditadura se beneficiam das técnicas e da truculência que já vinha, há muito, vitimizando a população negra. Se é bem verdade que o arranjo está agora mais formalizado pela burocracia do poder autoritário, não há como afastar a imagem de um sistema que, jogando definitivamente para o terreno do implícito toda violência e a prática assassina necessária para garantir as assimetrias sociais, elegeu mais uma vez a contenção e o controle do segmento negro como a sua principal tarefa (FLAUZINA, 2006, p. 81).

Nesse sentido, pode-se dizer que o aparato do sistema penal deixou de voltar-se naquele momento sobremaneira para negros e pardos e para as pessoas mais pobres da população. Mantendo a truculência com essas pessoas, o sistema penal também se voltou contra todos que contestassem a Ditadura Civil-Militar, abrangendo assim pessoas brancas, estudantes universitários e pessoas mais abastadas economicamente.

Na mesma linha de análise de Flauzina (2006), Zaffaroni *et al.*, (2011), ao abordarem o DOPS e o DOI/CODI, que ele denomina como subsistema penal, revela que este:

Engendrou uma estrutura que colocou em contacto com a repressão manifestamente política policiais que, a partir do final dos anos cinquenta, haviam dinamizado procedimentos ilegais de execução sumária de suspeitos ou acusados, geralmente de crimes patrimoniais, ou mesmo simplesmente de mendigos, sob a designação de “esquadrão da morte” (ZAFARONI *et al.*, 2011, p. 478).

O autor ainda frisa que apenas pelo fato de grande parte dos presos políticos torturados pertencer à classe média é que as torturas cometidas pelo aparato policial, que já existiam habitualmente contra os pobres, começaram finalmente a se tornar visíveis (ZAFARONI *et al.*, 2011, p. 478).

As repressões exercidas por esse subsistema penal não eram apenas contra as pessoas, mas também contra a imprensa. O DOPS era encarregado de investigar e perseguir jornalistas e os demais profissionais da imprensa. Por sua vez, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) detinha a responsabilidade sobre a censura dos materiais e notícias a serem publicados (SILVA, 2016).

Neste período também houve aumento do número de penitenciárias, de modo a abarcar não apenas os criminosos comuns, mas também os acusados de crimes políticos. No entanto, como já comentado em linhas acima, as más condições de higiene e superlotação que existiam anteriormente continuaram a ocorrer e os presos políticos, ainda que geralmente ficassem separados dos presos comuns, em outras celas ou alas dos presídios, também eram submetidos a condições desumanas.

Em carta escrita por presos políticos que estavam reclusos no Presídio Tiradentes, em 1972, destinada aos ministros do Superior Tribunal Militar e aos juízes auditores da 1^o e 2^o Auditorias de Guerra da 2^o Região Militar, os encarcerados reclamavam que havia superlotação. Em celas construídas para duas pessoas, se encontravam oito alojadas, nas com capacidade para quatro, geralmente havia dez ou catorze. Os encarcerados também denunciavam a pouca ventilação, sendo que na maioria das celas não havia telhado, o teto era coberto de piche, em consequência, nos dias quentes o calor era quase insuportável. Também

se queixavam da proliferação de insetos, como baratas e pulgas, e da existência de centenas de ratos. Ainda segundo o abaixo-assinado:

Das 168 (cento e sessenta e oito) horas de uma semana, passamos 158 (cento e cinquenta e oito) trancados nesse pequeno espaço, quase sempre deitados na cama, porque não é possível todos se movimentarem dentro da cela. As dez horas restantes são distribuídas entre quatro banhos de sol e uma visita semanal. [...] O banho de sol, de duas horas, é dentro de uma “gaiola”, num canto do pátio, construída por ordem da direção, cuja área é de 10x16 metros. Ficam aí dentro cerca de cinquenta presos políticos (SÃO PAULO, 1972).

Ora, se presos políticos, que eram uma categoria formada por estudantes universitários e ex-militares, em sua maioria provenientes das classes média e média alta e tinham em geral um elevado grau de instrução, bem como possuíam advogados constituídos e familiares que lhes davam suporte, estavam em condições insalubres de alojamento (BENEDITO, 2017), as condições a que os presos comuns se encontravam, em geral pessoas das classes sociais mais baixas, certamente não eram melhores, no entanto, não há dados oficiais sobre as condições das unidades prisionais desse período.

1.2.4. Sistema neoliberal e aprisionamento

Ainda que tenha sido promulgado, em 1969, pela Junta Militar um novo Código Penal, por meio do Decreto-Lei nº 1.004, este nunca entrou em vigor e, após uma série de prorrogações de vacância, acabou sendo revogado em 1978, pela Lei 6.578 (DOTTI, 2020).

Sendo assim, o Código Penal de 1940, Decreto-lei nº 2.848, embora tenha passado por muitas reformas, continuou vigente. A reforma proveniente da Lei nº 7.209/84, uma das mais importantes, pois modificou a parte geral, acrescentando, como ferramenta destinada à ressocialização dos encarcerados, a progressão de regime (mas também a regressão), trouxe as chamadas penas alternativas e reintroduziu no sistema penal os dias-multa, visando diminuir a população carcerária, que só aumentou desde o surgimento da prisão.

Em 1984 entrou em vigor a Lei de Execução Penal, Lei nº 7.2010/1984, que rege a execução das sentenças criminais, bem como visa, em tese, “proporcionar

condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, Art. 1º).

A despeito de tais novidades legislativas, a população carcerária no Brasil foi gradualmente aumentando no século XX, sendo que, a partir de 1990, o número de encarcerados começou a subir vertiginosamente.

Na realidade, tal situação está diretamente ligada à crise mundial do capitalismo nos anos 90 do século XX. Esta crise, fruto do fim do Estado de Bem-Estar Social nos países de capitalismo central nos anos 1970/1980 e do surgimento de um novo modelo de acumulação do capital internacional, o capital financeiro, que por sua vez levou ao aumento de desemprego, atingiu os países da América Latina, entre eles o Brasil, no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990 (DEITOS, 2010).

Ainda que não tenha ocorrido Estado de Bem-Estar Social nos países de capitalismo periférico, havia, segundo aponta Vieira (2001), uma intervenção do Estado de modo a garantir políticas sociais, mas de forma fragmentária e emergencial, sem articulação entre elas.

No entanto, com o agravamento da crise do capitalismo, as relações internacionais se reconfiguraram e os organismos internacionais, em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), por meio de proposições contidas em suas cartilhas, produzidas para a América Latina e o Brasil, passaram a exigir, como condição para empréstimos e refinanciamentos, a reforma do aparelho do Estado, privatizações, financeirização, flexibilização das relações de trabalho e redução das políticas sociais, visando à diminuição do Estado e consequente abertura da economia para o mercado internacional (DEITOS, 2010).

Seguindo as imposições das cartilhas dos organismos internacionais, que especificavam que deveria se direcionar as políticas sociais apenas para os miseráveis, que não teriam condição de pagar muitas vezes nem por alimentos, nos anos 90 do século XX passou a ocorrer no Brasil a diminuição do Estado. Quanto às políticas sociais, que já eram precárias e desarticuladas, acabaram por ser seriamente reduzidas (VIEIRA, 2001).

Como consequência dessas mudanças, a população pobre passou a ter ainda mais dificuldades financeiras, bem como a ser responsabilizada por sua condição socioeconômica (ANDRADE; LIRA, 2022).

Em consonância com esta realidade, os meios de comunicação de massa, objetivando tirar o foco dos reais problemas pelos quais o país passava, bem como

das causas da criminalidade, passaram a dar cada vez mais espaço para programas policiais, que evidenciam crimes cometidos muitas vezes por negros e pobres.

Neste sentido, Andrade e Lira chamam a atenção para a contribuição da mídia em geral para a formação e manutenção de um estereótipo das pessoas que cometem crimes:

É notório, assim, que negros e pobres, em geral, aparecem na mídia a partir de um estigma preconceituoso, que os concebe como autores de atos criminosos [...] e passam a ser considerados perigosos para a população em geral. Esse discurso é produzido, apropriado e ideologicamente difundido pelos segmentos da classe dominante, que objetiva obter a licença para criminalizar, caçar e prender todos os jovens pobres negros (ANDRADE; LIRA, 2022, p. 43).

Tudo isso levou ao surgimento de uma população temerosa de seu próximo, ainda mais se esse próximo tivesse determinado estereótipo, tão bem trabalhado pela mídia (BATISTA, 2003). Como resultado, houve a criação de leis mais pesadas, que iam de encontro ao ideário ressocializador e visavam neutralizar, tirar de circulação a população que estava à margem. Neste sentido, criou-se, por exemplo, a Lei dos Crimes Hediondos, Lei nº 8.072/90, que conferiu mais rigor e conseqüente aumento do tempo de prisão para um rol de crimes que determinou serem hediondos e para alguns equiparados a estes, como o tráfico de drogas.

Batista frisa que, em meio a crises e transições econômicas, é comum a utilização do sistema penal de forma mais contundente. Abordando especificamente o surgimento do neoliberalismo, o autor aponta que “o empreendimento neoliberal precisa de um poder punitivo onipresente e capilarizado, para o controle penal dos contingentes humanos que ele mesmo marginaliza” (BATISTA, 2003, p. 3).

Como forma de controle da população mais pobre, o neoliberalismo objetiva substituir o menos Estado social com mais Estado penal (ALBUQUERQUE, 2003). Como resultado, a partir de 1990 os presídios tiveram crescimento populacional muito além de suas condições.

Por outro lado, ainda na década de 1990 criou-se a Lei 9.099/1995 que tratou sobre os Juizados Especiais Criminais e sobre os crimes de menor potencial ofensivo, dando tratamento mais brando aos condenados por crimes cuja pena máxima é até dois anos de reclusão, como as penas alternativas e possibilidade de

transação penal, o que, no entendimento de Bitencourt (2019) teria levado a uma diminuição da violência penal dos anos anteriores.

Por sua vez, o Código Penal, após modificação proveniente da Lei nº 9.714/98, passou a prever seis espécies de penas restritivas no artigo 43, que substituem a prisão. No entanto, para que haja substituição da pena privativa de liberdade e aplicação deste artigo, exceto em crime culposo, é preciso que a pena aplicada não seja superior a quatro anos, o crime não tenha sido cometido por meio de violência ou grave ameaça. Além do que, o réu deve ser primário em crime doloso e a substituição deve ser suficiente, de acordo com a culpabilidade, antecedentes, conduta social, personalidade, motivos e circunstâncias que envolveram o crime (BRASIL, 1940).

A função declarada das penas alternativas, ou substitutivos penais, é diminuir o número de prisões. Porém, mesmo após a entrada em vigor da Lei nº 9.099/95 e da Lei nº 9.714/98 a população prisional não diminuiu. Ao contrário, segundo dados do INFOPEN, atualizados em 2017, em 1995 havia quase 149 mil privados de liberdade. Por sua vez, esse número mais do que duplicou em dez anos, sendo que em 2005 já havia mais de 361 mil pessoas encarceradas no Brasil (BRASIL, 2019b). E os números só aumentaram, pois de acordo com os dados mais recentes do INFOPEN, que são do 2º semestre de 2019, o total de pessoas encarceradas chegava a 755.274, sendo que 362.547 estavam em regime fechado (BRASIL, 2019a).

Por sua vez, a população brasileira cresceu em número bem menor no mesmo período, o que pode ser conferido pela taxa de aprisionamento, sendo que, em 1995, essa era de 91, no ano 2005 esse número subiu para 196. Em 2010, verificou-se que essa taxa estava em 260 (BRASIL, 2019b) e em 2019 o número de pessoas presas a cada 100.000 habitantes já estava em 359,40 (BRASIL, 2019c).

Os dados acima deixam evidente que mesmo com o advento da Lei nº 9.099/95 e da Lei nº 9.714/98 não houve diminuição da criminalidade, mas sim aumento da abrangência do sistema penal, que ampliou sua esfera de atuação (KELNER, 2016).

Flauzina, em análise das penas alternativas, compreende que acabou por ocorrer um aumento da seletividade entre os criminosos. Neste sentido, a autora pontua que o sistema penal trilha dois caminhos, sendo um mais brando, para poupar seus clientes *vips* do encarceramento. Já o outro caminho é para os não-

consumidores, os marginalizados, que é o caminho que adentra a seara das leis mais rigorosas, visando retirar tais pessoas de circulação pelo maior período possível. Para esses indivíduos “o sistema penal lança todo o seu aparato e edita leis, como a dos crimes hediondos” (FLAUZINA, 2006, p. 86).

Zaffaroni ao analisar dois grupos de leis, entre o primeiro grupo a Lei nº 9.099/95 e a Lei nº 9.714/98 e no segundo grupo leis como a Lei nº 8.072/90, Lei dos crimes hediondos, bem como a Lei nº 8.930/94, que aumentou o rol de crimes hediondos, conclui por sua vez que o sistema penal neoliberal:

Opera mediante uma dualidade discursiva que distingue os delitos dos consumidores ativos (aos quais correspondem medidas despenalizadoras em sentido amplo) dos delitos grosseiros dos consumidores falhos (aos quais corresponde uma privação de liberdade neutralizadora) (ZAFFARONI *et al.*, 2006, p. 484-485).

Na mesma linha de pensamento, ao traçar estudo sobre a seletividade penal, Nilo Batista (1997) dispõe que:

O bom delinquente é um consumidor, que deve ser preservado enquanto consumidor, evitando-se seu ingresso na penitenciária e o chamado “contágio prisional”; o argumento econômico (custo por preso) funciona para ele. Acusado de homicídio culposo no trânsito viário, ou de lesões corporais leves contra a esposa, ou de estelionato negocial, a sujeição do bom delinquente ao sistema penal cumpre a função ideológica de demonstração de isonomia, dissipando a forte percepção de seletividade com a qual opera [...] Quanto ao infrator perigoso, - só o produto do crime o converte eventualmente em consumidor, porém suas compras logo estarão na primeira página, no dia de sua prisão ou numa reportagem sobre as antenas parabólicas da favela, e constituem o corpo de delito de uma espécie de infração existencial, de um conformismo perante a miséria que clama por drástica repressão. Para o infrator perigoso-réu de extorsão mediante sequestro, roubo qualificado, furto habitual de veículos ou tráfico de drogas – o argumento econômico cede ao argumento da segurança, e recomenda-se a maior permanência possível sobre o “contágio prisional”; é ele o verdadeiro objeto do sistema penal (BATISTA, 1997, p. 147 *apud* FLAUZINA, 2006, p. 86-87).

Observa-se que há um processo de criminalização primária¹¹ das classes mais baixas no sistema penal, realizada pelo poder legislativo, com a elaboração e

¹¹ A criminalização ocorre quando o Estado seleciona pessoas com determinadas características em comum que submete “à sua coação com o fim de impor-lhes uma pena.” (ZAFFARONI *et al.*, 2011, p. 43).

aprovação de leis que criminalizam determinadas condutas. Exemplo notório dessa afirmação dentro do Código Penal é o fato de que justamente o Título II deste, que prevê os crimes contra o patrimônio, seja o local em que se encontrem as penas mais rigorosas. Senão vejamos.

Para o furto qualificado pela destruição ou rompimento de obstáculo ou pelo concurso de duas ou mais pessoas, previsto no artigo 155, §4º, incisos I e IV do Código Penal, respectivamente, é prevista pena de 2 (dois) a 8 (oito) anos de reclusão e multa. Já para o crime de lesão corporal grave, previsto no artigo 129, §1º, inciso III, do Código Penal, em que ocorre “debilidade permanente de membro, sentido ou função” (BRASIL, 1940), como a redução da visão ou diminuição da movimentação de um braço ou uma perna, a pena é de reclusão de 1 (um) a 5 (cinco) anos. Ainda, para que haja condenação por furto privilegiado, previsto no artigo 155, §2º, do Código Penal, não basta ser de pequeno valor o objeto do furto, mas também se exige que o agente seja primário. No entanto, para condenação por homicídio privilegiado, artigo 121, §1º, não se exige nenhum requisito pessoal, basta que o agente tenha cometido o crime de acordo com a descrição da norma. Por sua vez, ao crime de latrocínio¹², previsto no artigo 157, §3º, inciso II, que é o roubo seguido de morte, a pena prevista é de reclusão de 20 (vinte) a 30 (trinta) anos e multa, já quanto ao homicídio qualificado, artigo 121, §2º, a pena prevista é de 12 (doze) a 30 (trinta) anos de reclusão (BRASIL, 1940).

A legislação penal, ao trazer penas mais graves para crimes contra o patrimônio, demonstra buscar proteger as classes dominantes e suas posses.

Em artigo intitulado “Reflexos sobre a tutela penal da propriedade”, Maria Lúcia Karam explica sobre como ocorre o processo de seleção das condutas tipificadas como crime. Segundo a autora, essa seleção e definição de bens jurídicos que serão objeto do direito penal está diretamente relacionada com as características básicas da formação de determinada sociedade, assim:

Não se pautam necessariamente pela consideração prioritária dos bens jurídicos de maior relevância para a sobrevivência digna dos componentes humanos daquela dada formação social ou das condutas que mais intensamente os afetam. A prioridade determina-se sim pelo atendimento aos valores e interesses dominantes no exercício do poder do Estado, diante da funcionalidade do processo

¹² O crime de latrocínio, em que pese ter como um dos resultados a morte da vítima, não é considerado crime contra a vida, pois o bem tutelado nesse é o patrimônio.

de criminalização para a manutenção e reprodução da organização e do equilíbrio global daquela dada formação social (KARAM, 2004, p. 45).

Deste modo, ao eleger apenas determinadas condutas como crimes e deixar outras fora da seara do direito penal, bem como prever penas mais graves para condutas que afetam determinado bem jurídico e ser mais condescendente com outras, verifica-se que o legislador protege os interesses das classes mais favorecidas economicamente, em detrimento dos estratos sociais mais baixos. No mesmo sentido é a análise de Cirino dos Santos:

Assim, através das definições legais de crimes e de penas, o legislador protege interesses e necessidades das classes e categorias sociais hegemônicas da formação social, incriminando condutas lesivas das relações de produção e de circulação da riqueza material, concentradas na criminalidade patrimonial comum, característica das classes e categorias sociais subalternas, privadas de meios materiais de subsistência animal: as definições de crimes fundadas em bens jurídicos próprios das elites econômicas e políticas da formação social garantem os interesses e as condições necessárias à existência e reprodução dessas classes sociais. Em consequência, a proteção penal seletiva de bens jurídicos das classes e grupos sociais hegemônicos pré-seleciona os sujeitos estigmatizáveis pela sanção penal – os indivíduos pertencentes às classes e grupos sociais subalternos, especialmente os contingentes marginalizados do mercado de trabalho e do consumo social, como sujeitos privados dos bens jurídicos econômicos e sociais protegidos na lei penal (SANTOS, 2020, p. 34).

O fato é que a população despida de bens sempre foi considerada uma ameaça às classes dominantes, seja há dois séculos, pelo perigo de insurreição (dos escravos), seja atualmente pelo medo reforçado pela mídia de latrocínios e extorsões mediante sequestro, que contribuem para reforçar o preconceito e receio da população contra determinadas pessoas das classes mais baixas, embora a incidência desses crimes seja relativamente baixa.

Segundo dados fornecidos pelo INFOPEN de dezembro de 2019, dos crimes hediondos ou equiparados cometidos pelos indivíduos encarcerados, 4,3% eram de latrocínio. Quanto às extorsões mediante sequestro, correspondiam a somente 0,6% desse total. Já o tráfico de drogas, sendo crime equiparado ao hediondo e meio de sustento de uma grande quantidade de marginalizados, correspondia a 47,9% de todos esses crimes.

Gráfico 1 – Percentual de encarcerados por crimes hediondo ou equiparados de julho a dezembro de 2019



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2019a)

Também como exemplo de criminalização primária das classes menos favorecidas, pode-se relembrar a criminalização da vadiagem, pelo Código Criminal do Império e pelo Código Penal de 1890, que por sua vez, também previu prisão para os capoeiras, ou seja, para os que praticassem a capoeira em locais públicos.

No entanto, condutas próprias das classes sociais mais altas parecem ser tratadas de forma diversa pelos legisladores, no processo de criminalização. De acordo com Cirino dos Santos (2020), essas condutas muitas vezes não são definidas como crimes, se são previstas na legislação penal, é de modo vago ou as penas cominadas são muito leves. Para o autor acima:

A criminalização dessas condutas constitui o moderno Direito Penal simbólico (crimes contra a ordem econômica, a ordem tributária, as relações de consumo, o mercado de capitais, o meio ambiente e outras formas de criminalidade das elites econômicas e políticas da formação social), produzido para a satisfação retórica da opinião pública, como discurso encobridor das responsabilidades do capital financeiro internacional e das elites conservadoras dos países do Terceiro Mundo pela criação das condições criminogênicas estruturais do capitalismo neoliberal contemporâneo (SANTOS, 2020, p. 36).

Mas, o sistema penal, no seu processo de seletividade, não realiza apenas a criminalização primária. De forma mais veemente e explícita, promove a seleção ou criminalização secundária, que, conforme Zaffaroni *et al.* (2011, p. 43), “é a ação punitiva exercida sobre pessoas concretas”, realizada principalmente pelo aparato policial, mas também pelo ministério público, por advogados, pelos juízes e pela mídia.

De qualquer forma, a criminalização secundária é realizada sobretudo pelo aparato policial, que são notavelmente maiores nos bairros populares, o que acaba por aumentar as chances de criminalização dos moradores desses locais. No entanto, Flauzina chama a atenção para o fato de que, embora se objetive criminalizar a população mais pobre, os que pouco consomem, a criminalização secundária acaba se voltando com ainda mais força contra os negros. “Nesse tocante, atentando para a movimentação do aparato policial percebemos uma disposição inequívoca em recrutar os indivíduos negros para as fileiras da punição” (FLAUZINA, 2006, p. 87).

Dentro dessa análise, cabe trazer resultados de pesquisa realizada por Adorno, que confirmam a hipótese de que a justiça penal é mais rigorosa para com os negros do que para com os brancos. Ao analisar os casos de roubo qualificado julgados em primeira instância por tribunais singulares na cidade de São Paulo, em 1990, o pesquisador verificou que:

Os resultados alcançados, até este momento, indicaram maior incidência de prisões em flagrante para réus negros (58,1%) comparativamente a réus brancos (46,0%). Tal aspecto parece traduzir maior vigilância policial sobre a população negra do que sobre a população branca. Há maior proporção de réus brancos respondendo a processo em liberdade (27,0%) comparativamente a réus negros (15,5%). [...] No que concerne ao desfecho processual, observou-se maior proporção de réus negros condenados (68,8%) do que de réus brancos (59,4%). A absolvição favorece preferencialmente réus brancos (37,5%) comparativamente a réus negros (31,2%). É significativo observar que a manutenção da prisão em flagrante inclina a sentença no sentido da condenação. Essa tendência é mais acentuada para réus negros (62,3% de todos os condenados negros) do que para réus brancos (59,2%). [...] Tudo parece indicar, portanto, que a cor é poderoso instrumento de discriminação na distribuição da justiça. O princípio da equidade de todos perante as leis, independentemente das diferenças e desigualdades sociais, parece comprometido em face dos resultados alcançados (ADORNO, 1996, p. 284-285).

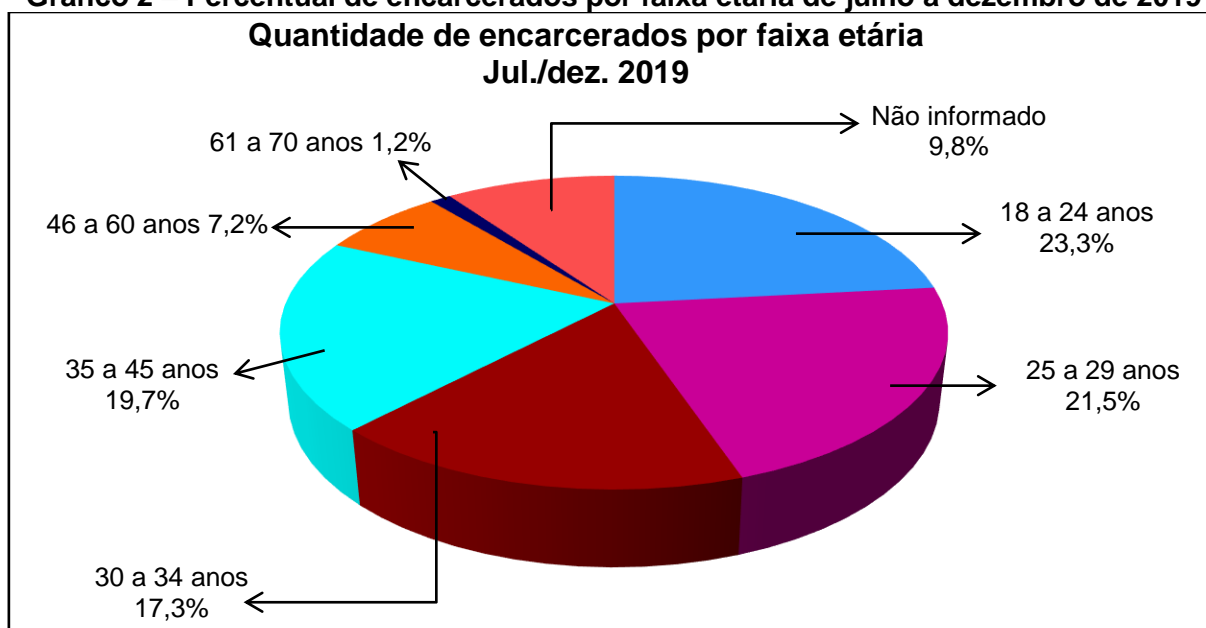
No entanto, ainda que o encarceramento atinja mais os negros e pardos, percebe-se que, além da raça ou etnia, a prisão se dirige aos estratos mais pobres da população em geral, dos quais a maioria dos negros e pardos fazem parte, conforme infere-se de pesquisa realizada pelo IBGE em 2018, que expõe que estes representavam “75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos e apenas 27,7% dos 10% da população com os maiores rendimentos” (IBGE, 2019).

No mesmo sentido, Cirino dos Santos (2020, p. 36) expõe que “a variável decisiva da criminalização secundária é a posição social do autor, integrada por indivíduos vulneráveis selecionados por estereótipos, preconceitos e outros mecanismos ideológicos dos agentes de controle social”.

Dados retirados do INFOPEN, sobre o perfil dos presos de junho a dezembro de 2019, demonstram a prevalência de pessoas das classes sociais mais baixas e negras ou pardas, dentro do sistema penal.

Primeiramente, como demonstra o gráfico abaixo, verifica-se que a pena privativa de liberdade é aplicada primordialmente a pessoas mais jovens, que em tese, em uma sociedade menos desigual provavelmente não estariam cometendo atos tipificados como crimes, mas sim vendendo seu trabalho em condições menos subumanas.

Gráfico 2 – Percentual de encarcerados por faixa etária de julho a dezembro de 2019

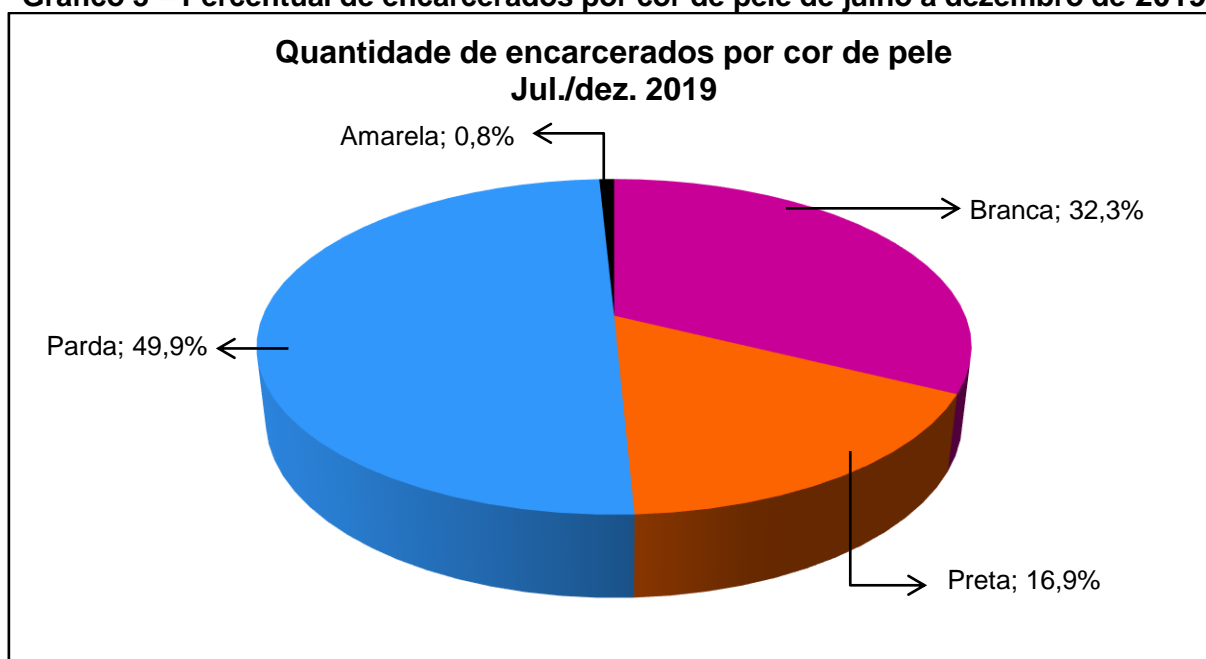


Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2019a)

Nesse sentido, de acordo com os dados de 2019, observa-se que 62,1% da população prisional têm menos de 34 anos de idade, ou seja, teoricamente estariam com plena capacidade física e mental para participar da sociedade, seja estudando, trabalhando ou fazendo o que lhes aprofundasse, em consonância com o direito fundamental de liberdade, presente no artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal de 1988.

Como retrato do objetivo dessa punição, de controle e segregação dos indesejáveis, incluindo-se dentre os mesmos a população negra, observa-se que o cenário praticamente não mudou de 1990, período da pesquisa de Adorno (1996) para 2019. Não há proporção em relação à cor de pele da população carcerária e da população do país, sendo que em relação à população prisional, o maior contingente é de origem negra (negros e pardos), totalizando 66,7% dos encarcerados (BRASIL, 2019c).

Gráfico 3 – Percentual de encarcerados por cor de pele de julho a dezembro de 2019



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2019c)

Ainda, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, de 2019, negros e pardos totalizavam apenas 56,8% da população do país. Ou seja, o sistema carcerário, que encarcera menos de 1% da população, contém, nessa fatia de marginalizados, quase 10% a mais de pessoas

com origem negra do que o encontrado na população total do país.

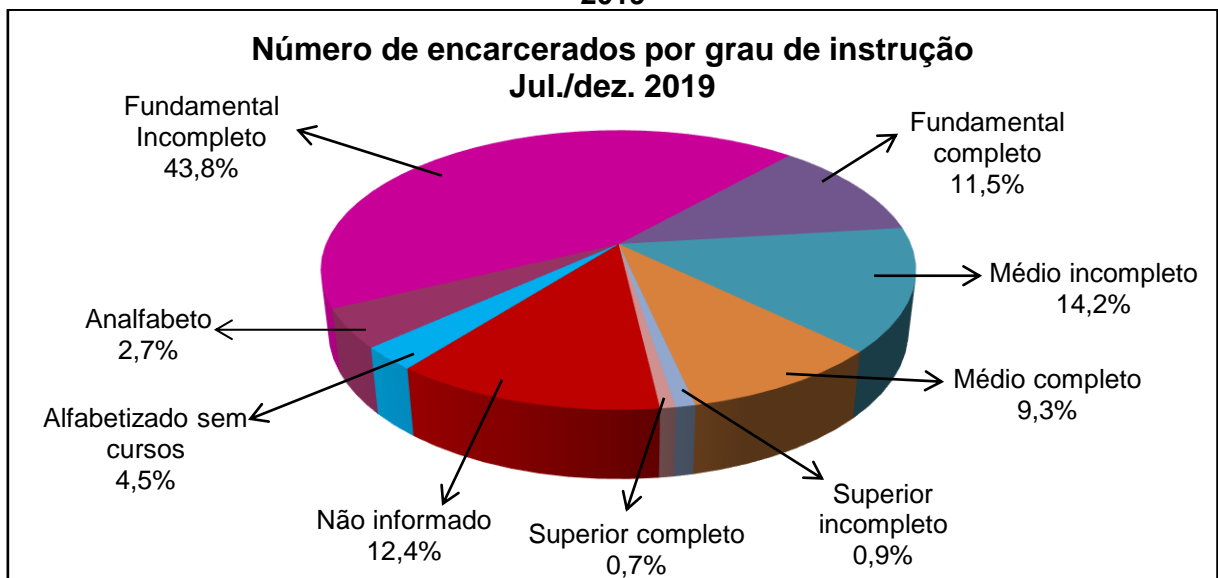
Gráfico 4 – Percentual da população do país por cor de pele em 2019



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2020)

Por outro lado, em relação ao grau de instrução, observa-se que a grande maioria, ou seja, 43,8% das pessoas privadas de liberdade, não têm o ensino fundamental completo e somente 0,6% dessas pessoas têm curso superior completo (BRASIL, 2019c).

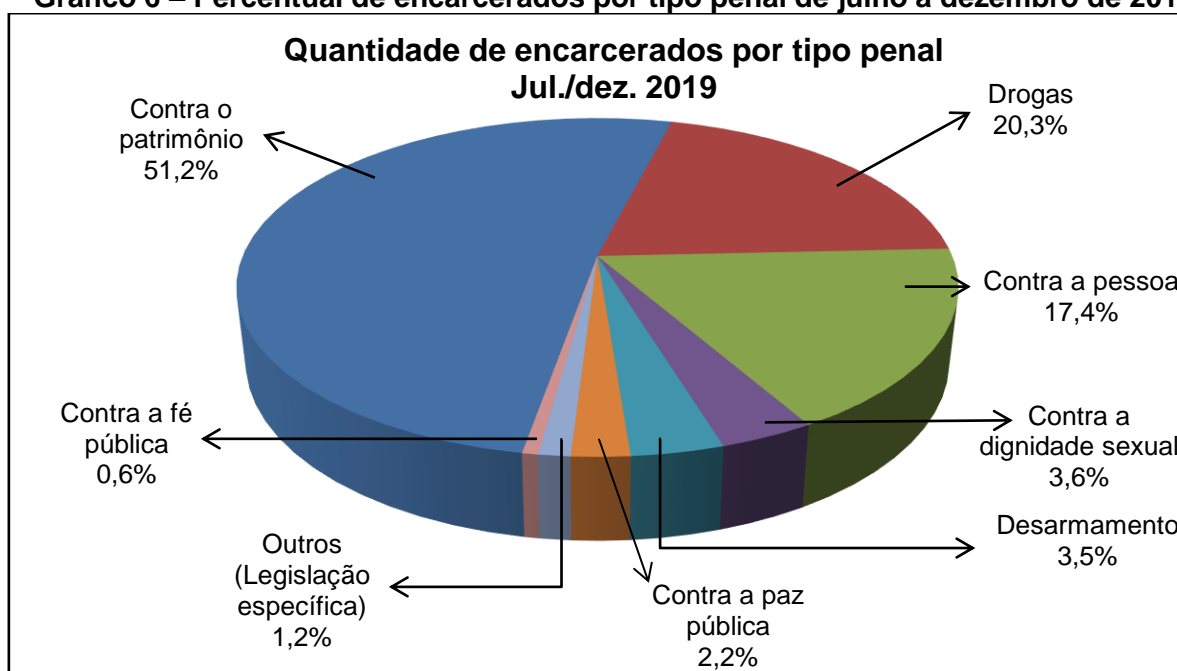
Gráfico 5 – Percentual de encarcerados por grau de instrução de julho a dezembro de 2019



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2019c)

Quanto ao tipo de crime pelo qual os encarcerados foram condenados ou estão sendo processados, mais da metade, ou seja, 51% foram contra o patrimônio e 20,3% foram de tráfico de drogas. Ou seja, a imensa maioria da população prisional, 71,3%, cometeram crimes típicos das classes mais baixas, como roubo, furto, associação ao tráfico ou tráfico de drogas.

Gráfico 6 – Percentual de encarcerados por tipo penal de julho a dezembro de 2019



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2019c)

Diante destes dados, observa-se que a população prisional é formada, prioritariamente, por pessoas pobres¹³, jovens, com baixa escolaridade e negras ou pardas.

Ao correlacionar a bibliografia utilizada acima com os dados estatísticos do INFOPEN, verifica-se que não apenas o racismo, mas a contenção das classes mais baixas, dos descartáveis, dos não consumidores, é que forma a espinha dorsal do sistema penal brasileiro.

¹³ Ainda que não há dados sobre a classe social dos encarcerados, infere-se, pelo baixo grau de instrução, pela prevalência de crimes como roubo, furto e tráfico de drogas, bem como pela população carcerária ser composta predominantemente por negros e pardos, população essa que, em sua maioria pertencia em 2018 às classes sociais mais baixas (IBGE, 2019), que a população carcerária é formada sobretudo por pessoas pobres.

2. PENA DE PRISÃO: RESSOCIALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO OU REINCIDÊNCIA?

Para buscar respostas ao problema que se apresenta, qual seja, se as leis voltadas para a educação das pessoas privadas de liberdade de fato se efetivam, no primeiro capítulo traçamos um panorama do surgimento e solidificação da pena de prisão no decorrer dos tempos, observando também as forças e relações de produção e as necessidades das classes dominantes de cada período. Isso para que se pudesse compreender em que cenário surgiu a prisão como pena e demonstrar que as penas sempre estão relacionadas às necessidades econômicas da classe hegemônica.

Tal reflexão nos permitiu entender que, no cenário de capitalismo dependente neoliberal de nosso país, a prisão é ainda, a pena mais aplicada e acaba por segregar em sua maioria pessoas dos estratos sociais mais baixos (conforme se pode verificar nos gráficos contidos no Capítulo 1 da presente dissertação).

O que importa, sobretudo, desde o advento da burguesia no poder na Europa, é a proteção do patrimônio, seja por meios ideológicos, seja por meios coercitivos, dentre eles as punições criminais. Dentro dessa análise, traçamos uma breve explicação dos fins utilizados para justificar as penas ao longo do tempo, com uma abordagem mais aprofundada da finalidade ressocializadora, que dá ensejo ao desenvolvimento da educação na prisão e justifica a criação das leis sobre o tema.

Nessa seara, também realizamos, no presente capítulo, um estudo sobre a reincidência criminal como termômetro da ressocialização dentro do sistema prisional. Analisamos algumas pesquisas sobre tal fenômeno, correlacionando-o a um possível fracasso do ideal ressocializador.

Ainda no Capítulo 2, fizemos um estudo sobre o conceito de emancipação, pois este demonstra ser mais profundo que o conceito de ressocialização. Por meio da emancipação, não apenas política, mas em um significado mais completo, trazido por Marx (2010), a emancipação humana, retiram-se as vendas ideológicas dos olhos das pessoas, que passam a adquirir consciência das condições de exploração a que são submetidas na sociedade capitalista.

Deste modo, compreendemos como necessário o estudo desse conceito, de modo a averiguarmos as diferenças entre o mesmo e a ressocialização, e inferirmos, ao final dessa pesquisa, se as normas referentes à educação das pessoas privadas

de liberdade objetivam ressocializar ou colaboram para uma gradual emancipação dos indivíduos.

2.1. O IDEÁRIO RESSOCIALIZADOR

Sabendo-se que um fenômeno não se sustenta sozinho, mas em mediação constante com as múltiplas determinações que o cercam, optamos por estudar mais detidamente o fim ressocializador da pena e assim compreender de forma mais clara o contexto do surgimento das normas referentes à educação prisional e com quais fins de fato foram criadas.

Também traçamos brevemente uma explicação sobre os outros fins da pena, que, em que pese terem surgido anteriormente à ressocialização, permanecem no sistema penal até hoje e de forma mais veemente que a finalidade ressocializadora, influenciando, ainda que indiretamente, no grau de chances de um encarcerado de compor o corpo discente da escola da prisão.

Para realizar esse estudo utilizamos obras de autores da área jurídica, como Bitencourt (2017), Zaffaroni *et al.* (2011), Anjos (2018), Régis Prado (2004) e Thompson (2002), que, tendo sido diretor de penitenciárias, conheceu o tortuoso sistema prisional em suas entranhas e assim aponta a contradição da tentativa de preparar um indivíduo para retornar à sociedade justamente em um ambiente fechado, de segregação.

No presente subcapítulo também nos ancoramos na obra “Manicômios, prisões e conventos”, de Goffman (2015), sociólogo que se debruçou em pesquisa, que deu origem ao citado livro, a fim de estudar instituições fechadas, como presídios e conventos, aos quais denomina de “instituições totais, bem como o processo de transformação realizada nos indivíduos dentro desses lugares.

Além do que, visto o objeto da presente pesquisa ser a normatização referente à educação no sistema prisional, utilizamos obras de autores que analisam o fenômeno no campo educacional, como Baumbach, Issler e Soligo (2019) e Julião (2020).

2.1.1. Finalidades justificadoras da pena

As finalidades que tentam justificar as penas e torná-las aceitáveis pela maioria da sociedade se relacionam com a totalidade social e se modificam em consonância com as mudanças socioeconômicas e políticas. As penas, por muitos séculos, tiveram fins de expiação. Tais finalidades eram encontradas principalmente em sociedades em que havia junção entre Estado e religião, como nos governos absolutistas que surgiram no fim da Idade Média.

Com a desintegração do Estado absolutista e o surgimento do Estado liberal, que representa os interesses da burguesia, a punição deixou de ser uma expiação por se ter atentado contra o monarca, e passou a ser retributiva.

O objetivo do retributivismo era simplesmente devolver à pessoa na mesma medida o mal que esta teria causado à sociedade ao cometer um crime. Ou seja, a pena tinha apenas um fim em si mesma, fazer justiça (BITENCOURT, 2019).

Conforme explica Régis Prado (2004), a punição, com fins de expiação, ou com fins retributivos, faz parte das teorias absolutas da pena. As teorias absolutas, por sua vez, não admitem que se justifique a punição por razões de utilidade social, pois isso “implica afronta à dignidade humana do delinquente, já que este seria utilizado como instrumento para a consecução de fins sociais” (PRADO, 2004, p. 2).

Sendo um dos principais representantes das teorias retributivas, em sua obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, Kant frisa que o ser humano não pode ser utilizado como um meio, “mas pelo contrário, deve ser considerado sempre em todas as suas ações como um fim em si mesmo” (KANT, 2011, p. 74) e assim, a pena não deve ter fins de utilidade social, deve apenas ser imposta com finalidade retributiva, como resposta à ocorrência de um crime.

Hegel também foi importante representante do retributivismo, porém, diferente de Kant, não buscava um conceito de pena que fosse imutável, mas um conceito que estivesse em consonância com a sua teoria de Estado (BITENCOURT, 2019).

Para Hegel, o direito é a expressão da racionalidade e da vontade geral. Deste modo, ao cometer um crime e ir contra a ordem jurídica, o infrator manifesta uma vontade irracional, negando o direito. Deve-se assim, ser imposta uma pena, não buscando fins para a sociedade, mas simplesmente para retribuir, sendo essa pena a negação da negação, ou seja, a afirmação do direito negado quando do

cometimento do crime, assim, a ordem jurídica seria restabelecida (BITENCOURT, 2019).

As teorias retributivas têm o mérito de contribuir para o estabelecimento de limites em relação às penas ao dispor que estas sejam proporcionais ao delito cometido, protegendo assim os indivíduos do arbítrio do Estado. No entanto, como explica Bitencourt (2019), ao simplesmente retribuir o crime com uma pena, não trazem uma justificativa para os castigos impingidos pelo ente estatal.

Como antítese ao retributivismo, surgiram as chamadas teorias preventivas da pena, que não a justificam com base no passado, mas sim visando prevenir crimes futuros (PRADO, 2004).

Tais teorias podem ser desdobradas em prevenção geral negativa e positiva, que se dirigem à população como um todo e prevenção especial negativa e positiva, que se debruçam sobre o infrator (BAQUEIRO, 2017). Essas teorias não surgiram de forma concomitante, mas sim de acordo com as necessidades socioeconômicas dos momentos históricos em que tiveram seus berços.

O primeiro fim preventivo da pena que passou a ser propalado, de acordo com Bitencourt (2019), foi o da prevenção geral negativa que, baseando-se no medo dos indivíduos, tem como objetivo que ao tomar conhecimento das penas aplicadas a criminosos, aqueles se sintam intimidados e não cometam delitos. Esse fim visa dissuadir as pessoas a não cometerem crimes.

No entanto, Prado (2004) enfatiza que a prevenção geral negativa não estabelece quais os critérios para mensurar a culpabilidade¹⁴, bem como pode levar a um aumento exacerbado das penas, sobretudo em delitos considerados mais graves.

Na mesma linha de pensamento, Zaffaroni *et al.* (2011) entendem que essa finalidade leva a criminalização a um utilitarismo, “livre de toda consideração ética e, por conseguinte, sua medida deveria ser a necessária para intimidar aqueles que possam sentir a tentação de cometer delitos” (ZAFFARONI *et al.*, 2011, p. 117).

Tais considerações advertem que a aplicação exclusiva deste fim da pena seria contrária a um Estado Democrático de Direito¹⁵, pois a pena seria aplicada

¹⁴ A culpabilidade é um elemento subjetivo que liga o autor aos fatos. Na análise da culpabilidade objetiva-se definir se o agente desejou o resultado, assumiu o risco de produzi-lo ou se não teve a intenção de que o resultado ocorresse.

¹⁵ O Estado de Direito, de acordo com Moraes (2011) se caracteriza pela primazia da lei; sistema de normas hierarquizado; segurança jurídica; obrigatoriedade de observância da lei

simplesmente para intimidação da população, ou seja, o criminoso apenas seria usado como um meio para dissuadir o restante do povo a não cometer crimes.

Já a prevenção geral positiva visa afirmar as normas e preservar os valores jurídicos. Desta forma, quando há punição por um crime, reafirma-se o respeito à vida, pois a punição colaboraria para a compreensão de que tal valor deve ser preservado. Além do que, com essa finalidade as pessoas restabeleceriam a confiança no direito. Seu objetivo não é convencer o indivíduo pela intimidação, e sim atuar “como valor simbólico produtor de consenso, e, portanto, reforçador de sua confiança no sistema social em geral (e no sistema penal em particular)” (ZAFFARONI *et al.*, 2011, p. 121).

Com essa finalidade da pena o objetivo é que os indivíduos pensem que sofrem punição apenas aqueles quem não controlam seus impulsos criminosos e deste modo, é necessário que continuem a se controlar, sendo cidadãos exemplares.

De forma didática, Régis Prado (2004) enumera os principais efeitos que se verificam com a prevenção geral positiva:

Em linhas gerais, três são os efeitos principais que se vislumbram dentro do âmbito de atuação de uma pena fundada na prevenção geral positiva: em primeiro lugar, o efeito de aprendizagem, que consiste na possibilidade de recordar ao sujeito as regras sociais básicas cuja transgressão já não é tolerada pelo direito penal; em segundo lugar, o efeito de confiança, que se consegue quando o cidadão vê que o direito se impõe; e, por derradeiro, o efeito de pacificação social, que se produz quando uma infração normativa é resolvida por meio da intervenção estatal, restabelecendo a paz jurídica (PRADO, 2004, p. 3).

pela administração pública; separação dos poderes; reconhecimento da personalidade jurídica estatal; reconhecimento e garantia de direitos fundamentais previstos na Constituição. Por outro lado, o Estado Democrático de Direito, tendo surgido como uma síntese de múltiplas determinações, quais sejam, do Estado Liberal e do Estado Social, além de ter as características acima elencadas, também se define por “eleições livres, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais” (MORAES, 2011, p. 6), de modo a garantir a legitimação e limitação do poder. Silva (2005) vai além e elenca também como características desse Estado a soberania popular, com uma democracia não apenas representativa, mas também participativa, com “autêntica, efetiva e legítima participação democrática do povo nos mecanismos de produção e controle das decisões políticas, em todos os aspectos, funções e variantes do poder estatal” (SILVA, 2005, p. 226), bem como a observância dos princípios da igualdade e legalidade.

Uma das críticas sobre essa teoria, segundo Bitencourt (2019), é que, ao reafirmar a confiança do povo na Justiça por meio de punições, corre-se o risco de haver uma dureza maior das penas, bem como se justifica a instituição de regimes totalitários.

Por outro lado, Zaffaroni *et al.* (2011) apontam que não há como afirmar que criminalizar certas pessoas leva a um reforço dos valores jurídicos, contribuindo para diminuir a criminalidade da população, pelo contrário, essa criminalização acaba garantindo a impunidade e continuidade de cometimento de delitos pelas classes mais altas, pois estas teriam sua impunidade garantida. E deste modo:

Na prática, essa teoria conduz à legitimação dos operadores políticos que falseiam a realidade e dos operadores de comunicação que os assistem (vínculo de cooperação por coincidência de interesses entre operadores de diversas agências do sistema penal), desde que a população seja levada a acreditar nessa falsa realidade e não exija outras decisões que desequilibrariam o sistema (ZAFFARONI *et al.*, 2011, p. 123).

Sendo assim, verifica-se que nenhuma pena pode ser embasada exclusivamente na prevenção geral, seja negativa ou positiva, pois além de utilizar os indivíduos como meios para fins político-criminais, sob o pretexto de se obter o nível de consenso necessário para a continuidade do sistema social, pode levar a um aumento robusto das penas.

Mas, além da prevenção geral, há a prevenção especial, que é voltada para o indivíduo que delinuiu, objetivando evitar que este volte a cometer um delito. Essa prevenção surgiu, segundo Anjos (2018), no Estado Moderno, no século XIX. Conforme expõe Bitencourt (2017), nesse período o Estado, em decorrência dos inúmeros conflitos ocorridos entre burguesia e classe trabalhadora, se tornou intervencionista. O mesmo tinha que dar uma resposta à burguesia nascente, assim abandonou-se a ideia de livre arbítrio e passou-se, com embasamento na criminologia positivista, a compreender o criminoso “como um indivíduo intrinsecamente perverso e predeterminado, por suas características antropológicas, biológicas e sociais, a praticar crimes” (ANJOS, 2018, p. 21). Tal compreensão veio ao encontro das necessidades de proteção da burguesia e seu patrimônio, pois propiciou uma justificativa para o tratamento diferenciado dessa classe, assim como veio a esconder os verdadeiros motivos para o aumento dos crimes contra o

patrimônio, que eram a pobreza, a fome, as grandes desigualdades sociais e terríveis condições das classes trabalhadoras no início da industrialização.

A teoria da prevenção especial negativa defende a neutralização, a simples segregação dos criminosos, para que estes não tenham mais contato com a sociedade e essa possa ficar protegida. Não há uma preocupação com as condições de vida do preso, ou com o fornecimento de educação ou trabalho para este. A intenção é claramente de inocuização, em benefício do restante da sociedade.

De acordo com Zaffaroni *et al.* (2011), a prevenção especial negativa em geral não se manifesta como função única da pena, mas conjugada com a prevenção especial positiva, ou ressocialização. Assim, quando a ressocialização fracassa, utiliza-se a neutralização física da pessoa “não para melhorá-la, mas para neutralizar os efeitos de sua inferioridade, à custa de um mal para a pessoa, que ao mesmo tempo é um bem para o corpo social” (ZAFFARONI *et al.*, 2011, p. 127).

Quanto à teoria da prevenção especial positiva, ou ressocialização, esta surgiu com o intuito de corrigir, recuperar o indivíduo que teria cometido crime. No entanto, devido a sua importância como justificadora da educação dos encarcerados, será tratada pontualmente no próximo subcapítulo.

Porém, importante ressaltar que da mesma forma que uma pena justificada apenas pela prevenção geral, uma pena embasada somente na prevenção especial seria contrária ao princípio da dignidade da pessoa humana, tanto por segregar simplesmente para afastar o indivíduo da sociedade, bem como pela possibilidade de submissão obrigatória a programas de correção.

O fato é que nenhuma finalidade da pena, ao menos quando aplicada isoladamente, consegue justificar a aplicação de punição em um Estado democrático. Nesse sentido, Régis Prado (2004) observa que atualmente se destacam teorias unificadoras dos fins da pena, que, embora mantenham como prevalente a proteção dos bens jurídicos, buscam conciliar o retributivismo com as finalidades de prevenção geral e especial, e deste modo estariam em consonância com um Estado democrático, pois afirmam a necessidade da proporcionalidade entre o crime e a pena.

Nucci (2007) observa que todos os fins da pena continuam a ser utilizados, inclusive o retributivo. Quanto aos fins preventivos, este autor explica que:

Reprimindo o criminoso, o Estado promove a prevenção geral positiva (demonstra a eficiência do Direito Penal, sua existência, legitimidade e validade) e geral negativa (intimida a quem pensa em delinquir, mas deixa de fazê-lo para não enfrentar as consequências decorrentes da punição). Quanto ao sentenciado, objetiva-se a prevenção individual positiva (reeducação e ressocialização, na medida do possível e da sua aceitação), bem como a prevenção individual negativa (recolhe-se, quando for o caso, o delinquente ao cárcere para que não torne a ferir outras vítimas) (NUCCI, 2007, p. 943).

De fato, nossas leis penais apresentam uma mistura de finalidades. O artigo 59, *caput*, do Código Penal, utilizado para individualização da pena, é exemplo claro desses fins, pois dispõe que o juiz estabelecerá a pena: “conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime” (BRASIL, 1940).

A reprovação citada pelo artigo se refere ao fim retributivo da pena, por outro lado, a prevenção citada diz respeito aos fins preventivos da punição.

2.1.2. A ressocialização e suas classificações

No século XIX, justamente em período em que a prisão passou a ser a pena mais utilizada e que a criminalidade aumentou grandemente em função das duras condições de trabalho dos operários nas fábricas, bem como do crescimento da miséria, devido à grande influência do positivismo criminológico¹⁶, o conceito de ressocialização floresceu. No período em questão, a ressocialização era compreendida como um tratamento, cujo objetivo era transformar o criminoso em não criminoso, desprezando-se qualquer possibilidade de livre arbítrio. Se fosse constatada a impossibilidade de recuperação, este deveria cumprir prisão perpétua (ANJOS, 2018).

Com a ressocialização, objetivava-se reeducar, corrigir os criminosos, para que quando saíssem da prisão, se tornassem honestos e trabalhadores e, deste modo, não colocassem em risco a harmonia social. O infrator era considerado um ser inferior, cujo delito cometido seria um sintoma dessa inferioridade. Isso

¹⁶ O positivismo criminológico ou Escola Positivista Italiana nasceu no final do século XIX e teve como seus maiores representantes Lombroso, Ferri e Garófalo. Para essa Escola, o indivíduo cometia crimes por ser um doente, necessitando assim de tratamento. Deste modo, a pena não deveria ser calculada pelo crime cometido e sim pela periculosidade do agente, só devendo cessar quando cessasse a periculosidade que seria, por sua vez, a probabilidade, segundo exames criminológicos, de o indivíduo voltar a cometer crimes.

autorizaria o Estado, conhecedor do que é correto, a “modificar o ser da pessoa e impor-lhe seu modelo de humano” (ZAFFARONI *et al.*, 2011, p. 127).

No entanto, essa concepção extremada da ressocialização foi se suavizando gradualmente. Nesse sentido, em estudo das diversas escolas penais que tratam sobre a finalidade ressocializadora, Anjos (2018), aponta que há duas classificações fundamentais quanto ao modo de atuação da ressocialização.

A primeira é o programa máximo, que foi o defendido pelas principais correntes preventivo-especiais, quais sejam, o positivismo italiano, o correccionalismo espanhol e a escola sociológica alemã¹⁷, quando do surgimento do ideário ressocializador. Essas correntes defendiam que a prevenção especial positiva deveria ser a principal finalidade a ser perseguida com a pena, “impondo ao condenado os ‘padrões sociais dominantes’, com o objetivo de curá-lo de sua inferioridade ética” (ANJOS, 2018, p. 35).

O programa ressocializador máximo não respeita a individualidade e características do encarcerado, que deve submeter-se a atividades de cunho ressocializador obrigatoriamente, de modo a se reeducar e adquirir um comportamento considerado normal pelo Estado e sociedade. “Tal programa também se distingue pelo absoluto desrespeito à autonomia da vontade do indivíduo submetido à pena, que pode ser obrigado, a todo custo, à aceitação do padrão social que lhe é imposto” (ANJOS, 2018, p. 35).

No Brasil, foi com o Código Penal de 1940 que surgiu a ideia de ressocialização. Influenciado em grande parte pela escola positivista italiana, o Código Penal tinha uma concepção de ressocialização invasiva, similar ao programa máximo, que não respeitava os indivíduos. Aqueles se não se adaptassem aos objetivos ressocializadores, continuariam em pena privativa de liberdade (ANJOS, 2018).

Por outro lado, em um Estado democrático, a ressocialização nos moldes de um programa máximo é incompatível, pois vai de encontro aos direitos fundamentais, contidos nas Constituições, como é o caso no Brasil da Constituição Federal de 1988, que elenca a liberdade, não apenas física, mas de pensamento, como direito fundamental de primeira geração.

¹⁷ Para mais informações sobre essas correntes, vide BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal. Parte Geral 1**. 25. ed, São Paulo: Saraiva, 2019.

Nesse sentido, visando se tornar compatível com tais princípios, desenvolveu-se o programa mínimo de ressocialização, que é o defendido pela quase totalidade dos juristas, criminalistas e estudiosos que ainda são favoráveis a essa finalidade da pena (ANJOS, 2018).

Esse programa objetiva oferecer aos encarcerados possibilidades de ressocialização, respeitando suas escolhas. Na interpretação de Anjos (2018, p. 37), “segundo essa teoria, o indivíduo não é manipulado, mas tem a condição de reintegrar-se à sociedade, em meio a uma atuação penal [...] que respeita a sua inerente dignidade humana”.

Sendo assim, o encarcerado é convidado a participar de programas de ressocialização, no entanto, deve ter o direito de decisão, não podendo ser punido ou deixar de receber benefícios se decidir não participar de tais atividades.

2.1.3. Análise do conceito de ressocialização

O conceito de ressocialização é multifacetado e controverso. Tentando compreendê-lo em tempos atuais, os autores não são unânimes em suas conclusões.

Para Bitencourt (2017, p. 158), ressocialização seria “uma suposta função de melhora e correção atribuída à execução das penas e medidas privativas de liberdade”.

Já para Baumbach, Issler e Soligo (2019, p. 80), a ressocialização é compreendida como o ato de “modificar as ações dos presos e egressos do sistema prisional, para que estes sejam adequados ao que é socialmente aceito”. No entanto, os autores terminam a sentença questionando se de fato a ressocialização é só isso. No decorrer do artigo, descrevem a função que o patronato penitenciário tem na vida dos egressos, mostrando que ressocializar não é apenas modificar ações dos indivíduos, mas contribuir para que se capacitem, que se encaixem no mercado de trabalho e assim também possam recuperar a autoestima.

Por outro lado, Julião aponta que tendo perdido o caráter de tratamento, atualmente o sentido da ressocialização foi remodelado. Segundo o autor, a tendência é que “a execução da pena deve estar programada a corresponder a ideia de humanizar, além de punir” (JULIÃO, 2020, p. 63), deixando-se de lado o

ambicioso e invasivo objetivo de transformar o criminoso em uma pessoa não criminosa.

No entanto, alguns autores traçam uma crítica mais contundente sobre o ideal ressocializador e seu conceito, compreendendo essa finalidade como inaceitável em um Estado democrático. Baqueiro (2017, p. 187), por seu turno, expõe que a ressocialização seria “uma tentativa de legitimar o poder de perseguir e punir do Estado, transmitindo a falsa noção de que o homem criminoso é um ser ‘impuro’, que precisa ser submetido a um procedimento de ‘purificação’”.

Para Anjos (2018, p. 61), esta finalidade objetiva “a melhora social do condenado, a ser obtida na fase de execução penal. Essa melhora social por sua vez, possui um conteúdo diferente sob a ótica de cada um dos programas ressocializadores estudados (máximo e mínimo)”.

Ao se aprofundar sobre o tema, o autor explica que tanto o programa máximo quanto o programa mínimo de ressocialização, ao trazerem como objetivo norteador a melhora social do condenado, mostram-se incompatíveis com um Estado de direito, pois essa denominada melhora social leva à presunção de que existem pessoas com uma socialização inferior e por isso cometem crimes (ANJOS, 2018).

Percebe-se que o conceito de ressocialização é fruto de grandes questionamentos e dúvidas por parte dos intelectuais que se debruçam sobre o tema. Nesse sentido, Anjos (2018, p. 60) aponta que este conceito “é realmente ambíguo e sem concreção. Na verdade, ainda não houve nem ao menos uma preocupação efetiva em se fornecer um conteúdo determinado ao termo ‘ressocialização’”.

De acordo com Raúl Cervini, esse é o principal motivo da aceitação generalizada dessa finalidade da pena, pois dessa forma “cada um lhe atribui um conteúdo e finalidades distintas de acordo com sua ideologia pessoal” (CERVINI, 1995, p. 33).

Justamente por essa imprecisão, não há como ocorrer um controle racional e uma análise mais aprofundada “de seu conteúdo, pois as diversas concepções ideológicas fornecem definições antagônicas ao conceito” (ANJOS, 2018, p. 60).

Em consequência dessa falta de controle de seu funcionamento e de análise do seu conteúdo, a ressocialização se torna maleável e dá azo para as mais diversas interpretações e formas de aplicação, que podem pender para uma prática que se assemelhe com o programa mínimo e demonstre, ainda que aparentemente,

respeito à liberdade de pensamento e opinião do indivíduo, bem como pode ter traços do programa máximo, em que há completo desrespeito à autonomia individual.

Diante dessas afirmações, compreende-se que, na falta de um conceito exato sobre essa finalidade da pena, mais facilmente ocorre a manipulação de seu significado por políticos, opinião pública, imprensa e diante de um discurso humanizador da pena, conseqüentemente formam-se consensos e legitima-se a prisão, como ambiente essencial para a mudança de comportamento e reeducação do infrator.

2.1.4. O paradoxo gradeado

Ainda que os objetivos teóricos da ressocialização atualmente possam vir a ser de humanização, como coloca Julião (2020), o que não prescinde de discussão, percebe-se que há certa contradição em pretender ressocializar pessoas em um local fechado, hostil, de segregação de indesejáveis da sociedade. Nesse sentido, Thompson aponta que “parece, pois, que treinar homens para a vida livre, submetendo-os a condições de cativo, afigura-se tão absurdo como alguém se preparar para uma corrida, ficando na cama por semanas” (THOMPSON, 2001, p. 13).

Na mesma toada, Bitencourt (2017), ao tratar sobre os fins da pena, entende que não há como ocorrer uma ressocialização dentro de um presídio. O autor expõe que “não se pode pretender, em hipótese alguma, reeducar ou ressocializar uma pessoa para a liberdade em condições de não liberdade, constituindo isso um verdadeiro paradoxo” (BITENCOURT, 2017, p. 161-162).

Assim, ao analisarmos a prisão pela fresta que conseguimos encontrar, - o que aconteceu por meio de pesquisa bibliográfica de fontes secundárias e por meio de dados oficiais, - percebemos que a finalidade ressocializadora é secundária, prevalecendo a finalidade de segregação e neutralização de pessoas das classes mais baixas, segregação e neutralização que ocorrem em presídios ou cadeias superlotadas sob intensa vigilância e disciplina rigorosa (ZAFFARONI *et al.*, 2011; BAQUEIRO, 2017; BITENCOURT, 2019). Disciplina essa mantida, em geral, por um sistema de punições e recompensas ou privilégios, que direcionam o encarcerado a cumprir várias regras para permanecer em consonância com as normas do cárcere,

condicionando seu comportamento (GOFFMAN, 2015), bem como pela hostilidade frequente com que é tratado pelos agentes penitenciários, denominados atualmente como polícia penal (THOMPSON, 2001). Nunca foi mais verdadeiro o conselho dado por Mano Brown e Prado na música “Diário de um detento”: “a vida bandida é sem futuro/ Sua cara fica branca desse lado do muro” (BROWN; PRADO, 1997).

Nesse sentido, o discurso ressocializador serve para justificar a continuidade desse modelo punitivo, escondendo intramuros a verdadeira face do sistema prisional.

Julião (2020) faz a importante observação de que, em que pese o conceito de ressocialização estar falido, é constantemente reformulado, de modo a demonstrar que a prisão ainda é a “pena por excelência”, como diria Foucault e que é a única possibilidade de modificação do criminoso, de readaptação na sociedade.

Na mesma linha de pensamento, Capeller (1985) desmitifica a ressocialização no sistema penal brasileiro, apontando que a função majoritária da pena é a segregação dos mais pobres, dos marginalizados. No entanto, em momentos de crise desse sistema, quando, por alguma falha ou excesso, a população acaba por tomar conhecimento de ações de violência extrema aos encarcerados por parte de algum agente do Estado, rapidamente utiliza-se a conhecida finalidade de ressocialização como base para justificar o direito de punir. A autora explica que o conceito de ressocialização:

É sempre requisitado de modo novo, transformado e transposto para uma nova utilidade. Quando o sistema penitenciário mostra, pelo exercício real da violência, sua verdadeira face, apressam-se os políticos e administradores do sistema em resgatar o conceito de ressocialização [...] apresentam o mito da Ressocialização como a única possibilidade dos indivíduos alijados serem felizes novamente e retornarem ao convívio social. Tudo isso para ocultarem as verdadeiras razões do castigo, a verdadeira função da pena em nossa sociedade, qual seja, criminalizar e penalizar os que “sobram”, levar o sofrimento e a morte para aqueles que são “demais” e que não são absorvidos economicamente, porque não são produtivos e não podem sequer assumir integralmente seus papéis enquanto sujeitos de direito (CAPELLER, 1985, p. 132-133).

A ressocialização parte de uma compreensão de que o encarcerado é um ser inferior, diferente das outras pessoas e que por isso precisa ser readequado à sociedade livre e suas regras, para que possa retornar à liberdade.

Mesmo o programa ressocializador mínimo que, em tese, não obriga o privado de liberdade a participar de atividades ressocializadoras, acaba mostrando-se inconstitucional, de acordo com Anjos (2018), pois vai de encontro aos princípios constitucionais da igualdade e do pluralismo ideológico.

Quanto ao princípio da igualdade, esse é o eixo central do Estado Democrático e de todos os direitos trazidos pelo ordenamento jurídico (BONAVIDES, 2020). Esse princípio vem a consagrar o direito de o indivíduo ser tratado como igual, ainda que tenha diferenças em relação às outras pessoas. Dessa forma, devem-se respeitar suas diferenças pessoais, assegurando-se que estas não levem a um tratamento que implique em prejuízos.

Já em relação aos encarcerados, o princípio da igualdade respalda o direito de não se submeter a nenhum tratamento que possa vir a modificar de alguma forma a personalidade do indivíduo, bem como impede o tratamento discriminatório em relação à classe social, cor de pele, religião e valores morais.

No entanto, conforme compreende Anjos (2018), o ideário ressocializador, a partir do momento em que traz a necessidade de melhora social do indivíduo, para que este possa conviver em sociedade de forma mais harmônica, vai diretamente de encontro ao princípio da igualdade, pois parte de uma “ideologia da diferenciação”, que compreende que o criminoso é alguém com déficit de socialização, enquanto o não criminoso é socializado. Esse entendimento:

Faz presumir que existam pessoas com reduzida socialização e que, por conta disso, praticam crimes. Trata-se de posição muito cômoda, pois quem a sustenta parte da premissa de que integra uma casta superior da humanidade, os “socializados”, que de forma caridosa ou pragmática permite que a casta inferior dos “dessocializados” possa um dia desfrutar das delícias do mundo racional dos “cidadãos de bem”, após um tratamento ressocializador por meio da pena, mesmo que na prática venha ou continue a ter uma vida de miséria (ANJOS, 2018, p. 62-63).

O fato de alguém ter cometido crime não o torna dessocializado, “a diferença entre o criminoso e o não criminoso é um dado essencialmente político e jurídico, pois o criminoso é apenas alguém que, por diversos motivos, violou a ordem jurídica imposta pelo Estado” (ANJOS, 2018, p. 63).

Desta forma, Anjos conclui que, ao partir de uma premissa de diferenciação entre seres humanos e não entre condutas criminosas e não criminosas, o

tratamento ressocializador se mostra incompatível com o princípio constitucional da igualdade.

Por outro lado, ainda de acordo com este autor, a finalidade ressocializadora também não é compatível com o princípio do pluralismo ideológico. Não apenas no programa máximo, mas também no programa ressocializador mínimo, proposto pelo ordenamento jurídico brasileiro, há certa imposição de valores morais, em franco desrespeito à cultura e convicções de cada indivíduo, “se bem que mais velada, quando se ‘oferece’ a ressocialização, considerando o já aludido tolhimento da liberdade de consentimento sob a égide de uma instituição total” (ANJOS, 2018, p. 65).

Por sua vez, a LEP, ao trazer a proibição do contato dos presos com meios de informação que venham a comprometer “a moral e os bons costumes” (BRASIL, 1984, Art. 41, inciso XV) demonstra que a ressocialização em nosso ordenamento jurídico não parece respeitar os valores dos encarcerados. Nesse sentido, pontual a observação de Carmen Silvia de Moraes Barros (2001, p. 60), de que por trás do ideário ressocializador “sempre há uma confusão entre direito e moral e entre crime e pecado”.

Ainda segundo Barros (2001), em uma sociedade pluralista o Estado não tem legitimidade para corrigir ou mesmo pretender que o condenado se arrependa dos crimes que cometeu. O pluralismo permite que as pessoas tenham suas próprias convicções, ainda que sejam imorais aos olhos da maioria da sociedade. O direito penal apenas pode atuar quando um indivíduo realizar uma conduta que seja tipificada como crime.

Quanto aos programas ressocializadores, o indivíduo deve ter o direito de optar ou não pelos mesmos, sem que com isso infrinja normas e resulte na diminuição de direitos, como a progressão de regime, pois:

O direito de não ser tratado é parte integrante fundamental do direito a ser diferente, que toda a sociedade pluralista é obrigada a reconhecer, e a imposição mais ou menos oculta, mais ou menos consentida, de um tratamento implica um grave perigo para os direitos do preso como pessoa (CERVINI, 1995, p. 36).

Cervini (1995) frisa que a ressocialização só seria possível se o encarcerado e a pessoa encarregada de ressocializar tivessem, aceitassem ou compartilhassem “o mesmo fundamento moral que a norma social de referência” (CERVINI, 1995, p.

35), do contrário, ao tentar impor um sistema de valores, muitas vezes advindo das classes dominantes, a ressocialização “é um exercício de pura submissão, domínio de uns sobre os outros e uma lesão grave à autonomia individual” (CERVINI, 1995, p. 35), indo de encontro a uma sociedade pluralista e democrática.

Sendo assim, há que se pontuar que essa finalidade da pena, além de ser de difícil aplicação, pois demonstra-se contraditório tentar preparar para a liberdade um indivíduo desprovido da mesma e sob a égide de uma instituição total (THOMPSON, 2001; BITENCOURT, 2017), também demonstra no caso de não haver um consentimento espontâneo do encarcerado em participar de atividades ressocializadoras, não estar em consonância com o ordenamento jurídico constitucional próprio de um Estado democrático (ANJOS, 2018).

Por sua vez, o termo instituição total, utilizado por Thompson e Anjos para se referirem à prisão, é trazido originariamente por Goffman (2015), em sua obra “Manicômios, presídios e conventos”, em que o autor denomina desta forma o sistema prisional, assim como outras instituições fechadas.

Instituição total seria um lugar em que o indivíduo, isolado da sociedade livre, realiza todas as suas atividades diárias, como trabalho, estudo, lazer, alimentação, descanso, sob vigilância de autoridades. Além do que, cada atividade seria executada juntamente com outras pessoas, no caso da prisão, com outros encarcerados, todos submetidos às mesmas regras. Outro ponto que classifica uma instituição como total, é que há horários fixos para as atividades, estipulados pela equipe dirigente, pois a finalização de uma atividade já leva ao início da execução de outra. As atividades em si também são planejadas pela equipe dirigente, sem qualquer possibilidade de escolha por parte do encarcerado.

Goffman (2015) explica que os internados nesses locais, no caso das prisões, os encarcerados, sofrem um processo de mutilação do eu. Há que se atentar, que assim como qualquer ser humano adulto saudável já tem uma concepção e imagem de si próprio, “o novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico” (GOFFMAN, 2015, p. 24).

No entanto, ao ser preso, o indivíduo perde o contato com o mundo exterior, com sua família, amigos e esse isolamento é o primeiro de vários fatores que levam à mortificação ou mutilação do eu.

O encarcerado não perde apenas o contato com pessoas de seu convívio, mas com tudo que o cercava e com o que tinha. É despojado também de seus objetos de uso pessoal, roupas, documentos. Em troca lhe são dados uniformes, chinelos, pertences padronizados, que já foram utilizados por outros presos. Isso leva a uma diminuição ainda maior da pessoa, de sua autoimagem, pois “as pessoas atribuem sentimentos do eu àquilo que possuem” (GOFFMAN, 2015, p. 27).

Assim, o privado de liberdade, além de perder sua antiga rotina, horários, também não pode mais colocar as roupas de seu gosto ou manter cortes de cabelo que mais lhe favoreçam. No caso dos homens, os cabelos fatalmente serão raspados. O encarcerado também não pode manter a assepsia costumeira, posto que os banhos são rápidos, sem privacidade, em horários determinados pela administração. Desse modo, perde-se o que Goffman (2015), denomina de “estojo de identidade” e, por consequência, acaba-se por perder algo de extrema importância para a manutenção da personalidade, o controle da própria aparência física.

Na mesma linha de pensamento, Thompson (2001) ressalta que com esse tipo de situação, o preso acaba se sentindo:

Dolorosamente empobrecido, porque nenhum bem ou serviço apresenta-se com o caráter de amenidade, mas, tão-só, como alojamento, ração e tratamento de manutenção (se me permitem utilizar uma expressão da pecuária). Nada de bebidas, nada de roupas individuais, nada de pratos escolhidos, nada que seja seu, caracteristicamente seu, relacionado ao seu eu particular (THOMPSON, 2001, p. 64).

Todos os ambientes e objetos do cárcere reforçam a despersonalização do indivíduo. Ainda mais que no Ocidente a posse de objetos, de bens materiais, colabora de forma fundamental para a concepção que o indivíduo tem de si próprio. E com essas características que formam o cotidiano da prisão “fácil fica avaliar a que ponto desce o conceito que o preso tem de si, como pessoa. Julga-se, e convenhamos, com toda a razão, o lixo da sociedade” (THOMPSON, 2001, p. 64).

Além da perda de controle sobre a própria aparência, o encarcerado perde o controle e privacidade até mesmo das situações e momentos mais íntimos de seu cotidiano. Thompson (2001, p. 61) exemplifica que “somente no cubículo consegue o interno estar sozinho. Na porta dele, porém, há uma fenda, estrategicamente

colocada, por onde o guarda pode, a qualquer hora e a qualquer instante, vasculhar com os olhos todos os cantos”.

Semelhante à vigilância do panóptico de Bentham, o olho que tudo vê e não é visto, o preso sabe que a qualquer momento no meio da noite os agentes podem entrar em sua cela e efetuar revistas, sem ao menos dizer o motivo, e examinar tudo o que lá se encontra, devassar a frágil tentativa de intimidade criada pela organização dos poucos pertences que não são de uso comum. Mesmo no pátio, no banho de sol, o encarcerado pode vir a ser revistado a qualquer momento. Enfim, tudo o que rodeia os presos:

É organizado de sorte a lhes propiciar a nítida e clara sensação de pertencerem à mais baixa camada social em termos de *status*. A sociedade timbra em mostrar que os define, não como sua parte subordinada, mas como uma classe moralmente inferior de pessoas, cuja manutenção representa um custo, objetos a serem manipulados, sem direito a emitir opinião acerca do modo por que isso será feito (THOMPSON, 2001, p. 57).

Outro ponto das instituições totais e, sobretudo, das instituições prisionais, que demonstra ser contraditório ao ideário ressocializador, é que os encarcerados não perdem o controle apenas de seus atos diários e de sua aparência, mas de seus próprios pensamentos, pois como já colocado, não há privacidade, tudo é devassado, seja seus corpos, através das constantes revistas e exposições nos banhos, seja seus contatos com o mundo exterior, uma vez que os agentes leem as correspondências que lhes são enviadas ou que os mesmos têm a pretensão de enviar para alguém, bem como seus mínimos atos e expressões.

“Aqui estou, mais um dia/ Sob o olhar sanguinário do vigia/ Você não sabe o que é caminhar com a cabeça na mira/ de uma HK” (BROWN; PRADO, 1997), diz a música “Diário de um detento”, que, ao fazer uma narrativa em forma de poesia popular do cotidiano dos detentos da Casa de Detenção de São Paulo, popularmente denominada Carandiru, especialmente remetendo a detalhes do dia em que houve o massacre de mais de uma centena de presos, em 1992, acaba por mostrar também a realidade enfrentada por milhares de brasileiros no sistema penitenciário, não somente na década de 1990, quando não havia nem 100.000 pessoas encarceradas no país, mas, mostra com perfeição o retrato do sistema carcerário atual, cuja população em maio de 2021, segundo dados do Banco

Nacional de Mandados de Prisão (BRASIL, 2021a), chegava a quase um milhão de indivíduos.

Mas além do processo de despersonalização, por meio do afastamento do indivíduo de sua família, amigos, de seus pertences, da perda de controle sobre sua aparência e da constante vigilância, Goffman (2015), aponta que há nas instituições totais um processo de reorganização do eu, realizada principalmente pelo que denomina de “sistema de privilégios”, que envolve premiações e sanções que são aplicados conforme o indivíduo respeite ou não um determinado conjunto de regras.

Nesse sentido, a Lei de Execução Penal, além de prever faltas e sanções, também prevê recompensas, ou seja, elogios e concessão de regalias (BRASIL, 1984, Art. 56), para quem cumprir as regras da instituição prisional.

Tais recompensas na verdade são um modelo de condicionamento típico das instituições totais, que na sociedade livre é utilizado principalmente para crianças e animais. Isso porque para um adulto, geralmente o fato de não seguir comportamentos exigidos ainda que leve a consequências desastrosas, são consequências indiretas e não castigos ou punições específicas, ministradas diretamente com o intuito de condicionar comportamentos.

Exemplificando o resultado dessa mortificação e reorganização do eu nos encarcerados, que pode ser chamada de prisionização, Thompson (2001) relata uma conversa com um promotor de justiça em uma solenidade em penitenciária no período em que o autor era superintendente do Sistema Penal, referindo-se a um preso que, condenado há mais de cem anos, havia se tornado um modelo de “regeneração” (termo utilizado pelo autor) e estava atuando no ato como garçom:

Comentei com o meu interlocutor:

- É, parece que este homem está, mesmo, recuperado.

Silveira Lobo demorou-se um pouco, seguindo com a vista o interno, objeto do comentário. Depois, soltou vagarosamente:

- É... Está muito diferente do menino que conheci, logo que caiu nas mãos da Justiça. Engordou, exhibe formas algo arredondadas, os olhos estão meio baços e, em geral, fitam o chão; curva-se com bastante servilidade, diante das pessoas; [...] parece preocupado em, por qualquer distração, deixar de cumprir algum comando regulamentar; [...] É... daquele jovem atrevido, enérgico, topetudo, independente, altivo, não restou nada.

E terminou, com triste ironia:

- Foi uma bela regeneração” (THOMPSON, 2001, p. 14).

Thompson (2001) deixa claro que a prisão não retira apenas o direito de ir e vir do indivíduo, mas retira toda e qualquer liberdade, até a de pensamento. Os encarcerados não têm opção de fazer as mínimas escolhas, se alguma coisa é modificada dentro da monotonia programada, tal modificação é realizada pelos funcionários, sem qualquer explicação ou justificativa.

Diante de todos esses aspectos e detalhes, percebe-se que a análise de Foucault (2003), a respeito do sucesso da prisão por impor disciplina, regras, e subjugar através do poder nunca pareceu tão real como em nosso atual cenário brasileiro.

Tudo que envolve e configura a prisão, arquitetura, muros, grades, cercas elétricas, dispositivos eletrônicos que abrem e fecham grossas portas de ferro, horários rígidos, uniformes, formação de fila para ir ao banho de sol, ao refeitório, ao parlatório ou a qualquer outro lugar que seja mandado, perda da intimidade, perda de contato com o ambiente externo, bem como o sistema de sanções e premiações, seguem um movimento oposto a qualquer ressocialização, pelo contrário, levam a uma mortificação, dessocialização do indivíduo e a uma conseqüente reorganização do eu, que passa a se socializar com o universo da prisão.

Por tudo que foi apontado, infere-se ser muito difícil efetivar um dos objetivos constantes no artigo 1º da Lei de Execução Penal, qual seja, “a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984).

Nenhuma tentativa de ressocialização conseguiria funcionar como proposto nas leis envolvendo trabalho e educação, que são as atividades consideradas estratégicas para o objetivo ressocializador, nesse ambiente voltado, desde sua arquitetura até às regras mais ordinárias, a disciplinar e automatizar os indivíduos.

Além do que, como bem lembra Baratta (2004) em uma análise mais ampla, primeiramente haveria que ocorrer mudanças na estrutura econômica da sociedade, pois em uma sociedade capitalista neoliberal, em que obrigatoriamente muitas pessoas são marginalizadas, para que uma minoria que representa as classes mais altas possa maximizar suas posses econômicas, as chances de um indivíduo que saiu da prisão não encontrar um trabalho digno e voltar a reincidir são muito grandes.

Na verdade, a grande maioria dos juristas, criminólogos e estudiosos da pena de prisão, como Cervini (1995), Foucault (2003), Baratta (2004), Zaffaroni *et al.*,

(2011) e Bitencourt (2017; 2019), afirmam que a finalidade de ressocialização dessa pena não ocorre ou ocorre minimamente.

Nesse sentido, Alessandro Baratta é enfático ao expor que:

O ponto de vista pelo qual encaro o problema da ressocialização, no contexto da criminologia crítica, é o que constata, em bases realistas, o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do condenado, e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo¹⁸ (BARATTA, 2004, p. 378, tradução nossa).

Para esse criminólogo italiano, um dos precursores da criminologia crítica¹⁹, a prisão é contraditória à ressocialização, justamente por segregar, afastar os encarcerados da sociedade.

Diante das características acima descritas, a ressocialização se mostra de difícil aplicação. Não apenas pelo paradoxo de tentar preparar um indivíduo para a vida em liberdade se este estiver contido intramuros, mas também porque essa contenção vai além da simples retirada do direito de ir e vir, já que retira o contato com o mundo exterior, leva à perda do controle da própria aparência física, da intimidade e a uma despersonalização do indivíduo e reorganização do eu, configurando-se a prisionização.

Outro argumento, não menos importante, trazido por autores como Cervini (1995), Baqueiro (2017) e Anjos (2018) e que se relaciona diretamente com o acima exposto, é que a ressocialização também não é adequada em um Estado Democrático, pois demonstra não raras vezes desrespeitar a individualidade e personalidade individuais, visto que frequentemente se atrela a frequência a programas ressocializadores à concessão de benefícios.

No entanto, independente do fracasso da finalidade ressocializadora, tanto a educação como o trabalho devem ser oferecidos da mesma forma a todos os

¹⁸ “El punto de vista desde el cual afronto el problema de la resocialización, en el contexto de una criminología crítica, es que se debe mantener como base realista el hecho de que la cárcel no puede producir efectos útiles para la resocialización del condenado y que, por el contrario, impone condiciones negativas en relación con esta finalidad.” (BARATTA, 2004, p. 378).

¹⁹ A criminologia crítica é uma escola penal com fundamentos marxistas, que compreende que o direito penal é seletivo, pois criminaliza determinadas ações em detrimento de outras, bem como dirige as penas mais duras a atos cometidos geralmente pelas pessoas de classes sociais mais baixas, com o objetivo de proteção dos interesses da elite. Para uma leitura mais aprofundada sobre essa escola penal, vide GONZAGA, Christiano. **Manual de Criminologia**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

encarcerados, não como ferramentas para impor comportamentos, nem se aliando à frequência a estes a possibilidade de concessão de recompensas, mas simplesmente por serem direitos de todos os indivíduos em um Estado democrático²⁰.

2.2.A REINCIDÊNCIA

Ao enfrentar o espinhoso problema da ressocialização, o pesquisador não pode furtar-se a uma análise da reincidência criminal, visto que, embora não seja o único, é um importante fenômeno que evidencia se há de fato ressocialização nos presídios.

Justamente pela ligação desses fenômenos, a maioria dos autores que tratam sobre ressocialização também se debruçam sobre o estudo da reincidência. Sendo assim, como aporte teórico para compreensão do fenômeno reincidência, utilizamos entre outras, novamente as obras de Bitencourt (2017) e Julião (2020), bem como também nos apoiamos em pesquisas realizadas por órgãos oficiais, quais sejam, pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA (2015) e pelo programa Justiça Presente, lançado pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ (2019).

2.2.1. A reincidência e suas implicações

De acordo com o Código Penal, a reincidência ocorre: “quando o agente comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior” (BRASIL, 1940, Art. 63). No entanto, conforme o artigo 64, I, do Código Penal, para que de fato haja reincidência, não pode ter ocorrido o lapso temporal de mais de cinco anos, a partir do cumprimento ou extinção da pena e a infração posterior.

Essa é a chamada reincidência legal, e é a que de fato é levada em consideração para critérios de dosimetria das penas (análise de determinados fatores envolvendo autor e crime para espécie e quantidade de pena aplicada) bem como de execução destas.

²⁰ Quanto à educação no sistema prisional, esta será tratada de forma pontual no Capítulo 3 da presente dissertação.

No entanto, existem outras definições de reincidência, utilizadas principalmente para fins de pesquisas nas áreas de ciências humanas.

Nesse sentido, Julião (2020), de forma pedagógica, subdivide esse fenômeno em quatro modalidades: a reincidência genérica, que ocorreria quando o indivíduo comete mais de um ato considerado crime, independente do intervalo entre um e outro, e se houve condenação ou não; a reincidência legal, que figura no Código Penal, artigos 63 e 64, e já explicada acima; a reincidência penitenciária, que ocorre quando o egresso (pessoa que saiu da prisão há menos de um ano) é acusado por outro crime e acaba voltando para o cárcere privado e, por fim, a reincidência criminal, em que se entende reincidente aquele que tem mais de uma condenação criminal, independente do lapso temporal entre uma e outra.

Para Adorno e Bordini (1989), justamente por haver várias definições de reincidência o conceito acaba por ser multifacetado e sem precisão, o que “dificulta o tratamento científico de sua taxa, dadas as diversas implicações metodológicas, sobretudo no que concerne às fontes de informação, ao universo empírico que subjaz aos estudos realizados e ao enfoque adotado” (ADORNO; BORDINI, 1989, n/p).

Por outro lado, Saporì, Santos e Maas (2017) apontam que há poucas pesquisas sobre o tema no Brasil, sendo que nunca houve uma pesquisa de abrangência nacional. Além de que os poucos estudos que são feitos não seguem sempre o mesmo conceito de reincidência, o que leva a resultados muito diversos e aumenta a falta de solidez das pesquisas.

Apesar de ter sido lançado em 2004, pelo Ministério da Justiça, o Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN), com dados sintetizados sobre a população carcerária dos estabelecimentos penais do país, ainda não há informações específicas sobre reincidência.

De qualquer forma, algumas pesquisas realizadas sobre o fenômeno são relevantes, pois ainda que não tragam dados em nível nacional, conseguem explorar o problema de forma séria e aprofundada.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou uma pesquisa sobre reincidência utilizando-se do conceito de reincidência legal, considerando como reincidente o indivíduo que fosse condenado novamente dentro do lapso temporal de cinco anos. Assim, acompanhou-se durante esse tempo a trajetória de

peças que acabaram de cumprir suas penas em 2006. A pesquisa foi realizada em cinco estados brasileiros.

Passados os cinco anos, em 2011, dentro do universo de 817 processos pesquisados, 199 indivíduos voltaram a ser condenados, tornando-se reincidentes, ou seja, 24, 4%. Ora, com essa pesquisa conclui-se que quase $\frac{1}{4}$ das pessoas que sofreram condenação criminal voltaram a cometer crimes dentro de cinco anos após o cumprimento ou extinção da primeira pena.

Segundo dados do IPEA (2015), quanto ao perfil desses reincidentes, a maioria era jovem, entre 18 e 24 anos, (34,7%), predominantemente do gênero masculino, (98,5%), brancos (53,7%) e sem nenhuma instrução ou com ensino fundamental incompleto (80,3%).

No entanto, quando se tem o critério reincidência legal, a porcentagem de reincidência diminui. Por outro lado, quando as pesquisas são realizadas utilizando-se outras classificações o índice tende a ser mais elevado.

Julita Lemgruber, ao pesquisar reincidência nas prisões do Rio de Janeiro no ano de 1988, utilizou a classificação de reincidência penitenciária, considerando reincidente o indivíduo que, tendo cumprido pena ou medida de segurança, voltou a ser aprisionado para cumprir nova pena ou medida de segurança. Em uma amostra aleatória de cerca de 5% de encarcerados, correspondendo a 8.269 homens e 251 mulheres, encontrou-se a taxa de reincidência penitenciária de 30,7%, sendo que 31,3% para homens e 26% para mulheres (LEMGRUBER, 1990 *apud* JULIÃO, 2020).

No entanto, a pesquisa acima não acompanhou a vida dessas pessoas por um período determinado após saírem do sistema prisional, de modo a verificar quais reincidiram depois de uma data específica, mas simplesmente levantou os percentuais de reincidência do momento em que o estudo ocorreu. Nesse sentido, Julião pontua que essa pesquisa tem desvantagem metodológica “pois em linhas gerais, quanto menor o tempo, menor serão as chances de reincidência” (JULIÃO, 2020, p. 137-138).

Como exemplo da importância do fator tempo para a pesquisa de reincidência, cita-se a pesquisa de Adorno e Bordini, já abordada na introdução desta dissertação. Esses pesquisadores acompanharam, de janeiro de 1974 a dezembro de 1985, o movimento da população prisional das penitenciárias e cadeias públicas do estado de São Paulo, de modo a verificar o número de

indivíduos libertos entre 1974 e 1976 da Penitenciária do Estado de São Paulo que retornaram ao sistema penitenciário, independente de condenação. De 252 sentenciados identificados, 46,03% acabaram retornando para a prisão dentro desse período.

Pesquisa mais recente, com um universo empírico bem mais ampliado, realizada pelo programa Justiça Presente, lançado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), utilizou um critério diferente dos descritos acima para definir a reincidência. Considerou-se reincidente o indivíduo que tendo sido condenado em processo criminal em 2015 tenha, até 2019, ou seja, dentro de um período de quatro anos, passado a sofrer nova ação penal, independentemente de o novo processo já ter sido julgado ou estar em trâmite.

Utilizando-se do banco de dados da Replicação Nacional, que nutre um armazenamento centralizado de dados processuais e informações de cada processo que tramita no Judiciário, o programa Justiça Presente realizou pesquisa de 82.063 execuções penais oriundas dos Tribunais de Justiça de quase todos os estados do Brasil.²¹

O resultado da pesquisa apontou que 42% das pessoas que foram condenadas criminalmente em 2015 voltaram a sofrer ação penal até dezembro de 2019. O Espírito Santo foi o estado com maior nível de reincidência, 75%. Quanto ao Paraná, a reincidência foi de 39,70% (BRASIL, 2019d).

Essa pesquisa, que teve como universo empírico sentenciados de quase todos os estados do país, possibilitou uma compreensão clara de que a reincidência no Brasil é muito alta, afinal, quase metade dos condenados voltaram a sofrer ações penais em um período de quatro anos. Por outro lado, o resultado da reincidência no estado do Paraná também não pode ser compreendido como baixo, a cada dez condenados, praticamente quatro voltaram a sofrer ações penais em um período curto (BRASIL, 2019d).

No entanto, como o próprio programa Justiça Presente argumentou, se o recorte temporal fosse maior, provavelmente o número de reincidentes aumentaria, visto que desde a confecção do boletim de ocorrência de um crime perante a polícia civil e o início de um processo penal pode haver um intervalo de anos.

²¹ Com exceção dos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pará e Sergipe, por ausência dos dados necessários.

Diante de todo esse cenário, compreendendo-se que a reincidência seja importante fator a espelhar o fracasso da ressocialização (JULIÃO, 2020), observa-se que os índices apontados nas pesquisas, principalmente a empreendida pelo CNJ, não apenas pelo fato de ser recente, mas por abranger quase todos os estados do país, trazem fortes indícios de que a finalidade ressocializadora não é atingida nas unidades prisionais do Brasil.

2.3.O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO

Tendo sido realizada pesquisa sobre a ressocialização e seu significado, visto esta ser o principal motivo da existência da educação prisional e das normas para regulá-la, decidimos também abordar o conceito emancipação, por compreendermos ser mais profundo que o de ressocialização. Justamente por isso a emancipação deve ser o objetivo a se perseguir em uma educação realmente comprometida com a desalienação do indivíduo.

A emancipação, em seu conceito integral, de emancipação humana, é uma compreensão trazida por Marx (2010), e justamente em decorrência disso a pesquisa sobre seu conceito ancorou-se principalmente nesse autor. Porém, também utilizamos obras de outros autores, especialmente de Mészáros (2008), que defende a emancipação por meio da educação em sentido integral, ou seja, educação não somente pelo ensino formal, mas educação durante a vida do indivíduo.

2.3.1. Emancipação humana

A verdadeira emancipação, trazida por Marx em sua obra “Sobre a questão judaica”, não é a emancipação política, mas é uma emancipação completa, humana. Nesse sentido, Marx traça uma crítica a Bruno Bauer, intelectual de sua época, que defendia que os judeus só teriam emancipação política se renunciassem à religião, bem como os cristãos e todos os indivíduos só seriam emancipados politicamente se renunciassem às suas crenças religiosas, pois o Estado deveria superar a religião.

A emancipação política é a emancipação do Estado, que se separa da religião, tornando-se laico, e elege princípios como a igualdade, a liberdade, o direito à propriedade e à segurança, como direitos formais que deveriam amparar todos os

cidadãos. No entanto, essa emancipação não é completa, pois, ao mesmo tempo em que o Estado se despe de determinados valores burgueses, não os elimina, mas os mantém dentro da sociedade:

Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam existindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa. Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem vive uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um joguete na mão de poderes estranhos a ele (MARX, 2010, p. 40).

Para Marx (2010) o que se deve criticar não é o Estado cristão ou atrelado a qualquer religião, mas o Estado em si, bem como pontua que Bauer deveria ter estudado a relação entre a emancipação política e a humana, pois a emancipação em seu sentido integral não pode ser apenas política, mas deve ser completa, deve ser humana.

A emancipação política não é uma emancipação plena dos indivíduos, que continuam a viver de forma alienada, principalmente o povo, que vende sua força de trabalho e não se reconhece na atividade laboral que exerce. O trabalho, que antes era meio de humanização, passa a ser fonte de alienação. Ao trabalhar na sociedade capitalista o indivíduo torna-se o que Marx (2017) denomina de “trabalhador parcial”, e assim se desumaniza, pois, além de não se apropriar do produto de seu trabalho, perde o domínio de todo o processo de produção, de todas as etapas e assim não reconhece mais no seu trabalho a fonte de sua sobrevivência (SCHELEZENER, 2016).

No entanto, tal alienação, ainda que de forma diversa, atinge também o burguês, que passa a viver da exploração da mais-valia de quem só tem seu trabalho a vender. A classe dominante não percebe que também é iludida e não adquiriu emancipação humana, pelo contrário, se desumaniza à medida que é levada a adquirir hábitos e ter necessidades irreais, e assim explora o trabalhador para suprir necessidades que não são suas ontologicamente, “necessidades” que o próprio capital impõe.

De qualquer forma, Marx deixa claro que embora não seja completa, a emancipação política “representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial, vigente até aqui” (MARX, 2010, p. 41).

Ou seja, a emancipação política é a única que cabe dentro da ótica do sistema capitalista, pois, ao mesmo tempo em que retira qualquer elemento religioso do Estado, esse elemento é colocado no seio da sociedade burguesa, ocorrendo assim “a dissociação do homem em judeu e cidadão, em protestante e cidadão, em homem religioso e cidadão” (MARX, 2010, p. 42). Para o Estado, o indivíduo é um cidadão abstrato, mas na sociedade, age com preconceitos, ambições, explora o trabalho de pessoas mais humildes ou é explorado.

A emancipação política não elimina as diferenças de classe, nem modifica as relações de produção, ou seja, por si só, não “elimina a propriedade privada que expropria o homem de sua produção, ao passo que o limita ao valor do capital” (TASONIERO, 2018, p. 47).

Na verdade, o Estado burguês não elimina as contradições, no entanto, procura escondê-las, maquiá-las, por meio de princípios próprios do liberalismo, como a liberdade, a igualdade, o direito à propriedade privada, o direito à educação de todos, inclusive dos encarcerados. No entanto, tais direitos, que são proclamados como fundamentais, de todos os cidadãos, não são direitos de fato, substanciais, mas apenas existem formalmente, dentro da letra da lei e em uma análise mais detida, facilmente se desnudam as suas reais intenções, de proteção da classe dominante. Nesse sentido, a liberdade é a de poder se separar dos outros indivíduos, ser individualista e não a de se unir em comunidade; o direito à propriedade privada também não é substancial, ou seja, não consiste em todos terem uma moradia, mas consiste na possibilidade de o proprietário poder usufruir e dispor de seus bens da forma que quiser; por outro lado, o direito à igualdade também não se configura na igualdade substancial, econômica, por exemplo, mas na igualdade de liberdade, segundo ensina Marx (2010).

Levando para a esfera da educação no sistema prisional, observa-se que esta também é um direito formal, constante não apenas da Lei de Execução Penal, mas de várias normas, no entanto, não é um direito substancial, ou seja, não se efetiva

integralmente, visto que apenas uma pequena minoria da população prisional consegue ter acesso à educação.

Como exemplo, apesar de o artigo 18 da Lei de Execução Penal prescrever que “o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (BRASIL, 1984), segundo dados de relatório analítico do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), de julho a dezembro de 2019, 51% das pessoas encarceradas não tinham o ensino fundamental completo (BRASIL, 2019b). Por outro lado, embora haja obrigatoriedade formal de fornecimento de estudo a essas pessoas, estranhamente, apenas 16,53% destas estava estudando na mesma data (BRASIL, 2019a).

Deste modo, a emancipação política é parcial, incompleta, é a emancipação do Estado, que se liberta de determinados valores, mas não elimina os mesmos do seio da sociedade, assim, se este se torna livre, tal libertação não ocorre com as pessoas (MARX, 2010).

Já a emancipação humana é um processo completo de desalienação, em que o indivíduo se libertará das ideologias, da propriedade, dos preconceitos de classe, da alienação em que se encontra mergulhado.

Marx (2010) afirma que essa emancipação ocorrerá com a unificação do cidadão e do indivíduo real, inserido na sociedade. Ou seja, o indivíduo deverá superar a cisão imposta pelo Estado capitalista que reduz “o 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).

Mas a emancipação apenas será completa:

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).

Sendo assim, percebe-se que o termo emancipação, em seu sentido integral, está demasiado distante dos termos ressocialização ou reintegração social, próprios de uma realidade em que há uma dicotomia entre o indivíduo abstrato e o indivíduo social, de uma sociedade em que a emancipação é apenas política.

O cidadão abstrato é moralmente correto, defende a igualdade, a educação para todos, o preparo do encarcerado para que, como dispõe o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, “possa usufruir de uma vida social e econômica independente e lícita” (PARANÁ, 2015a, p. 23). No entanto, nessa mesma realidade, o indivíduo social é egoísta, competitivo, e vive para satisfazer necessidades materiais irreais, criadas pelo sistema econômico capitalista e deste modo, as normas dirigidas a políticas sociais pouco saem do plano formal.

Ora, para que de fato haja a realização desses direitos substanciais, as próprias leis, o Estado e a propriedade privada devem ser superados, bem como deve haver o fim da dicotomia entre indivíduo abstrato e indivíduo social.

Ainda assim, em uma realidade ideal como essa, não haveria motivo de se discutir sobre reintegração ou emancipação de encarcerados, pois a pena privativa de liberdade, punição essa essencialmente ligada à sociedade de classes, afirmação que se faz pelos motivos já expostos anteriormente, provavelmente seria eliminada.

2.3.2. A educação como processo emancipatório

Como exposto acima, “o tema de fundo que possibilita colocar as bases da emancipação é, no âmbito da crítica marxiana, a revolução” (SCHLESENER, 2016, p. 46). Entretanto, compreende-se que o processo de emancipação pode ser iniciado por meio de uma educação comprometida com a transformação social. Nesse sentido, o filósofo marxista István Mészáros (2008) expõe que para se alcançar a emancipação humana há que ocorrer a superação da ordem estrutural vigente, sendo que a educação é ferramenta primordial para tal empreendimento.

Porém, a educação formal acaba por ser atingida diretamente pelos movimentos dialéticos de produção e reprodução econômicos, visto que “a mesma lógica que estrutura as relações econômicas permeia o conjunto das demais instâncias da vida social e política, sedimentando-se no senso comum enquanto um conhecimento ‘objetivo’ (universal e indiscutível)” (SCHLESENER, 2016, p. 46) criando-se assim consensos, que são o que Mészáros (2008) chama de internalizações.

Nesse sentido, Mészáros (2008) denuncia que as instituições de educação formal cumprem importante papel na continuidade do capital e da sociedade de classes, pois levam os indivíduos a internalizarem como normal e justa a posição

que ocupam na sociedade. Sendo assim, entre as funções principais da educação formal, está a de “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Desta forma, não se pode esperar que a emancipação ocorra apenas pelo ensino formal, visto que as escolas existem primordialmente com o propósito de formar para a continuidade da estrutura econômica. Há que se atentar para a importância da educação em sua totalidade, a educação que ocorre também fora do contexto escolar, na família, no dia a dia, nas relações de trabalho, nas reuniões sindicais. Schlesener frisa que “a educação realiza-se na vida e a escola é apenas uma de suas instâncias” (SCHLESENER, 2016, p. 56).

Nesse sentido, Mézáros (2008, p. 45) aponta que a educação formal não é capaz sozinha de “fornecer uma alternativa emancipadora radical”, devendo-se, para uma prática emancipadora, estender-se a concepção de educação. Mas para isso o autor frisa que não é suficiente apenas participar desse processo de aprendizagem durante a vida, processo esse pelo qual todos passam, porém é necessário também adquirir consciência desse processo.

Mézáros (2008) ensina que somente pela modificação de todo o sistema de internalização, que perpassa a educação do indivíduo, é que há possibilidade de se romper com a lógica do capital. Inclusive, o autor deixa claro que somente quando houver essa mudança de internalização fora do ambiente escolar formal, é que “se poderá colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

De fato, acertada a afirmação do autor acima sobre o processo de criação de consensos e reprodução da desigualdade, realizado no âmbito escolar. Porém, não se pode menosprezar a capacidade de todas as instâncias da superestrutura, inclusive, e principalmente, da escola, em abalar com seus movimentos dialéticos a base estrutural, ainda que em menor proporção, do contrário, se estaria sendo reprodutivista (SAVIANI, 2021).

Deste modo, quanto à educação formal, ainda que seja uma instituição que tenha como principal função “agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55), também é um local perpassado por contradições, em

que pode ocorrer a luta de classes, atingindo-se assim a infraestrutura, de modo a produzir certos abalos na mesma.

Ainda que a educação seja um processo constante na vida dos seres humanos, há que se frisar que a escola é o único local em que estes terão acesso aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade com a mediação de professores. Tais conteúdos são a base para a modificação qualitativa da compreensão da realidade e das próprias práticas sociais pelos indivíduos, produzindo-se o que Saviani (2021) chama de catarse, que é a última etapa do processo de educação.

Deste modo, ainda que a educação não ocorra apenas na escola, não há como pensar em um processo de educação que vise à superação do capital e a consequente emancipação humana prescindindo-se dessa instituição formal.

Por outro lado, embora os indivíduos também possam aprender e iniciar um processo de emancipação fora da educação formal, em relação aos encarcerados esta afirmação carece de veracidade, pelo menos em grande parte. Isso porque estes não têm acesso às mesmas instituições e relações sociais das pessoas livres. Pelo contrário, estando em uma instituição total, têm horários rígidos e atividades preestabelecidas por outras pessoas, suas movimentações dentro da unidade prisional são vigiadas, se destinando a uns poucos locais, como o pátio para tomar banho de sol e visitação de familiares, o refeitório para alimentação, o parlatório para entrevista com advogados e eventualmente, para os poucos que conseguirem trabalhar ou estudar, o local de trabalho e as salas de aula. Quanto aos que trabalham, exercem suas funções em uma realidade bem diversa das pessoas livres, com regras estritas, sem a proteção da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ou seja, sem direito a férias, décimo terceiro salário, repouso semanal remunerado, sendo que mais de 70% dos trabalhadores encarcerados percebem remuneração mensal menor que um salário-mínimo nacional (BRASIL, 2019a).

Sendo assim, ainda que a educação de fato seja um processo constante na vida dos indivíduos, entende-se que no caso dos encarcerados a situação é diversa, pois as oportunidades para um verdadeiro aprendizado, formador de consciência, são quase nulas no cotidiano da prisão, local de negação do próprio eu, de mortificação e anulação de si próprio, em que as regras diárias são planejadas para retirar a autonomia do indivíduo até mesmo em atividades e situações corriqueiras.

Nesse sentido, a educação formal adquire um peso ainda maior para estas pessoas, pois é a uma das poucas oportunidades para os encarcerados se sentirem humanos dentro do ambiente inóspito da prisão e de, talvez, modificarem suas concepções de mundo.

De qualquer forma, independentemente de ser na escola ou em outras instâncias, para a educação de fato ser instrumento de emancipação, como evidencia Mézáros (2008), não basta apenas identificar e colocar em evidência as determinações causais que levam à desigualdade socioeconômica, e assim negar o sistema vigente, mas juntamente com esse movimento, há que ocorrer o que o autor chama de contra internalização, ou seja, deve-se proceder à negação do sistema “orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada, como uma bússola para toda a caminhada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61). Deve-se assim, lançar uma alternativa para a estrutura social que seja coerente e igualitária. Indo além, o autor especifica que para ocorrer a contra internalização faz-se necessário que o indivíduo tenha acesso a duas atividades essenciais, quais sejam, a educação e o trabalho.

De fato, a formação de uma consciência crítica, uma contra internalização e uma possível emancipação, só podem ocorrer dentro da sociedade, no trabalho consciente, na interação com outros indivíduos e por meio do acesso aos conteúdos sistematicamente produzidos pela humanidade, com a mediação de professores comprometidos com a negação da ordem econômica estabelecida e com a formação de uma nova ordem. Além do que, educação e trabalho não podem ser vistos como estanques, mas submetidos à categoria da totalidade, posto que se relacionam e se complementam.

É justamente nesse sentido que Marx (entre 1844 e 1845) explica em suas Teses sobre Feuerbach:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX; ENGELS, entre 1844 e 1845, p. 208-209).

Mas, embora a Constituição Federal disponha no rol de direitos sociais a educação²² e o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 6º), quanto aos encarcerados, esses direitos pouco saem do plano da formalidade. Basta lembrar que, como já informado em capítulo anterior, segundo dados do INFOPEN de dezembro de 2019, apenas 16,53% dos encarcerados estavam matriculados ou participando de alguma atividade educacional. Já quanto ao trabalho, apenas 19,28% estavam exercendo algum ofício (BRASIL, 2019a).

Porém, ainda que os encarcerados tivessem direito substancial ao estudo e ao trabalho, essas duas áreas são separadas no sistema prisional, sem conexão uma com a outra. Mesmo a educação, na modalidade de ensino profissionalizante, dificilmente une o ensino dos conteúdos científicos gerais com uma formação para um trabalho complexo, em que o indivíduo tenha conhecimento dos fundamentos e princípios gerais dos processos produtivos, mas em geral traz um acesso reduzido a conhecimentos científicos e prepara o aluno para trabalhos mais simples, em que não necessite dominar o processo e essência destes (SAVIANI, 2003).

No entanto, em que pese tais dificuldades, como principal possibilidade de contato científico com o saber sistematizado, a educação vem a ser o instrumento mais propício para um movimento dialético superestrutural mais robusto, de modo a abalar, ainda que de forma suave, as relações e forças produtivas.

Ainda que a educação não seja uma panaceia, e seja na sociedade de classes um instrumento de propagação e solidificação de ideologias, é certo que sem esta, nesse caso comprometida com o desvelamento das ideologias e com uma mudança socioeconômica, não poderá ocorrer, nem se manter nenhuma mudança significativa e permanente na base estrutural da sociedade.

Ou seja, a educação por si só não pode levar a uma mudança estrutural e social e à emancipação humana em seu sentido integral, mas sem ela certamente esses objetivos não serão atingidos.

²² Quanto ao direito à educação, ele será pontualmente discutido no Capítulo 3 da presente pesquisa.

3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

No primeiro capítulo desta pesquisa procedemos a estudo sobre o surgimento e consolidação da pena de prisão como a pena mais aplicada, bem como realizamos uma análise desta na contemporaneidade.

No segundo capítulo, pesquisamos as finalidades da prisão, sobretudo a ressocialização, que é elencada como o principal objetivo da educação para os aprisionados de acordo com as leis que a regulamentam. Também realizamos estudo sobre a emancipação humana, por compreender que esta é substancialmente mais profunda que a ressocialização, pois um indivíduo emancipado é um indivíduo livre das ideologias impostas pela sociedade de classes.

No presente capítulo, por sua vez, fizemos breve pesquisa para compreender as bases que garantem a educação como direito de todos, inclusive dos encarcerados, de modo a demonstrar que não há necessidade de justificar esse direito no ideário ressocializador. Em seguida, descrevemos algumas especificidades que fazem parte da educação no sistema prisional, primordialmente as dificuldades em se implementar uma educação comprometida com a desalienação e emancipação gradativa do indivíduo em um ambiente hostil, de segregação e despersonalização constante.

Por derradeiro, analisamos a implementação e características da educação no sistema penitenciário do Paraná, pois, para se ter uma compreensão clara de um fenômeno – no caso, as normas referentes à educação prisional e a possibilidade ou não de sua efetivação substancial – há que se debruçar sobre as múltiplas determinações que o envolvem, visto que as mesmas, articuladas com aquele pela mediação, formam um todo que permite ao observador a compreensão da essência.

Importante pontuar que ao tratar sobre a educação no sistema prisional, falamos da Educação de Jovens e Adultos, pelo fato de essa ser a modalidade de ensino utilizada para a educação dos encarcerados. No entanto, como a EJA não é o tema central desta pesquisa, apenas enumeramos algumas informações necessárias dessa modalidade, para a compreensão das características da educação nas prisões.

3.1. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Nesta seção procedemos à pesquisa das normas que garantem a educação para todos no Brasil, normas essas que, embora nem sempre especifiquem diretamente a preocupação com a educação no sistema prisional, abrangem-na e regulamentam-na.

Primeiramente, realizamos breve estudo sobre o desenvolvimento dos direitos humanos e fundamentais e seu desdobramento em gerações, evidenciando a segunda geração, dos direitos sociais e econômicos, que traz como direito fundamental a educação. Em seguida, pesquisamos o direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988. Também estudamos algumas normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se adequam ao perfil da população prisional. Finalmente, abordamos os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024, especificamente quanto aos eixos que tratam sobre a educação no sistema prisional.

Pretendemos, nesta seção, além de demonstrar que a educação tem o *status* de direito fundamental, especificar as bases que a garantem para o preso como um direito subjetivo, e não como um benefício, pois se faz necessário “destacar que os sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade estão, de fato, privados do direito de ir e vir detendo ainda os demais direitos” (JULIÃO, 2018, p. 166).

Para sustentar a pesquisa empreendida no presente subcapítulo utilizamos, além das normas acima citadas, obras de autores que se debruçaram sobre o estudo dos direitos humanos, como Tosi (2004), Sarlet (2017; 2021) e Bonavides (2020), e as dissertações de Boiago (2013) e Santos (2017), que visando compreender as bases da educação no sistema prisional voltaram seus olhares para uma análise dos direitos humanos e fundamentais.

3.1.1. Direitos fundamentais e seu desdobramento em gerações

Embora alguns pesquisadores e estudiosos dos direitos humanos e fundamentais não façam diferença entre essas duas terminologias, importante pontuar que nesta dissertação compreendemos, em consonância com o entendimento de Ingo Wolfgang Sarlet (2017), que o termo direitos humanos deve ser utilizado para se referir aos direitos do ser humano propriamente,

independentemente de sua nacionalidade e vinculação com uma determinada ordem constitucional, ou seja, o termo direitos humanos aspira “à validade universal, para todos os povos e em todos os lugares” (SARLET, 2017, n/p). Por sua vez, o termo direito fundamental é utilizado ao referir-se a direitos positivados dentro do ordenamento constitucional de determinado Estado.

Tanto os direitos humanos como os direitos fundamentais surgem para proteger as pessoas, independente de especificidades de raça, gênero, orientação sexual, classe social.

Tais direitos não nascem de forma espontânea, ou seja, não surgem automaticamente com os indivíduos, pelo contrário, estes à medida que se desenvolveram enquanto humanos e organizaram-se em sociedades, é que desenvolveram a noção de direito, que por sua vez, modifica-se em consonância com as relações socioeconômicas, sendo determinado pela base estrutural da sociedade.

A noção de direitos humanos, segundo Cavalcanti (2004), surgiu na história em meados da Idade Moderna e se solidificou na sociedade ocidental especificamente com o desenvolvimento do direito positivo²³.

No entanto, suas raízes podem ser encontradas no mundo antigo, pois naquele momento histórico já havia ideias consideradas basilares para os direitos humanos e posteriormente para os direitos fundamentais. Sarlet (2017, n/p) aponta que “de modo especial, os valores da dignidade da pessoa humana, da liberdade e da igualdade dos homens encontram suas raízes na filosofia clássica, especialmente no pensamento greco-romano e na tradição judaico-cristã”. Quanto à liberdade, a influência vem de Atenas e de sua democracia, que se consolidou em torno do homem livre. Já o princípio da dignidade da pessoa humana encontra na doutrina judaica seus precedentes, por meio do Antigo Testamento e a compreensão do ser humano como obra mais importante da criação de Deus, como figura central do mundo material. A igualdade e a unidade da humanidade, por sua vez, têm sua origem na doutrina estoico-romana e no cristianismo (SARLET, 2017).

Como expõe Cavalcanti (2004), a base para o surgimento dos direitos humanos advém do jusnaturalismo, - concepção que afirma a existência de direitos

²³ Direito positivo é o conjunto de todas as normas instituídas em uma sociedade. O direito positivo ou juspositivismo, é atrelado às necessidades socioeconômicas do momento, sendo passível de modificação para e adequar às diversas conjunturas sociais.

naturais ao ser humano – sendo Hobbes, Locke e Rousseau alguns dos principais defensores dos direitos naturais. Através da afirmação desses direitos naturais justifica-se para os iluministas a existência do Estado, que surge, por consentimento de todos, para proteger os indivíduos e respaldar os direitos que lhes são inerentes enquanto humanos.

Embora tenham surgido com o jusnaturalismo, os direitos humanos e fundamentais se solidificaram gradualmente dentro do direito positivo (CAVALCANTI, 2004). De acordo com Sarlet (2017), no século XIII se destaca a *Magna Charta Libertatum*, pacto entre o Rei João Sem-Terra e bispos e barões ingleses. Embora esse documento tenha sido redigido no interesse da nobreza inglesa e assim não possa representar a proteção de direitos fundamentais, posto que não incluiu como sujeito de direito o restante da população, serviu como base para o surgimento de alguns direitos e liberdades como o *habeas corpus*, o devido processo legal e a garantia da propriedade.

A Reforma Protestante, por sua vez, também teve mérito na evolução dos direitos fundamentais, posto que deu origem a reivindicações quanto à liberdade religiosa e por consequência, a um reconhecimento gradual dessa liberdade, citando-se como exemplo o *Toleration Act*, da colônia de Maryland, aprovada em 1649, e a Carta Real de Road Island, de 1663 (SARLET, 2017).

Ainda no século XVII, destacam-se a *Petition of Rights* (Petição de Direitos), de 1628, assinada por Carlos I, o *Habeas Corpus Act* (Ato de Habeas Corpus), de 1679, assinado por Carlos II e a *Bill of Rights* (Declaração de Direitos), de 1689, promulgada pelo Parlamento da Inglaterra, documentos que, embora ainda não contivessem direitos fundamentais, consagravam liberdades individuais, vindo assim a limitar o arbítrio do Estado e aumentar direitos da população, especialmente em um momento em que a burguesia estava crescendo e necessitando de maior proteção e garantias estatais.

No entanto, como explica Sarlet (2017), foi no fim do século XVIII, por meio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, da Constituição de 1791 e da Constituição Jacobina de 1793, na França, bem como por meio das primeiras emendas adicionadas à Constituição dos Estados Unidos, que ocorreu de fato a previsão de direitos fundamentais, vinculando o Estado à sua proteção e respeito, sendo que quanto às emendas constantes da Constituição dos Estados Unidos,

resultaram “na consagração da noção de direitos fundamentais como direitos de hierarquia constitucional, oponíveis pelo cidadão ao Estado” (SARLET, 2017, n/p).

O desenvolvimento dos direitos fundamentais resultou numa diminuição do arbítrio estatal e no desenvolvimento e consolidação do Estado Constitucional, embasado na proteção desses mesmos direitos e na dignidade da pessoa humana.

Após as duas Guerras Mundiais as lideranças dos países vencedores se aliaram na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que surgiu em 26 de junho de 1945, tendo como alguns de seus principais propósitos a preservação da paz mundial e o impedimento de uma nova Grande Guerra.

De modo a respaldar formalmente os direitos básicos do ser humano, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948.

De qualquer forma, os direitos fundamentais não são estanques, são históricos e exatamente por isso, em consonância com as transformações dialéticas estruturais e superestruturais da sociedade, novos direitos fundamentais vão sendo reconhecidos, cumulativamente.

Nesse sentido, o rol de direitos fundamentais foi aumentando, se diversificando e passou a se desdobrar em gerações ou dimensões.

A primeira geração, como postula Bonavides (2020), são os direitos da liberdade e abrangem os direitos civis e políticos, como o direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei.

Os direitos fundamentais de primeira geração são diretamente relacionados aos ideais liberais da Revolução Francesa, de caráter individualista. Segundo leciona Wolkmer (2002), são direitos negativos, visto que são direitos do indivíduo em relação ao Estado que não demandam uma obrigação de fazer do mesmo e sim uma abstenção de intervir na esfera individual.

Esses direitos de primeira geração advêm da luta da burguesia contra os privilégios da aristocracia no Antigo Regime e valorizam primordialmente o indivíduo, “o homem-singular, o homem das liberdades abstratas, o homem da sociedade mecanicista que compõe a chamada sociedade civil, da linguagem jurídica mais usual” (BONAVIDES, 2020, p. 578).

Já os direitos de segunda geração são os direitos sociais, econômicos e culturais, além dos direitos coletivos, destacando-se o direito à educação, à saúde, ao trabalho e à assistência social.

Historicamente, esses direitos surgiram com as lutas de classes no decorrer do século XIX e início do século XX, em decorrência do aumento da desigualdade social, fruto do desenvolvimento da sociedade capitalista e da industrialização, sendo que com o fim da 2ª Guerra Mundial passaram a ser incorporados gradativamente pelas Constituições dos diversos Estados Democráticos (SANTOS, 2017).

Os direitos fundamentais de segunda geração ou dimensão são positivos, pois, como explica Sarlet (2017, n/p), atribuem ao Estado comportamento ativo, “revelando uma transição das liberdades formais abstratas para as liberdades materiais concretas”.

No entanto, essa dimensão de direitos fundamentais também abrange as “liberdades sociais”, como a liberdade à filiação sindical, o direito à greve e o reconhecimento de direitos trabalhistas (SARLET, 2017).

Na Constituição Federal de 1988, os direitos humanos de segunda geração podem ser encontrados no Capítulo II, “Dos Direitos Sociais”, em seu artigo 6º, que dispõe que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988), e artigo 7º, que trata dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais.

Por sua vez, a terceira geração de direitos fundamentais foi desenvolvida, consoante Bonavides (2020), como espécie de resposta às grandes desigualdades econômicas entre países e deste modo, parece ir além da proteção de direitos individuais e coletivos e abranger toda a humanidade, assentando-se sobre a fraternidade. Este autor frisa que tais direitos têm um teor muito maior de humanismo e universalidade que as gerações anteriores.

São direitos transindividuais, ou seja, geralmente têm titularidade indefinida, indeterminável, podendo até mesmo ser identificados como transnacionais, visto, como é o caso do direito ao meio ambiente, demandarem muitas vezes esforços de várias nações para sua efetivação (SARLET, 2017).

Segundo Bonavides (2020), cinco direitos de terceira geração, também denominados de direitos da fraternidade ou solidariedade, já foram identificados, quais sejam, o direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e o direito de comunicação.

No entanto, o autor frisa que esse rol é apenas indicativo, pois pode haver outros direitos de terceira geração em desenvolvimento.

Alguns juristas e estudiosos da área defendem a existência de direitos fundamentais de quarta e quinta gerações, no entanto, não há consenso sobre a existência dessas gerações ou dimensões. Nessa linha de pensamento, Bonavides (2020) é favorável a direitos fundamentais de quarta geração, identificando-os como globalizados, ou seja, universalizados, devendo atingir todas as pessoas e povos.

Exemplos desses direitos são o direito à informação, o direito ao pluralismo e o direito à democracia, sendo que este último parece ser o principal direito a ser perseguido. Neste sentido, Bonavides explica que essa geração de direitos fundamentais não suprime as gerações anteriores:

Ao contrário, os direitos da primeira geração, direitos individuais, os da segunda, direitos sociais, e os da terceira, direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e à fraternidade, permanecem eficazes, são infraestruturais, formam a pirâmide cujo ápice é o direito à democracia (BONAVIDES, 2020, p. 586).

Essa democracia, que Bonavides (2020) denomina de globalizada, é o local em que o indivíduo, enquanto elemento central, deverá ser o responsável direto pela fiscalização de constitucionalidade dos direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações.

No entanto, como dispõe Sarlet (2017), os direitos tanto de quarta quanto de quinta geração não são amparados integralmente pela legislação brasileira. A globalização dos direitos de quarta geração, trazida por Bonavides, não demonstra ser reconhecida pela legislação interna, nem pela internacional “não passando, por ora, de justa e saudável esperança com relação a um futuro melhor para a humanidade, revelando, de tal sorte, sua dimensão (ainda) eminentemente profética, embora não necessariamente utópica” (SARLET, 2017, n/p).

Por outro lado, Bonavides também defende os direitos fundamentais de quinta geração, trazendo como base destes o direito à paz.

O direito à paz havia sido identificado pelo jurista Karel Vasak como um direito de terceira geração e, por isso, segundo Bonavides, não teve o destaque necessário, quedando incompleto dentro do quadro dos direitos fundamentais, mesmo porque, quanto a esta geração, o direito central, compreendido como base para os outros, é o direito ao desenvolvimento.

Deste modo, Bonavides, compreendendo a necessidade de colocar o direito à paz num lugar de destaque, devido à sua importância “enquanto pressuposto qualitativo da convivência humana, elemento de conservação da espécie, reino de segurança dos direitos” (BONAVIDES, 2020, p. 598), traz a proposta de que a paz venha a figurar como direito central de uma nova geração de direitos fundamentais, qual seja, a quinta geração.

No entanto, da mesma forma que quanto à quarta geração de direitos fundamentais, Sarlet (2017) chama a atenção para a falta de consenso entre a doutrina quanto à existência da quinta dimensão de direitos e quanto ao conteúdo abarcado por esta:

Ao passo que para José Alcebiades de Oliveira Júnior e Antonio Wolkmer tal dimensão trata dos direitos vinculados aos desafios da sociedade tecnológica e da informação, do ciberespaço, da Internet e da realidade virtual em geral, para José Adércio Sampaio a quinta dimensão abarca o dever de cuidado, amor e respeito para com todas as formas de vida, bem como direitos de defesa contra as formas de dominação biofísica geradores de toda sorte de preconceitos (SARLET, 2017, n/p).

Independente no número de gerações, há que se frisar que os direitos fundamentais têm que ser vistos sob o enfoque da totalidade, pois uma geração não elimina nem supera a outra, mas se complementam e são interdependentes. Também não se pode deixar de analisá-los utilizando-se a categoria historicidade, pois se desenvolveram e continuam se desenvolvendo em consonância com a estrutura socioeconômica e tudo que a envolve, em um processo que não é linear, mas dialético. Deste modo, natural que venham emergindo novos direitos fundamentais, resultado de lutas e reivindicações das populações (SARLET, 2017).

No entanto, conforme opinião de Sarlet (2017), isso não significa que necessariamente devam ser reconhecidas outras gerações de direitos fundamentais além da primeira, em que sobressai o direito à liberdade, a segunda, em que o elemento central é o direito à igualdade e a terceira geração, com base no desenvolvimento. Isto porque outras demandas que digam respeito a direitos fundamentais estariam relacionadas, ainda que indiretamente, às primeiras três dimensões, ou seja, gravitariam “em torno dos tradicionais e perenes valores da vida, liberdade, igualdade e fraternidade (solidariedade), tendo, na sua base, o princípio maior da dignidade da pessoa” (SARLET, 2017, n/p).

3.1.2. O direito fundamental à educação e a aplicabilidade imediata

O direito à educação, tema desta dissertação, sendo um direito fundamental de segunda geração, está incluído na Constituição Federal em seu Título II “Dos direitos e garantias fundamentais”, especificamente no artigo 6º, que trata dos direitos sociais. Deste modo, estando no rol dos direitos fundamentais, compreende-se ser de aplicação imediata, consoante o artigo 5º, §1º da Constituição Federal, que consagrou essa aplicabilidade imediata a todos os direitos fundamentais ao dispor que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata” (BRASIL, 1988).

Conforme frisa Bonavides (2020), com o preceito de aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais, os direitos de segunda geração pendem a “tornar-se tão justiciáveis quanto os da primeira; pelo menos esta é a regra que já não poderá ser descumprida ou ter sua eficácia recusada com aquela facilidade de argumentação arrimada no caráter programático da norma” (BONAVIDES, 2020, p. 579).

No entanto, embora os direitos de primeira geração, bem como alguns direitos sociais de segunda geração, particularmente os referentes às liberdades sociais e direitos políticos, que são considerados em geral negativos, pois não demandam nenhuma prestação do Estado, sejam compreendidos pela doutrina e jurisprudência²⁴ em geral como de eficácia plena e aplicabilidade imediata, esse posicionamento, ainda que prevalente, não é unânime em se tratando de direitos sociais, havendo entendimento, embora minoritário, de acordo com Sarlet (2017), de que para ter eficácia tais direitos deveriam ser estabelecidos previamente pela legislação.

Porém, o autor acima citado informa que a maioria da doutrina e jurisprudência compreendem que a previsão de aplicação imediata se refere a todos os direitos fundamentais, mesmo porque, ao prever a imediata aplicabilidade no artigo 5º, §1º, o constituinte não especificou apenas os direitos individuais previstos nos incisos desse artigo, mas abrangeu todas as normas definidoras de direitos e garantias fundamentais.

²⁴ Jurisprudência é um termo que designa o conjunto de decisões dos tribunais superiores sobre um determinado assunto. De acordo com o Dicionário Novíssimo Aulete, é “a interpretação da lei baseada em decisões de julgamentos anteriores, que formam uma tradição de decisões sobre causas semelhantes” (AULETE, 2011, p. 830).

Ainda que passíveis de regulamentação posterior por leis ordinárias, que poderão até mesmo restringir e limitar as normas, Sarlet (2017) ressalta que embora possam existir exceções, previstas expressamente pela Constituição Federal, os direitos fundamentais geram, desde logo, seus efeitos principais. Ou seja:

Um direito fundamental não poderá ter sua proteção e fruição negadas pura e simplesmente por conta do argumento de que se trata de direito positivado como norma programática e de eficácia meramente limitada, pelo menos não no sentido de que o reconhecimento de uma posição subjetiva se encontra na completa dependência de uma interposição legislativa (SARLET, 2017, n/p).

O direito à educação é classificado como direito social de natureza prestacional (SARLET, 2021), pois demanda uma prestação por parte do Estado. Por sua vez, segundo o autor acima aponta, os direitos sociais de caráter prestacional geralmente são redigidos em forma de normas programáticas, ou seja, necessitam, para que gerem a plenitude de seus efeitos, de uma posterior normatização pelo legislador ordinário.

No entanto, ainda que algumas normas constitucionais definidoras de direitos e garantias fundamentais dependam de outras legislações posteriores para alcançar sua completude, Sarlet (2021, p. 279) afirma que por força do artigo 5º, §1º da Constituição Federal, a aplicabilidade e eficácia imediata, “assumem a condição de regra geral”, sendo que as exceções devem ser justificadas nos casos concretos.

Neste sentido, o autor acima citado explica que os poderes públicos devem retirar das normas de direito fundamental a maior eficácia possível:

Outorgando-lhes, nesse sentido, efeitos reforçados relativamente às demais normas constitucionais, já que não há como desconsiderar a circunstância de que a presunção da aplicabilidade imediata e plena eficácia que milita em favor dos direitos fundamentais constitui, em verdade, um dos esteios de sua fundamentalidade formal no âmbito da Constituição (SARLET, 2021, p. 280).

Justificando a aplicabilidade imediata dos direitos sociais, em especial da educação, Göttems (2012), afirma que sabendo que a Constituição Federal de 1988 consagra a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos no artigo 1º, inciso III, não há como compreender que um direito social como a educação, que é requisito para que o indivíduo possa viver com dignidade, seja analisado como

simples norma programática, ou seja como norma que apenas direcionaria a confecção de normas posteriores para atuação futura dos órgãos estatais.

Sarlet (2021, p. 289), frisando a “necessária otimização da eficácia e efetividade de todos os direitos fundamentais”, pontua que os direitos sociais de natureza prestacional, tendo presunção de “plenitude eficaz”, são exigíveis perante Juízo.

Neste sentido, em pesquisa sobre a aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais nas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), o autor verificou que este tribunal em geral tem reconhecido a validade do artigo 5º, §1º da Constituição Federal para todas as normas de direitos fundamentais:

De modo geral, verifica-se que a jurisprudência do STF tem assumido a premissa de que a aplicabilidade direta das normas de direitos fundamentais é absolutamente incompatível com sua “mera programaticidade”, de modo que das normas de direitos fundamentais não só podem, como devem ser extraídas consequências no que diz com sua eficácia e efetividade, ainda que o legislador quede omissis (SARLET, 2017, n/p).

Na mesma linha de pensamento, Göttems (2012) afirma pontualmente sobre o direito social à educação, que sendo este um direito fundamental, o administrador público não pode sujeitar sua efetividade a requisitos de oportunidade e conveniência da administração pública, posto que é um mandamento constitucional, passível de ser exigido pelo particular, bem como legitima o Judiciário à abertura de sindicância em casos de omissão executiva.

Deste modo, necessário que a administração pública esteja articulada com os mandamentos da Carta Magna, visto que é destinatária direta da norma, tendo assim o dever de assegurar tais direitos aos indivíduos, sob pena de interferência do Judiciário.

3.1.3. A Constituição Federal de 1988 e a educação como direito fundamental

Antes de adentrarmos no estudo das normas específicas sobre a educação no sistema penitenciário, procedemos a uma breve pesquisa das normas garantidoras da educação para todos, afinal, estas abrangem também os privados de liberdade e direcionam a produção das leis específicas à educação deles.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, como lei suprema do ordenamento jurídico brasileiro, é que primeiramente consagra o direito à educação, não apenas dando a esta o *status* de direito social, como já colocado anteriormente, mas também traçando linhas gerais sobre o tema.

O Capítulo III da Constituição Federal, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, em sua seção I, trata especificamente sobre a educação.

O artigo 205 deixa claro que a educação é um direito de todos, bem como não deixa dúvida sobre a responsabilidade primordial do Estado:

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, Art. 205).

Por sua vez, o artigo 206 da Carta Magna, em seu inciso IX, traz como um dos princípios da educação a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988).

Dando mais amparo ao direito do preso à educação, o artigo 208 expõe em seu inciso I que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ou seja, é assegurada a educação básica gratuita a todos, em qualquer idade, desde que não tenham tido acesso na idade especificada em lei. Essa previsão constitucional, ainda que não especifique a população prisional, se estende aos encarcerados, pois os mesmos, como expõe o artigo 38 do Código Penal, mantêm: “todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral” (BRASIL, 1940).

A educação é direito público subjetivo (BRASIL, 1988, Art. 208, §1º). No entanto, a Carta Magna somente prevê a responsabilidade pelo não oferecimento desta ou oferecimento de forma irregular quanto ao ensino obrigatório, que se reduz à educação básica destinada aos indivíduos de quatro a dezessete anos de idade.

Nesse caso, tal situação “importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, Art. 208, §1º).

3.1.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a ausência de previsão da educação para encarcerados

De modo a regular mais especificamente as linhas gerais trazidas na Constituição Federal a respeito de educação, e assim regular a oferta da educação em nível nacional, em 1996 entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei nº 9.394/96).

Ainda que não haja na LDBN previsão sobre o direito à educação das pessoas em privação de liberdade, o artigo 3º, que elenca os princípios que devem servir de base para ministrar o ensino, prevê em seu inciso XIII, incluído pela Lei 13.632 de 06 de março de 2018, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Por sua vez, seu artigo 4º prevê, nos incisos IV e VII, a garantia de “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 1996), bem como “de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a LDBN também trata de forma pontual, ainda que rapidamente, sobre a Educação de Jovens e Adultos, especificando em seu artigo 37 que a EJA se destina “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Além do que, nos termos do §3º do artigo 37 da citada lei, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996).

Deste modo, pode-se dizer que as pessoas em privação de liberdade acabaram por ser contempladas pela LDBN, mesmo que a educação no sistema prisional não tenha sido mencionada em nenhum artigo desta lei. Por conta da previsão, ainda que econômica, visto que em poucos artigos, sobre o direito à educação ao longo da vida (artigo 3º, XIII e 4º), e sobre a educação de jovens e adultos (artigos 39 a 42), compreende-se que os encarcerados têm o direito a

frequentar a escola na prisão, bem como se encaixam na educação de jovens e adultos.

Mas não se pode dizer que isso foi um avanço para a educação no sistema prisional. Se por um lado há que se comemorar o direito previsto em lei, por outro fica claro a invisibilidade dessa população, quando nem ao menos se traça uma linha a respeito da educação destinada à mesma em lei que dá as diretrizes e bases para a educação.

3.1.5. Plano Nacional de Educação 2001-2010, Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 e a previsão da educação no cárcere

Alguns anos depois da publicação da LDBN, buscando adequar o ordenamento jurídico brasileiro aos compromissos que o país firmou no cenário internacional, seja com organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, seja na Declaração de Hamburgo, de 1997, seja na Conferência de Dacar sobre a Educação Para Todos em 2000, o Plano Nacional de Educação de 2001 – 2010 trouxe algumas linhas sobre a educação no sistema prisional (BOIAGO, 2013).

O PNE 2001-2010, ao tratar sobre a educação de jovens e adultos, frisa que essa educação deve ocorrer ao longo da vida, iniciando com a alfabetização, mas, da mesma forma que a LDBN, deixa claro que a EJA se destina a desenvolver “capacidades e competências” para a adequação às necessidades da globalização (BRASIL, 2001).

Por sua vez, nas 26 metas estipuladas à educação de jovens e adultos, a meta 17 significou um avanço em relação à educação no sistema prisional, pois destinou-se diretamente a esta ao dispor que se deve “implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional” (BRASIL, 2001).

De qualquer modo, o PNE não deu mostras de sair do plano formal, pelo menos no que diz respeito à educação prisional.

Como retrato da falta de políticas públicas para a educação prisional, verifica-se que em dezembro de 2010, apenas 8,06% da população carcerária em todo o Brasil estava em alguma atividade educacional²⁵ (INFOPEN 2010).

Nesse sentido, como informa Boiago (2013, p. 110) sobre o referido plano: “Muitas penitenciárias não cumpriram as disposições presentes na legislação brasileira concernentes ao direito do preso à educação, já que para elas, esse direito é muitas vezes confundido com privilégio²⁶”.

Ainda segundo Boiago (2013), isso pode ser verificado da leitura do Projeto de Lei nº 8035/2010, que objetivava instituir o Plano Nacional de Educação 2011-2020. O referido projeto nº 8035/2010, diferente do PNE 2001-2010, ao trazer as diretrizes e metas para a educação de jovens e adultos, não contemplou em específico a educação no sistema prisional.

Houve muitos embates dos diversos atores envolvidos, em torno de várias questões. Sendo que, como especifica Boiago (2013), a Conferência Nacional da Educação (CONAE), que foi realizada em 2010, com o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, com o objetivo de definir diretrizes e estratégias para a construção do PNE, teve como resultado a definição de três diretrizes que deveriam orientar as políticas de educação de jovens e adultos, sendo que a terceira se refere especificamente à necessidade de se estabelecer políticas quanto à educação das pessoas privadas de liberdade e em conflito com a lei.

No mesmo sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em relação à Estratégia 7.27 do Projeto de Lei nº 8035/2010, elaborou uma proposta de emenda em que propôs: “Implementar políticas de

²⁵ Como já comentado na Introdução desta pesquisa, o Parecer CNE/CEB nº 04/2010, ao efetuar um estudo sobre a educação prisional enumera alguns fatores que colaboram para esse baixo índice de estudantes, entre eles a falta de uma política nacional para implementação da educação prisional, os desentendimentos constantes e objetivos muitas vezes opostos entre muitas das Secretarias de Educação e Secretarias de Segurança Pública dos estados, sendo que as Secretarias de Segurança Pública e os policiais penais, na grande maioria das situações, priorizam a segurança em detrimento da educação (BRASIL, 2010a). De qualquer forma, a explicação para o baixo número de encarcerados em atividade educativa no Brasil é complexa e se encontra no bojo de uma estrutura econômica que utiliza o sistema penal sobremaneira para segregar e punir. O item 3.2.2 da presente pesquisa, “A Educação como contraponto à realidade de subserviência do encarcerado”, traz mais informações sobre os possíveis motivos da baixa oferta de educação no cárcere.

²⁶ Sobre a visão da educação como privilégio para os encarcerados, vide o item 3.2.2 deste trabalho, “A Educação como contraponto à realidade de subserviência do encarcerado”.

acesso, inclusão e permanência na educação básica para jovens e adultos que se encontram privados de liberdade” (ANPED, 2011, p. 50 *apud* BOIAGO, 2013, p. 112).

O fato é que muitas foram as emendas ao Projeto de Lei nº 8035/2010, sendo que o novo Plano Nacional de Educação, que passou a abranger o período de 2014 a 2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), acabou, deste modo, por contemplar a educação no sistema prisional, porém não diretamente como meta, mas apenas como estratégia para se alcançar determinadas metas.

Nesse sentido, em sua meta 9, o PNE 2014-2024 objetiva diminuir o analfabetismo das pessoas com 15 anos de idade ou mais, de modo a que a alfabetização atinja 93,5% da população dessa faixa etária até 2015, bem como, objetiva até o final da sua vigência erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Das doze estratégias previstas pelo PNE para atingir tal meta, a 9.8 envolve a educação no sistema prisional. Segundo essa estratégia, deve-se assegurar a EJA, abrangendo o ensino fundamental e médio, às pessoas em privação de liberdade “em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração” (BRASIL, 2014, p. 69).

Por outro lado, a meta 10 do PNE, prevê pelo menos 25% das matrículas da educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, integrados ao ensino profissional (BRASIL, 2014). Traz onze estratégias para sua consolidação, sendo que a estratégia 10 prevê a ampliação da EJA articulada com o ensino profissional de modo a atender as pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 2014).

É certo que o PNE 2014-2024 ainda está em vigência, faltando alguns anos para seu fenecimento, no entanto, tendo passado metade do tempo da vigência do mesmo, em que pese a estratégia 9.8 “assegurar a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais” (BRASIL, 2014, p. 69) essa estratégia não parece ter sido minimamente colocada em prática. É o que se verifica ao comparar os dados do INFOPEN de dezembro de 2014, segundo o qual 11% das pessoas encarceradas estavam em atividades formais de educação (BRASIL, 2015), com os dados da Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, lançada pela Coordenação de Educação, Cultura e Esporte (COECE), do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que traz a informação de que em

dezembro de 2019 apenas 10,56% da população carcerária estavam em atividades do ensino formal e de educação profissional²⁷ (BRASIL, 2020).

3.2. CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INTRAMUROS

A educação no sistema prisional envolve certas especificidades que não são encontradas na educação das pessoas livres. Especificidades essas que geralmente não são positivas, mas vão de encontro ao objetivo emancipador de uma educação comprometida com a mudança social.

Com o objetivo de estudarmos essas situações e as contradições que as envolvem, mais uma vez utilizamos pesquisa bibliográfica de fontes primárias e secundárias.

As fontes primárias esclarecem os objetivos do legislador, já as secundárias, ou seja, livros, artigos, dissertações, dão suporte às análises empreendidas a seguir.

Como fontes primárias pesquisamos, entre outras, o Parecer 4/2010 CNE/CEB, o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná e a Portaria 38/2020 da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná.

Já quanto às fontes secundárias, utilizamos a obra “Escola e Democracia”, de Demerval Saviani (2021), com o intuito de embasar as discussões sobre os métodos pedagógicos que devem ser utilizados para propiciar uma desalienação e progressiva emancipação do indivíduo. Também nos ancoramos em obras de autores como Julião (2013) e Onofre (2015), que pesquisaram sobre a educação no sistema prisional e os problemas enfrentados para sua implementação.

²⁷ A Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/ DEPEN/MJ, embora informe os dados referentes à educação prisional nos estados, assim como a imensa maioria de documentos oficiais sobre o tema, não explica os motivos do baixo número de encarcerados estudando. Como já explicado na referência nº 25, para se verificar tais motivos, deve-se realizar uma análise mais ampla, não apenas por meio de bibliografia de fonte primária, como também bibliografia de fonte secundária. Neste sentido, o item 3.2.2 da presente pesquisa, “A Educação como contraponto à realidade de subserviência do encarcerado”, traz mais informações sobre os possíveis motivos da baixa oferta de educação no cárcere.

3.2.1. A articulação das pastas da Educação e da Justiça e o início da implementação de políticas nacionais para os privados de liberdade

Ainda que a Constituição Federal garanta a educação como direito fundamental de todos e a Lei de Execução Penal preveja a educação como direito do custodiado, por muitos anos o que imperou nos presídios em termos de atividades educativas foram práticas heterogêneas, o que foi e é reforçado, em nível nacional, pela ausência de articulação entre Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ) e em nível estadual, pela falta de articulação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria responsável pela execução penal.

Até 2005 não havia uma aproximação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça para o planejamento de políticas públicas para a educação no sistema prisional, o que dificultava ainda mais a produção e efetivação de normas.

No entanto, após ter sido firmado, nesse mesmo ano, um protocolo de intenções entre esses dois ministérios, visando unir esforços para implementar uma política nacional de educação no sistema prisional, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), trouxe como pauta a diversidade e a inclusão, abrangendo a população prisional.

Porém, observou-se que para a construção de uma política pública de educação em nível nacional para os encarcerados, teria que haver “significativo grau de energia política e uma bem direcionada canalização de investimentos a fim de provocar o impacto necessário e desejado junto às realidades estaduais” (UNESCO, 2006, p. 15).

Deste modo, para unir forças para a estruturação dessas políticas públicas, houve uma parceria entre a Unesco, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, surgindo assim o projeto Educando para a Liberdade, com financiamento do governo do Japão.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, por meio desse projeto realizaram-se cinco seminários regionais e o Primeiro Seminário Nacional sobre educação no sistema prisional. Seminários esses que tiveram como um de seus resultados a elaboração de proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário. Como consequência, em 11 de março de 2009 foi publicada a Resolução nº 03, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), instituindo as Diretrizes Nacionais para a Oferta da

Educação nos Estabelecimentos Penais, e em 19 de maio de 2010 foi publicada a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010b).

Após ter sido firmado o protocolo de intenções entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, o Estado passou a olhar um pouco mais para o direito à educação do encarcerado. Quanto à remição de pena, por exemplo, havia divergências entre os estados na interpretação da extensão desse direito ao estudo. Alguns a estendiam às atividades educativas, outros apenas a conferiam ao trabalho (JULIÃO, 2013). No entanto, com a aprovação da Lei nº 12.433/2011 a remição da pena pela participação em atividades educativas foi instituída em nível nacional, sendo que, de acordo com o artigo 126, §1º, inciso I, a cada doze horas de atividade escolar em “[...] ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” (BRASIL, 1984), o encarcerado obtém o direito de remir um dia de pena. No entanto, alguns estados passaram a instituir a remição de pena também pela leitura²⁸, como o Paraná, que como um dos meios de viabilização da Lei nº 12.433/2011, instituiu a Lei 17.329 de 08/10/2012, que implantou o Programa Remição pela Leitura no âmbito dos Estabelecimentos Penais.

Ainda em 2011 foi publicado o Decreto nº 7.626, Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), tendo como um de seus objetivos estimular a produção de planos estaduais de educação no âmbito prisional.

3.2.2. A Educação como contraponto à realidade de subserviência do encarcerado

A educação de jovens e adultos, assegurada primordialmente pela LDBN, abrange o ensino fundamental e o médio e é destinada a pessoas que por algum motivo não frequentaram ou interromperam sua formação na educação básica, que tenham acima de 15 anos completos, conforme consta da Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2021b, Art. 27).

²⁸ A nível nacional, a remição pela leitura apenas foi normatizada em 2021, pela Resolução nº 391, que abrangeu além das atividades escolares as práticas sociais educativas não-escolares e a leitura de obras literárias (BRASIL, 2021c).

A EJA tem uma clientela diversificada, abrangendo desde adolescentes até idosos, com realidades e situações de vida muito diversas. No caso dos encarcerados, a maioria tem histórias de vida traumatizantes, baixa autoestima e grande insegurança quanto ao seu futuro, não conseguindo ver perspectivas nem esperanças na educação (ONOFRE, 2015).

Sendo assim, o educador deve olhar para a realidade do aluno, para sua prática social, não o vendo como um criminoso, mas como uma pessoa, como alguém que está na escola para adquirir conhecimento e consciência crítica, que lhe permita compreender sua situação de explorado na sociedade de classes.

Como já observado na presente pesquisa, os indivíduos quando adentram na prisão deixam a vida que levavam, as relações, obrigações em geral, para trás, e entram em uma nova sociedade, com regras diversas, com horários e atividades planejados por outras pessoas, hierarquicamente superiores, em uma sociedade em que serão vistos como inferiores, como criminosos, e em que, como definiu Goffman (2015) fatalmente sofrerão um processo de mortificação ou anulação do eu²⁹.

Sendo assim, nesse ambiente hostil, que enclausura corpo e mente por meio de uma disciplina rigorosa conservada por um sistema de sanções e recompensas, em que o simples fato de “desobedecer os horários regulamentares” ou “abordar autoridade ou pessoa estranha ao estabelecimento, sem autorização” (PARANÁ, 1995, Art. 61, incisos XVIII e XX, respectivamente), é considerado falta e passível de sanção, o processo de democratização do conteúdo acumulado pela humanidade deve partir do contexto de despersonalização em que o aluno se encontra, de modo que possa também resgatar sua autoestima, pelo desenvolvimento de uma consciência crítica, que leve a uma maior conscientização de si próprio, à compreensão da realidade socioeconômica que o cerca e das relações e papéis de exploração e subordinação de cada classe social na sociedade.

Necessário pontuar que ao frisar a importância do professor olhar para a trajetória do aluno, não apontamos nesta pesquisa que o foco da educação deve ser o educando. Pelo contrário, a democratização dos conteúdos científicos produzidos pela humanidade é o que deve embasar a existência da educação formal, não devendo ser diferente na escola da prisão, mesmo porque, como dispõe Saviani (2021, p. 45) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os

²⁹ Sobre o processo de anulação do eu, conferir o capítulo 2.

dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Porém, para que o professor possa instrumentalizar o aluno com os conhecimentos necessários, que façam sentido para ele, há que partir da realidade deste, para que ele possa depois superá-la qualitativamente.

Compreende-se que a educação sozinha não tem o poder de modificar a realidade dessas pessoas. No entanto, não se pode chegar à conclusão de que é inútil dentro de um sistema punitivo como a prisão, pois desta forma se correria o risco de ser crítico-reprodutivista.

Partindo-se de uma perspectiva materialista histórico-dialética, sabe-se que, embora a educação formal tenha sido desenvolvida como instituição de reprodução do Estado e das relações econômicas, e que deste modo, sofre influência direta da estrutura econômica, a mesma, como qualquer outra instância da superestrutura, não é passiva, mas movimentando-se dialeticamente, também acaba dirigindo abalos à base econômica, pois ainda que seja “elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2021, p. 53).

Ao propor a pedagogia histórico-crítica como instrumento a favor da desalienação da classe trabalhadora, Saviani (2021) especifica que para que ocorra de fato um salto qualitativo na compreensão da realidade por parte do aluno, o professor, como o detentor do saber, deve partir da prática social, problematizá-la e instrumentalizá-la com conteúdos produzidos historicamente. Apenas dessa forma poderá ocorrer a modificação de visão de mundo e da relação do aluno com a própria prática social, sobrevivendo o que o autor acima denomina de catarse, que é “uma passagem da prática social em si à prática social para si, que é o ponto de chegada do processo educativo” (DUARTE, 2019, p. 3).

Obviamente que tais métodos devem ser aplicados para todos os alunos da classe trabalhadora, mas quanto aos encarcerados, é essencial que, ao partir da prática social, o professor compreenda que eles têm uma história de sofrimento, de marginalização, cujo ápice ocorreu com a prisão, que os lançou em um universo de desumanização e decomposição do eu.

É dessa realidade que se deve partir, problematizando-a, para em seguida democratizar os conteúdos sistematizados cientificamente, para que estes possam de fato modificar a compreensão da realidade.

Mas as especificidades que abarcam a educação no sistema prisional acabam por dificultar a aplicação de métodos pedagógicos voltados para a transformação social e emancipação humana, bem como a realização de qualquer atividade voltada para a educação.

Uma das características que dificulta a implementação da educação no ambiente prisional é o fato de que, embora existam normas e diretrizes gerais sobre o tema, não há uma política nacional de implementação da educação nos estados. Pelo contrário, cada estado é responsável por organizar seu sistema de ensino, objetivos, diretrizes, gestão, contratação e formação de professores, proposta pedagógica, conteúdos, disciplinas.

Conforme denuncia Julião (2013, p. 32), alguns estados nem mesmo “possuem uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado”.

Como resultado, há grandes diferenças entre os estados, sendo que alguns apenas iniciaram atividades formais de ensino após ter sido firmado o protocolo de intenções entre Ministério da Educação e Ministério da Justiça em 2005, visando unir esforços para implementar uma política nacional de educação. Outros estados, porém, como é o caso do Paraná, já vêm realizando a educação no sistema prisional há décadas.

Segundo a Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, apresentada pelo Departamento Penitenciário Nacional, com o intuito de informar os índices sobre a evolução da educação no sistema prisional, em 2019 o Paraná era um dos estados com mais encarcerados em atividades educacionais, 31,94%, ficando atrás apenas do Maranhão, com 55,85% da população prisional em atividades educativas, Santa Catarina, com 46,87% e Pernambuco, com 32,70% (BRASIL, 2020).

Por outro lado, deixando claro que ainda falta uma política nacional mais consolidada nessa área, a maioria dos estados apresentam números muito baixos de encarcerados em atividades educativas, como o Amapá, com ínfimos 2,84% de encarcerados em atividades de educação, o Acre com apenas 3,40%, Alagoas 4,76%, Rio Grande do Sul, 6,79% e Amazonas, com 7,82% (BRASIL, 2020).

Colocando cores ainda mais escuras no quadro acima retratado, há que se frisar que as atividades educacionais que adentram nas porcentagens acima descritas não dizem respeito apenas ao ensino formal regular ou profissionalizante, mas também são contadas atividades complementares, leitura de livros e esporte.

Além do que, a educação dentro do sistema prisional ocorre geralmente por meio de convênios de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça ou Segurança Pública dos estados, conforme explicita o Parecer 4/2010 CNE/CEB.

O Parecer acima mencionado aponta que no geral as Secretarias de Educação ficam responsáveis pela proposta de ensino formal, “neste sentido, respondem administrativamente pelo corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos” (BRASIL, 2010a, p. 20).

Quanto à Secretaria encarregada pela execução das penas, esta se responsabiliza em propiciar o espaço físico para a escola, sua infraestrutura e salubridade, pela segurança dos profissionais da educação, bem como por atividades informais, como “oficinas, workshops, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas, etc.” (BRASIL, 2010a, p. 20).

No entanto, ainda segundo o Parecer 4/2010, em muitos estados a relação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria responsável pelo sistema prisional é bastante frágil, sendo que “em muitos casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político-institucional” (BRASIL, 2010a, p. 20).

No mesmo sentido, a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, vinculada à Plataforma Dhesca (Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais), após sua visitação à onze unidades penais, no Distrito Federal e nos estados de Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pará, em 2009, constatou que a articulação entre as duas secretarias envolvidas com a educação no sistema prisional não raras vezes é problemática, “[...] resultando, muitas vezes, em acirradas disputas” (BRASIL, 2009b, p. 84).

Por outro lado, de acordo com o Parecer 4/2010 CNE/CEB, para os funcionários responsáveis pela execução da pena no ambiente prisional, ou seja, a polícia penal, as atividades educativas, esportes ou manifestações culturais no geral, são compreendidos como desnecessários.

Nesse sentido, a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, citada acima, verificou que em todas as unidades prisionais visitadas há:

resistência, que chega muitas vezes ao boicote, por parte dos/das agentes penitenciários à liberação de presos para as aulas. Em algumas unidades, observamos a existência de revistas (blitz) regulares por agentes e policiais militares que destroem materiais e trabalhos escolares. Como já citado, há casos de agentes que criam problemas para a entrada e saída de professores e geram constrangimentos e coação ao trabalho dos educadores e educadoras (BRASIL, 2009b, p. 86).

Em consequência dessa pesquisa empírica a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação chegou à conclusão de que há “uma mentalidade entre muitos agentes, diretores, juízes e promotores que entende o direito à educação como um privilégio aos presos e presas” (BRASIL, 2009b, p. 86).

No mesmo sentido, o Parecer 4/2010 CNE conclui que “muitos trabalhadores penitenciários acreditam que qualquer ação positiva para os presos significa premiar o comportamento criminoso” (BRASIL, 2010a, p. 5). O que prepondera, para esses profissionais, é a lógica da segurança, em detrimento de atividades que levem a uma emancipação.

Além do que, os professores que atuam nas escolas das unidades penais com frequência recebem críticas dos policiais penais, estes “geralmente, encaram os docentes como profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados, não levando em consideração o grau de periculosidade dos mesmos” (BRASIL, 2010a, p. 21).

Em pesquisa sobre educação na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste – PECO, Silva, embora não tenha entrevistado a polícia penal do local, descreve que em questionário aplicado para 14 professores que atuam na escola, esses em geral afirmaram que “em conversas informais e no executar de tarefas cotidianas, os agentes penitenciários, em sua maioria, expõe todo o sentimento arbitrário em relação à oferta de educação aos privados de liberdade” (SILVA, 2017, p. 139).

Quando questionados sobre como a instituição prisional vê a escola, os professores frisaram que o que prevalece para a polícia penal é o quesito segurança.

Alguns agentes sustentam que a escola é o local mais frágil da penitenciária, expondo todos ao perigo, por isso que muitos não a apoiam. Às vezes chegam até a resistir à escola. Isso se torna patente quando os professores são indagados sobre a forma como a instituição vê a escola [...] (SILVA, 2017, p. 143).

Nesse sentido, segundo o relato do professor 07, “a grande maioria dos agentes é contra e não apoiam” (SILVA, 2017, p. 143) a escola. Outro professor, por sua vez, afirma quanto à polícia penal que “boa parte crê na escola e no seu papel dentro da instituição. Outra parte não reconhece a educação como forma de avanço, humanização. Muitos veem os detentos como pessoas que não tem mais jeito (Professor 04)” (SILVA, 2017, p. 143).

Evidenciando que a segurança está em primeiro lugar nas instituições prisionais, o Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação verificou, nas 11 unidades prisionais visitadas, que não raras vezes, quando há algum fator de ameaça à segurança ou simplesmente meros boatos sobre possíveis ocorrências de motins ou rebeliões, as atividades educativas são interrompidas por tempo indefinido (BRASIL, 2009b).

Somando-se a isso a alta rotatividade, com frequentes transferências de presos, geralmente por questões de segurança, a maioria dos encarcerados que iniciam estudos na prisão não conseguem concluí-los.

Demonstrando que a educação no sistema prisional fica em segundo plano, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010 informa que em relação à arquitetura, especificamente quanto a locais destinados a atividades educativas, “poucas unidades, na sua concepção, previram espaços a sua realização. Atualmente investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extramuros” (BRASIL, 2010a, p. 17).

Além do fato de haver poucas salas de aula dentro do sistema prisional, há também poucas unidades prisionais que mantêm suas escolas funcionando no período noturno. Tal situação leva não apenas à diminuição do número de vagas, mas também à uma procura menor por parte dos encarcerados, pois no período diurno acaba ocorrendo um conflito entre horário de trabalho e horário de estudo, sendo que na maioria das vezes o encarcerado opta pelo trabalho, para colaborar financeiramente com sua família.

Além do que, a ausência das vagas noturnas acaba por levar muitas escolas prisionais, conforme aponta Julião (2013), a não serem incluídas na educação de

jovens e adultos do estado, o que dificulta que estas recebam recursos e material adequado ou que os docentes venham a ter capacitação direcionada à EJA.

Essa dificuldade ocorre geralmente por razões que estão na base do funcionamento da instituição prisional, ou seja, por motivos de segurança, bem como pela falta de funcionários, visto que para que possam assistir às aulas, os alunos devem ser conduzidos e vigiados constantemente por um policial penal e à noite o número de funcionários tende a ser reduzido.

Diante de todos esses fatos, embora a maioria dos encarcerados não tenham finalizado o ensino fundamental ou médio, apenas uma pequena minoria consegue se matricular e frequentar a escola da prisão.

Além do que, mesmo para os poucos encarcerados que têm acesso à educação formal, os métodos preconizados por Saviani (2021), rumo à objetividade sociocultural e à transformação social, que já são de difícil aplicação nas escolas fora do contexto intramuros, acabam muitas vezes encontrando ainda mais dificuldades de implementação nas escolas inseridas em unidades prisionais, pois as regras da prisão adentram inclusive nas salas de aula, não abrindo mão de formar corpos dóceis, seja por meio da excessiva disciplina, visto que os alunos, como dispõe o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, por exemplo, cometem falta disciplinar pela simples “desatenção em sala de aula ou de trabalho” (PARANÁ, 1995, Art. 61, IV), seja pela interferência na forma de aplicar os conteúdos. Quanto a isso, a Portaria 38/2020 da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Paraná (SESP), por exemplo, em um extenso rol de deveres enumerados para os profissionais da educação nas prisões, deixa claro que deve ser comunicado e/ou pedido permissão para a segurança do estabelecimento prisional quando o professor necessitar realizar aulas com materiais diferenciados, “como equipamentos eletrônicos, televisão, notebook, pen drive, data show, entre outros que forem utilizados em sala de aula” (PARANÁ, 2020a).

Os professores não têm a autonomia necessária para a realização de atividades educacionais, pouco importando se têm sustentação e justificativa teórica. Mesmo para realizar atividades em grupos muitas vezes há a necessidade de autorização prévia do diretor do presídio e assim os profissionais da educação “dependem quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2010a, p. 20).

No entanto, o controle exercido dentro do estabelecimento prisional não se detém ao comportamento dos alunos ou à forma de aplicar os conteúdos, adentra também os próprios conteúdos. Como exemplo, segue abaixo uma das atribuições do pedagogo do Setor de Pedagogia das unidades penais do Departamento Penitenciário do Paraná, segundo o Caderno do Depen de Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná:

i) propor temas a serem desenvolvidos no âmbito das disciplinas ofertadas pela escola ou de projetos especiais, que atendam às necessidades do preso e da unidade penal, no sentido de colaborar para a compreensão do processo de marginalização social **e para a desconstrução de um comportamento criminoso** (PARANÁ, 2011b, p. 88, grifo nosso).

A atribuição acima descrita se refere à proposição de temas que se insiram nas disciplinas do ensino regular ou mesmo em projetos especiais, com a clara intenção de impor valores, reformar os encarcerados, de modo que se arrependam dos atos que os levaram à prisão, e passem a respeitar os padrões exigidos pela sociedade de classes. Relembrando a fala de Capeller (1985), já citada em capítulo anterior, quanto à ressocialização dos encarcerados “o discurso dos ‘bons’, no alto de sua caridade, é o de pretender recuperar os ‘maus’” (CAPELLER, 1985, p. 131).

O Estado não tem o direito de tentar modificar opiniões e visões de mundo do indivíduo, “no Estado Democrático de Direito, não é concebível que o poder estatal tenha o direito de determinar qual personalidade um ser humano adulto deve ter” (ANJOS, 2018, p. 65). No mesmo sentido Carmem Sílvia de Moraes Barros (2001) afirma que um Estado pluralista não tem legitimidade para corrigir ou objetivar arrependimento por meio da pena.

O fato é que a educação no sistema prisional não pode ser vista como um meio de transformar indivíduos que cometeram crimes em pessoas “honestas” e respeitadoras das normas, pois deste modo se estaria invadindo sua esfera privada e indo justamente de encontro a uma educação comprometida com a transformação da visão de mundo das classes menos favorecidas economicamente.

No entanto, em que pese todos os problemas e contradições, ou seja, a vigilância constante, a submissão permanente dos alunos imposta pelas normas da prisão, a falta de vagas, os problemas de relacionamento entre as Secretarias de Educação e da Justiça ou de Segurança Pública, a educação no presídio é

necessária, não apenas por ser um direito fundamental do indivíduo – e só por isso já é razão suficiente para que seja implementada em todas as instituições prisionais do país – mas também por ser a ferramenta mais eficaz a alterar qualitativamente a prática social e a visão de mundo dos encarcerados ou, pelo menos, a diminuir o processo de dessocialização ao qual são submetidos.

3.3. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO PARANÁ

Neste subcapítulo analisamos em linhas gerais a organização e estruturação da educação nas unidades penais do Paraná.

Para tanto, utilizamos, sobretudo, de pesquisa bibliográfica de fontes primárias, tais como os principais documentos que norteiam a educação no estado, como a Proposta Pedagógico-Curricular para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná (2013), a Resolução Conjunta nº 04/2016 – SEED-SESP, Parecer CEE/CEIF/CEMEP Nº 02/14, Parecer CEE/BICAMERAL nº 129/18, Parecer CEE/BICAMERAL Nº 109/20.

3.3.1. Implementação da educação no sistema penitenciário do Paraná

Em 2019 o estado do Paraná continha, de acordo com o INFOPEN, sessenta e sete estabelecimentos penais. Destes, havia quarenta e um estabelecimentos para presos provisórios, como cadeias públicas e centros de detenção provisória; vinte unidades prisionais para o cumprimento de pena em regime fechado; duas penitenciárias industriais, a Penitenciária Industrial Marcelo Pinheiro Cascavel (PIMP) e a Penitenciária Industrial de Guarapuava (PIG); um complexo médico penal; duas unidades prisionais destinadas a diversos tipos de regime e um estabelecimento prisional que constava do Relatório Consolidado Estadual como “outro”, de tipo “não informado” (BRASIL, 2019e).

Ainda nesse ano, o número de vagas nesses locais era de 21.616, já a quantidade de encarcerados nas diversas unidades prisionais, na mesma data, de acordo com o Relatório Consolidado Estadual, era de 29.767. Ou seja, o sistema penitenciário paranaense estava com um déficit de 8.151 vagas (BRASIL, 2019e).

Quanto ao número de pessoas em atividades educativas no Paraná em novembro daquele mesmo ano, era de 9.625. No entanto, apenas 5.061

encarcerados estavam participando da educação formal. Quanto ao restante, 3.209 estavam em projetos de remição pela leitura e 1.355 em atividades pedagógicas diversas³⁰ (BRASIL, 2019e), situação essa que ocorre primordialmente pela falta de vagas, pois a maioria das penitenciárias não têm estrutura física que venha a comportar a demanda, nem profissionais de segurança em número necessário, para a movimentação dos encarcerados, de modo a fornecer ensino nos três turnos (RODRIGUES, 2018).

Comprovando essa afirmação, o Relatório Consolidado Estadual de 2019 informa que apenas 51% dos estabelecimentos prisionais do Paraná continham salas de aula (BRASIL, 2019e).

No entanto, ainda assim o Paraná é um dos estados mais avançados em se tratando de educação nas prisões³¹. Diferente de alguns estados do norte e nordeste, que iniciaram recentemente suas experiências em educação prisional (JULIÃO, 2013), a oferta de ensino formal nas unidades penais do Paraná foi iniciada em 1982, por meio de uma parceria denominada Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico, realizado entre a Secretaria de Estado da Justiça (SEJU) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED) (PARANÁ, 2015a). As atividades educativas tiveram início no chamado Centro de Orientação da Aprendizagem, que era vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba.

Quanto à primeira escola prisional, foi inaugurada em 1987, como Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES) Dr. Mario Faraco. No entanto, como expõe Rodrigues (2018), essa escola só veio a ter a autonomia necessária em 1995, pela Resolução nº 2.104, que autorizou a avaliação do rendimento escolar dos alunos do curso supletivo de 1º grau, função suplência. Sua denominação, nesse mesmo ano, passou a ser Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º graus.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse Centro passou a se chamar Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA)

³⁰ Atividades pedagógicas diversas podem ser definidas como as chamadas práticas sociais educativas não escolares, previstas no artigo 2º, parágrafo único, inciso II, da Resolução nº 391/2021 do CNJ. Tais práticas envolvem “atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva [...] tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária [...]” (BRASIL, 2021b).

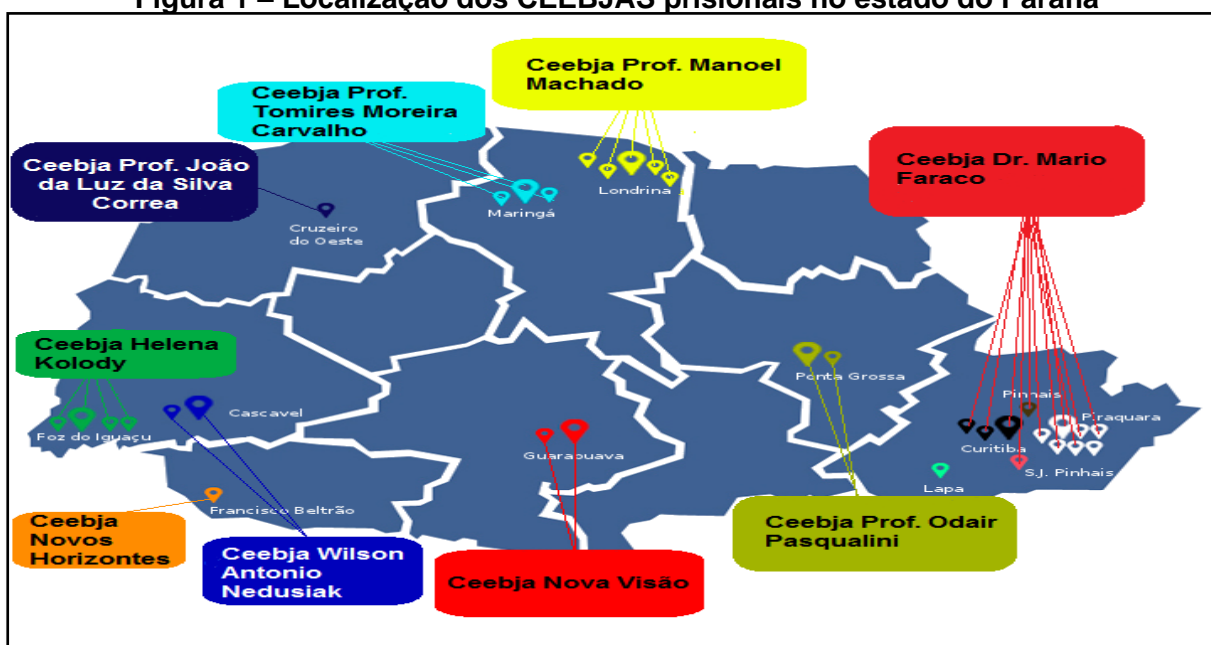
³¹ Como já informado no subcapítulo 3.2, item 3.2.2, em 2019 o Paraná foi um dos estados com mais encarcerados estudando, tendo perdido apenas para Maranhão, Santa Catarina e Pernambuco (BRASIL, 2020).

Dr. Mario Faraco – Ensino Fundamental e Médio, denominação que passou a ser utilizada para todas as escolas do sistema prisional do Paraná (RODRIGUES, 2018).

Entre 1995 e 2000, houve a implantação de novos estabelecimentos penais em Maringá, Londrina e Guarapuava (PARANÁ, 2015a). Deste modo, com uma maior demanda, gradualmente ampliou-se a implementação da escolarização nas instituições prisionais.

Atualmente, segundo o site do DEPPEN-PR, há nove Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), distribuídos conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Localização dos CEEBJAS prisionais no estado do Paraná



Fonte: DEPEN (PR) (2021). Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=231>

As unidades penais podem ser atendidas pelos Centros de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAs), cuja localização está na Figura 1, ou pelas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). Os CEEBJAs têm estrutura de escola, com suas sedes dentro das unidades penais, com diretor, vice-diretor, pedagogos, auxiliares administrativos e professores. Já as APEDs, que são uma ramificação de um CEEBJA, ou um braço dele, como descreve o Caderno de Práticas de Tratamento Penal do DEPEN-PR (2011b), ou seja, estão vinculados

administrativamente a um CEEBJA de uma unidade maior, têm apenas professores e coordenador pedagógico.

O critério para a instituição de CEEBJAs ou APEDs é o número de encarcerados matriculados. Deste modo, são instituídos CEEBJAs quando há mais de 500 matrículas em uma unidade penal. Se há um número inferior, a educação fica a cargo das APEDs (PARANÁ, 2011).

3.3.2. A combinação de ensino presencial com momentos não presenciais e a precarização do ensino nas unidades penais do estado do Paraná

De acordo com a Resolução Conjunta nº 13/2015 SEED/SESP, em seu artigo 2º, §1º, a modalidade de ensino ofertada no sistema prisional do Paraná é a educação de jovens e adultos (EJA) (PARANÁ, 2015b). Por sua vez, as formas de organização, conteúdos, competências, regime escolar entre outros detalhes da educação no sistema prisional, atualmente devem ser elaborados de acordo com a Proposta Pedagógico-Curricular para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná, que traz prescrições gerais que devem ser seguidas pelos CEEBJAs quando da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

A Proposta Pedagógica foi encaminhada pela SEED em 2013 ao Conselho Estadual de Educação. Foi aprovada como Experimento Pedagógico pelo prazo de dois anos, pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 02/14 e começou a ser implantada no segundo semestre de 2015 nas unidades penais do estado. Por sua vez, em 2018, o Parecer CEE/BICAMERAL nº 129/18 prorrogou o Experimento Pedagógico até 31 de dezembro de 2020. Ainda em 2020, o Parecer CEE/BICAMERAL nº 109/20 renovou mais uma vez a Proposta Pedagógico-Curricular.

A Proposta em comento deixa claro que a educação dos encarcerados, na modalidade EJA, deve ser flexível, atendendo às especificidades dessa população quanto ao tempo, espaço e rotatividade, observando-se as características de cada regime prisional para que haja atendimento diferenciado (PARANÁ, 2013).

Quanto à organização dos cursos, oferece-se à população prisional o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental – Fase I é ofertado aos encarcerados que não são alfabetizados ou que não conseguiram concluir o 5º ano do Ensino Fundamental. A carga horária do 1º ao 5º

ano é de 1.200 horas, não chegando a um quarto da carga horária do ensino regular, que é de 800 horas anuais, tanto para o fundamental quanto para o ensino médio, conforme o artigo 24, inciso I da LDBN. As aulas são 100% presenciais e quanto aos conteúdos, são divididos por áreas do conhecimento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, contidas nos Pareceres n.º 02 e 04/98-CEB/CNE, para o Ensino Fundamental e com as Deliberações n.º 01/06, n.º 04/06, n.º 07/06 e n.º 03/08, do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2013). O aluno, por sua vez, deve matricular-se em todas as Áreas do Conhecimento de forma simultânea.

Quanto ao Ensino Fundamental – Fase II, que compreende do 6º ao 9º ano, tem a carga horária de 1.600 horas, sendo que os conteúdos, organizados por disciplinas, devem ter como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais “que consideram os conteúdos ora como meios, ora como fim do processo de formação humana dos educandos” (PARANÁ, 2013, p. 17).

Já em relação ao Ensino Médio, os conteúdos também são divididos em disciplinas. A Proposta Pedagógica dispõe que a instituição escolar deverá utilizar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer n.º 15/1998 e Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica. Quanto à carga horária, é de 1.200 horas.

Em relação à matrícula, o aluno, tanto no Ensino Fundamental – Fase II como no Ensino Médio poderá optar por uma a quatro disciplinas de forma simultânea.

Mas o ponto mais relevante dessa Proposta Pedagógica é o fato de que trouxe, - embasada no Plano Nacional de Educação 2001-2010, que previa, ao tratar da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, em sua meta 17 que devia-se contemplar a EJA prisional com a meta 14, referente à oferta de programas de educação a distância para a educação de jovens e adultos em geral - a possibilidade não apenas de ensino presencial, mas também de ensino presencial combinado com Educação à Distância (EAD) para os alunos privados de liberdade no Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio.

Deste modo, o Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio podem ser organizados de forma 100% presencial, ou na forma presencial combinada com ensino a distância. O ensino presencial combinado com Educação à Distância (EAD) poderá ser organizado de três formas: com 75% da carga horária em sala de aula, com professor e alunos e os 25% restantes “realizados pelos educandos em

espaços prisionais, com a utilização de módulos ou outros materiais de estudos” (PARANÁ, 2013, p. 12); com 50% da carga horária presencial e os outros 50% por meio da educação à distância, e, por fim, de forma a reduzir ainda mais o contato entre alunos e professor, poderá ocorrer com 20% da carga horária de aulas presenciais e 80% através da educação à distância (PARANÁ, 2013).

Como já exposto, a Proposta Pedagógica foi aprovada e renovada por duas vezes, sendo que atualmente conseguiu-se sua continuidade pela aprovação contida no Parecer CEE/BICAMERAL nº 109/20. Nesse Parecer são inseridos trechos relevantes do Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, combinada com momentos não presenciais, em espaços prisionais, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed/DEP/CEJA, produzido em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP n.º 129/18, de 08/11/18.

Nesse relatório, enfatiza-se que o Experimento Pedagógico, que combina momentos presenciais com momentos não presenciais, despertou um interesse maior por parte do aluno bem como maiores possibilidades de democratização da educação.

Uma das principais justificativas do Relatório enviado pela SEED para avaliação do Conselho de Educação para a continuidade do ensino presencial combinado com EAD é que ele “contempla um público maior da população carcerária” (PARANÁ, 2018, p. 5), sendo importante para a democratização da educação, pois não há mais a necessidade de limitar as aulas ao espaço físico insuficiente das salas.

No entanto, a educação à distância pouco parece ter colaborado com a democratização da educação nas prisões do Paraná, pois, embora tenha de fato ocorrido um aumento do número de matrículas ao longo do tempo, a população prisional vem crescendo substancialmente. Sendo assim, em dezembro de 2014, ano anterior ao do início do Projeto Pedagógico, o número de presos sob os cuidados do DEPPEN-PR, sem contar os encarcerados em cadeias públicas em que não há educação formal, era de 17.741. Deste número, segundo o DEPPEN-PR, 16.174 não haviam concluído o ensino fundamental ou médio, no entanto os matriculados nas escolas eram apenas 3.768 (PARANÁ, 2014). Já em novembro de 2019, após alguns anos de implantação do Projeto Pedagógico com aulas presenciais ou presenciais combinadas com EAD, o total de encarcerados sob os

cuidados do DEPPEN-PR, sem contar os que se encontravam nas cadeias públicas em que não há educação formal, era de 21.093, já os que não tinham completado o ensino básico ou médio eram 18.827, porém, os matriculados no ensino regular eram somente 4.399 (PARANÁ, 2019).

Ou seja, realmente, houve entre esses anos acima analisados um aumento de 631 vagas no ensino formal, porém esse aumento não conseguiu acompanhar o crescimento da população prisional que não concluiu o ensino fundamental ou médio, que foi pelo menos quatro vezes maior.

Embora o ensino à distância possibilite em tese um oferecimento de mais vagas, pelo fato de o aluno ocupar apenas 20, 50 ou 75% da carga horária dentro das salas de aula, há outros fatores que dificultam o aumento das vagas, como o baixo número de profissionais de segurança, necessários para fazer o deslocamento dos alunos das galerias para às salas de aula, especialmente no período noturno, em que os encarcerados que trabalham têm mais disponibilidade de estudar, bem como a falta de espaços físicos para o funcionamento das escolas.

Na defesa do ensino presencial combinado com momentos de EAD, os CEEBJAs que apresentaram depoimentos no Relatório de Avaliação do Seed/DEP/CEJA também utilizaram o argumento de que os momentos de estudo à distância eliminam ou diminuem os momentos de ociosidade dos encarcerados nas celas, de modo que não venham a ter pensamentos que possam levá-los ao cometimento de novos crimes.

Nesse sentido, o Relatório de Avaliação do Seed/DEP/CEJA, em suas considerações finais, enfatiza que com essa combinação destaca-se: “o combate ao tempo ocioso, considerado um fator negativo dentro do cárcere, que, anteriormente a esse modelo de estudo, levava os apenados a pensamentos e práticas de estímulo à violência” (PARANÁ, 2020b, p. 13).

Ora, como já enfatizado nesta pesquisa, tudo dentro de um presídio, a arquitetura, as normas, o sistema de sanções e recompensas, os detalhes, tudo é planejado para que o detento seja controlado em todos os momentos, inclusive em seus pensamentos, de modo que incorra em um processo de despersonalização.

E desta forma, pontualmente quanto à educação à distância no cárcere, ao transformar-se 25, 50 ou 80% do tempo em que o detento deveria estar na escola socializando com professor e colegas, em exercícios e atividades que terá que fazer em outros momentos, em sua cela, consegue-se “fazer com que a vigilância seja

permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação [...] que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são portadores” (FOUCAULT, 2003, p. 166), controlando-se inclusive pensamentos considerados contrários à continuidade da harmonia social.

O fato é que para os encarcerados, que em geral têm poucas oportunidades de sair de suas celas, o momento da aula é um diferenciador na rotina e a escola vista como um oásis, pois é o único momento em que, segundo cita o Parecer nº 4/2010 CNE/CEB (BRASIL, 2010a, p. 20), “conseguem se sentir livres e respeitados”.

Com isso não se está afirmando que os detentos não devem levar atividades escolares para realizarem em suas celas, no entanto, o que se propõe no Projeto Pedagógico e está sendo executado, não é o encaminhamento de atividades extras para os alunos, mas sim o encaminhamento de atividades para suprir momentos em que o educando deveria estar em sala de aula, com os colegas e professores.

Outra justificativa elencada pelos profissionais da educação para a continuidade desse ensino combinado, é que este colabora para que os estudantes venham a concluir mais rapidamente as disciplinas, visto que ainda que haja interrupção das aulas por motivos de segurança, o aluno pode continuar a estudar.

No entanto, esse aligeiramento dos estudos, de pessoas que estavam há anos sem contato com o ensino formal, o que caracteriza a clientela da EJA em geral, parece não ser a melhor forma de proporcionar a democratização do ensino, seja para pessoas livres ou encarceradas.

Com o discurso de privilegiar a qualidade em detrimento da quantidade e de valorizar as diferenças, ocorre na educação à distância, tanto fora quanto dentro da prisão, justamente o que Saviani chama de “aligeiramento do ensino destinado às classes populares” (SAVIANI, 2021, p. 44), ensino esse que pode “ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (SAVIANI, 2021, p. 44).

Nesse sentido, a Proposta Pedagógica que está em vigor na educação prisional do Paraná acaba por diminuir a importância dos conteúdos quando aponta para a superação de “um ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento” (PARANÁ, 2013, p. 34), sem dar maiores explicações de como ocorreria essa “relação qualitativa com o conhecimento” com a diminuição de contato entre professor e aluno.

Deste modo, mesmo que houvesse a democratização da escola para os encarcerados, o que não há, ainda assim não haveria igualdade de acesso ao saber. Nesse sentido chama à atenção a possibilidade de utilização da educação combinada com EAD na porcentagem de 20% presencial e 80% a distância. Possibilidade que, pela análise dos relatórios dos CEEBJAs, constantes do Parecer CEE 109/20, verificou-se estar sendo utilizada em unidades prisionais de pelo menos quatro CEEBJAS, quais sejam, CEEBJA Wilson Antonio Neduziak, CEEBJA Prof. João da Silva Correa, CEEBJA Novos Horizontes e CEEBJA Prof. Manoel Machado (PARANÁ, 2020b).

No entanto, com a utilização da EAD, principalmente em uma combinação de 50%X50% ou 20%X80%, o professor tem menos tempo hábil para observar a prática social do aluno e problematizá-la, para que depois possa instrumentalizá-la com os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, processo necessário para que ocorra o que Saviani (2021) nomeia de catarse.

Os próprios relatórios dos CEEBJAs acima enumerados, embora enalteçam a combinação de ensino presencial com EAD, demonstram a precarização do ensino com essa organização. Como exemplo, cita-se o relatório do CEEBJA Wilson Antonio Neduziak, que informou que embora fosse utilizado o formato 20%X80% na Penitenciária Federal de Catanduvas, os alunos matriculados nessa organização teriam apresentado dificuldades, ou seja, “não estavam conseguindo desenvolver as atividades na sua totalidade” (PARANÁ, 2020b, p. 8).

Já o CEEBJA Prof. Odair Pasqualini, frisou que optou por padronizar as aulas com o formato 50%X50%, no entanto, nos momentos presenciais os professores observaram que os alunos do Fundamental Fase II demonstraram ter mais facilidade para compreender os conteúdos que os alunos matriculados no Ensino Médio, o que foi atribuído ao “grau de abstração dos conteúdos propriamente ditos, pois os conteúdos do Ensino Médio são mais complexos” (PARANÁ, 2020b, p. 12).

Ora, tal informação demonstra que o formato presencial com EAD dificilmente consegue fornecer uma educação que de fato instrumentalize os educandos com os conhecimentos científicos necessários para que possam compreender de forma diferenciada suas práticas sociais, desvelando as contradições que envolvem as mesmas e as relações socioeconômicas, mas geralmente acaba por esvaziar os conteúdos em busca de uma suposta democratização da escola.

Embora a Proposta Pedagógica comentada destaque que os momentos não presenciais devem ocorrer com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (PARANÁ, 2013), as escolas prisionais não têm o suficiente aparato tecnológico, não havendo computadores para todos, sendo que em 2019 menos de ¼ dos estabelecimentos prisionais do estado do Paraná possuíam sala de informática (BRASIL, 2020b).

Ainda que houvesse acesso aos computadores, importante pontuar que os encarcerados são proibidos de utilizar a internet, deste modo, as explicações e aulas dos professores teriam que ser gravadas, dificultando ainda mais a mediação.

Assim, o que ocorre em praticamente todas as escolas das prisões nos momentos de estudo não presencial é a aplicação de atividades em livros ou apostilas, relacionadas a conteúdos explicados anteriormente pelos professores, nos momentos de 75, 50 ou 20% de contato que os alunos possam ter com aqueles.

Deste modo, a escola da prisão, no estado do Paraná, não diferente de outras escolas dentro de uma sociedade de economia capitalista³², que deveria propiciar o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, de modo que o mesmo compreendesse as diversas contradições que perpassam suas práticas sociais, bem como pudesse desvelar as ideologias lançadas continuamente pelas diversas instâncias da sociedade capitalista, torna-se sobretudo um local de reprodução das desigualdades sociais, de criação de consensos, para a manutenção das relações socioeconômicas do sistema capitalista neoliberal.

³² No sistema capitalista de produção, como já explicado nesta pesquisa, todas as escolas, independentemente de atuarem nas prisões ou na sociedade livre, bem como de utilizarem a educação à distância ou não, ainda que também sejam locais de conscientização e desvelamento de ideologias, são sobretudo reprodutoras das relações socioeconômicas.

4. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA LEGISLAÇÃO GARANTIDORA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL E LEITURA DE DADOS ESTATÍSTICOS

Para chegarmos a este capítulo, estudamos, nos capítulos anteriores, os principais fenômenos que respaldam na contemporaneidade, ou de alguma forma estão interligados ainda que indiretamente, às leis, resoluções e planos referentes à educação no sistema prisional.

Deste modo, traçamos um estudo sobre o surgimento e consolidação da pena prisional; de suas finalidades, especialmente a ressocializadora; exploramos a emancipação humana enquanto objetivo a se perseguir na educação no sistema prisional; também pesquisamos sobre os direitos humanos, em especial os de segunda geração, visto que a educação se encaixa nessa classificação; após, procedemos a um estudo das principais normas que tratam sobre educação para todas as pessoas no país, quais sejam, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9394/1996, e os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024 e por fim, realizamos pesquisa bibliográfica de documentos específicos sobre a organização da educação no sistema prisional do Paraná.

Após a confecção desses capítulos acima descritos, que nos possibilitaram contemplar outros fenômenos, relacionados direta ou indiretamente com o objeto de estudo e ter uma visão “capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1989, p. 27), voltamos novamente o olhar para o objeto da pesquisa, qual seja, as normas, em nível federal e do estado do Paraná, sobre educação no sistema prisional e os dados estatísticos sobre o tema.

Para efetivar a pesquisa referente às normas, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, sistematizada por Lawrence Bardin, visto que esta possibilita uma compreensão mais apurada das leis. Deste modo, para a confecção do presente capítulo foi utilizada a obra “Análise de Conteúdo”, de Bardin (2016), bem como outras obras que tratam sobre análise de conteúdo ou utilizam a técnica, como a obra “O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde”, de Minayo (2000) e a dissertação “O discurso colonial na legislação nazista: análise de conteúdo da Lei de Proteção ao Sangue Alemão e à Honra Alemã e do Primeiro Decreto Suplementar de 14 de novembro de 1935”, de Adamatti (2017). Já quanto

aos dados estatísticos, estes foram retirados da página oficial do Departamento Penitenciário Penal (DEPEN) e do Departamento de Polícia Penal do Paraná (DEPPEN-PR).

Quanto à análise do *corpus*, ou seja, das normas referentes à educação, além da utilização da Constituição Federal de 1988 e da LDBN, também utilizamos obras de autores que trazem discussões sobre a educação a distância e o ensino profissional, modalidades de ensino que são previstas na maioria das normas referentes à educação prisional. Os principais autores pesquisados são Saviani (2003; 2021), Frigotto (2007) e Malanchen (2020).

Abaixo realizamos breve explicação da metodologia de análise de conteúdo. No entanto, quando da descrição das etapas e desdobramentos da presente pesquisa, explicaremos de forma mais detalhada seus procedimentos.

4.1. A METODOLOGIA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é um método que leva o pesquisador à compreensão para além da superfície, desvelando intencionalidades que estavam muitas vezes escamoteadas no material de estudo.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo surgiu em 1640, na Suécia, quando se realizaram pesquisas para compreender o efeito de hinos religiosos em luteranos. Porém, essa metodologia veio de fato a se desenvolver nos Estados Unidos no início do século XX, período em que pesquisadores passaram a utilizá-la para pesquisar quantitativamente principalmente materiais da área jornalística.

No entanto, apenas entre 1940 e 1950 é que ocorreu uma sistematização de suas regras, principalmente pela necessidade dessa metodologia ser utilizada na investigação política, em decorrência dos conflitos gerados entre países pela II Guerra Mundial, havendo necessidade de se investigar a imprensa, por suspeita de propaganda subversiva, especialmente propaganda nazista.

Apenas entre 1950 e 1960 é que ocorreu uma expansão dessa metodologia a várias ciências, como a etnologia, a história, a psiquiatria e a linguística. Ainda nesse momento histórico, a análise de conteúdo passou a abranger não apenas a pesquisa quantitativa, que é marcada pela contagem da frequência de certas categorias ou indicadores, mas também a pesquisa qualitativa, que ocorre pela “presença ou

ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento da mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2016, p. 27).

O fato é que a análise de conteúdo passou a ser utilizada pelas mais diversas áreas das ciências humanas, visto que possibilita compreender mais a fundo os textos, pois objetiva analisar os significados mais escamoteados ou, nas palavras de Bardin (2016, p. 50): “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

No presente trabalho, a fim de compreender normas que tratam, integral ou parcialmente, de educação no sistema prisional, a análise de conteúdo se faz necessária, pois, seguindo suas diversas etapas, esta permite uma compreensão mais profunda dos significados dos documentos, desvelando o que até então era oculto.

Por meio da análise de conteúdo desenvolvemos pelo menos duas leituras do material utilizado. A primeira foi a pré-análise, em que levantamos os dados, e delimitamos o material a ser pesquisado, bem como desenvolvemos as hipóteses e objetivos. Já a segunda leitura foi realizada na fase da análise, em que separamos e classificamos as categorias utilizadas, bem como realizamos estudo rigoroso do texto a fim de separar as unidades de registro que se alinham a cada categoria, possibilitando assim, a realização de inferências que levam à compreensão almejada.

Por meio de uma segunda leitura, verificamos significados que estavam, até então, escamoteados nos textos das normas. Isto porque “a segunda leitura extrai o que não foi dito, ou seja, a mensagem latente, aparentemente não vista” (ADAMATTI, 2017, p. 113).

No entanto, para utilizar essa metodologia, o pesquisador não deve seguir regras estritas, pois, como é técnica da área de ciências humanas, não é exata, mas “a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 2016, p. 36).

E justamente por ser voltada para as ciências humanas, abre possibilidade para ser utilizada para os mais diversos tipos de documentos destas áreas, como entrevistas, reportagens, textos de ficção, anúncios e normas jurídicas.

De qualquer forma, para realizar a análise de conteúdo, há que se passar pelo menos por três etapas, quais sejam, a pré-análise, a exploração dos documentos e também o tratamento dos resultados.

A pré-análise, por sua vez, de acordo com Bardin (2016), é dividida em três fases, sendo elas: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e os objetivos.

A escolha dos documentos, conforme expõe Bardin (2016), pode ser determinada anteriormente, bem como pode ser realizada de acordo com objetivos preexistentes, sendo que nesta pesquisa partimos da segunda possibilidade.

Após a formação desse *corpus*, ou seja, dos documentos submetidos à análise de conteúdo, realizamos a leitura flutuante, que visa levar o pesquisador a tomar intimidade com o material, bem como solidificar sua compreensão do conteúdo. Além do que, tal leitura deve levar o analista a traçar hipóteses e objetivos, caso estes não tenham sido formados em um momento anterior.

Ato contínuo, após a pré-análise, procedemos com a segunda etapa da análise de conteúdo, a exploração do material.

Esta etapa se caracteriza pela colocação em prática das decisões tomadas na primeira fase. No entanto, de acordo com Gomes (2001), é a fase mais longa, sendo que muitas vezes pode ocorrer a necessidade de se realizar várias leituras do material, até que se alcance a compreensão necessária para estruturar e definir os elementos necessários. Nesse momento devem ser definidas as unidades de registro e de contexto e categorias.

As unidades de registro, como especifica Bardin (2016), podem ser palavras, frases, trechos do documento a ser trabalhado, que de alguma forma levem à compreensão dos sentidos do texto, contribuindo para se chegar à resposta que deu origem à pesquisa.

Já as unidades de contexto são unidades de compreensão que, incluindo em seu bojo as unidades de registro, deverão propiciar o entendimento destas. As unidades de contexto poderão ser frases, parágrafos, trechos, ou até mesmo, no caso de legislação, artigos, incisos e parágrafos. Na realidade, seu tamanho em geral está diretamente ligado à extensão das unidades de registro, podendo ser uma frase quando a unidade de registro for uma palavra, ou ser um parágrafo ou um trecho maior, se a unidade de registro for uma frase ou um tema (BARDIN, 2016).

Ou seja, há uma grande margem de liberdade para o pesquisador em ciências humanas, o que de fato é necessário, pois ao mesmo não é possível traçar regras exatas e fechadas.

Frise-se que, com isso, não se declara que não há regras ou que se pode seguir as etapas sem disciplina e coerência. Pelo contrário, o que na realidade se expõe é que há uma certa flexibilidade na escolha da ordem das etapas ou mesmo na natureza e dimensão das unidades de registro e das unidades de contexto. Esta possibilidade de escolhas dentro da metodologia, que geralmente não ocorre nos métodos utilizados nas ciências exatas, é válida e necessária para que haja melhor adequação ao objetivo final almejado, mas, de qualquer forma, as três etapas da análise de conteúdo devem estar presentes, pois cada uma tem uma função precisa.

Quanto às categorias, estas deverão emergir também na segunda etapa, após a definição das unidades de registro e contexto. No entanto, também em relação às categorias, há liberdade para o pesquisador, que pode defini-las de antemão, não havendo regras rígidas a esse respeito. Necessário pontuar que, independentemente do momento de definição destas regras, estas devem estar diretamente relacionadas com as hipóteses e objetivos.

De qualquer forma, para salientar a importância das categorias e delimitar o seu papel, Bardin (2016) explica que, ao traçar a análise de conteúdo de documentos, é como se o analista separasse várias gavetas em que fossem distribuídos objetos diversos, que tivessem sido tirados de bolsas de mulheres, por exemplo, ainda que aparentemente um não tivesse ligação com outro. Tais gavetas, ou categorias, não levam por si próprias, automaticamente, a se encontrar um significado ou a resposta procurada, mas “a técnica consiste em classificar os diversos elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (BARDIN, 2016, p. 43). Assim, o analista, por meio de classificações, coloca ordem onde aparentemente não havia.

Quanto ao presente trabalho, as categorias foram surgindo na pré-análise, anteriormente à formação das unidades de registro, à medida que se formulavam as hipóteses e objetivos, visto estarem diretamente ligadas a esses elementos e emergirem do bojo destes, como será mais bem explicado no próximo subcapítulo, à medida que forem sendo cumpridas as diversas etapas determinadas pela análise de conteúdo.

Já a terceira etapa se refere ao tratamento dos resultados. Deste modo, o pesquisador deve proceder à síntese e seleção destes, à inferência e à interpretação, que é a última etapa da análise de conteúdo. Utilizando-se de todos os elementos desenvolvidos e estruturados nas etapas anteriores, deve-se “tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto” (GOMES, 2001, p. 76).

Importante pontuar que a presente pesquisa é qualitativa, deste modo, não contamos a frequência com que as unidades de registro aparecem nos documentos pesquisados, e sim procedemos com um estudo das unidades de contexto em que aquelas foram retiradas, após agrupar as unidades de registro nas categorias previamente determinadas. O fato é que “a pesquisa qualitativa evita números, lidando com interpretações das realidades sociais e respondendo a questões muito próprias” (ADAMATTI, 2017, p. 116). Deste modo, não há como se deter em quantificações, pois essa pesquisa, “analisa com profundidade significados, motivos, valores, crenças ou atitudes” (ADAMATTI, 2017, p. 116).

Sendo assim, importa que seja realizada uma interpretação rigorosa do sentido da unidade de registro aliada à unidade de contexto, de modo a compreender as ideologias por trás das palavras.

Pelo fato de a presente pesquisa não ser quantitativa, algumas palavras utilizadas como unidades de registro, embora tenham se repetido frequentemente, não foram analisadas em todas as ocasiões que aparecerem, mas apenas quando demonstraram estar ligadas a conceitos, finalidades e juízos de valor sobre a educação no sistema prisional.

Depois de descrevermos brevemente o que vem a ser a análise de conteúdo, suas etapas e a importância dessa metodologia para a compreensão aprofundada do sentido real de um texto no bojo de nossa pesquisa, trazemos logo abaixo a análise de algumas normas sobre educação no sistema prisional, tanto em nível nacional quanto no âmbito do estado do Paraná, tendo como recorte os anos de 1984 a 2019.

4.2.A PRÉ-ANÁLISE DAS NORMAS SOBRE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Procedemos com a análise de conteúdo de normas sobre educação no sistema prisional, descrevendo cada etapa desenvolvida e seu encadeamento.

4.2.1. A formação do *corpus*

Quanto ao *corpus* da análise de conteúdo, este já faz parte da hipótese e do objetivo geral da presente dissertação, descritos anteriormente.

A hipótese que deu origem à presente dissertação é a de que as normas para a educação em âmbito prisional, embora estejam formalmente em consonância com o princípio liberal de igualdade, não se efetivam em nível substancial e exatamente por isso acabam sendo mais um instrumento de fortalecimento da continuidade de um modelo de punição segregacionista, cumprindo o papel formal de dar respaldo à crença de que a prisão é viável, pois, em tese, possibilitaria a ressocialização, reintegração ou até mesmo emancipação dos aprisionados.

Por outro lado, o objetivo geral da pesquisa é o de identificar se a legislação que trata sobre educação para o sistema prisional se efetiva no sistema penal brasileiro e paranaense.

Enquanto recorte temporal para a pesquisa de fontes primárias (legislação e dados estatísticos oficiais), objetivando delimitar de forma clara o âmbito do estudo, decidimos por estudar o tema educação no sistema prisional entre os anos de 1984 a 2019. Isso pelo fato de que, no ano de 1984, houve a publicação da Lei de Execução Penal, lei esta que implantou a ressocialização na execução das penas e trouxe assim, de forma sistematizada, a educação como uma das ferramentas para atingir tal finalidade da pena. Já o recorte final ocorre no ano de 2019 pelo fato de que os dados estatísticos mais recentes sobre a população prisional, quando da realização deste trabalho, datam desse período.

Para se construir um *corpus*, segundo os critérios da análise de conteúdo especificados por Bardin (2016), há que se seguir algumas regras, entre elas a da homogeneidade, ou seja, os documentos “devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2016, p. 128).

Sendo assim, decidimos por examinar normas que contivessem não somente as categorias que abaixo serão elencadas, mas que também tivessem sido redigidas como regras gerais, para os atores envolvidos no cenário da escola da prisão. Nesse sentido, em nível nacional, a norma mais recente foi o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), já em nível de estado do Paraná, o documento mais recente a esse respeito é o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPPR), de 2015.

Delimitado o recorte temporal do *corpus*, importante pontuar que não analisamos todas as normas referentes à educação prisional que surgiram dentro deste período de tempo, mas somente leis, diretrizes, planos e estatutos que abordam o tema de forma mais aprofundada. Deste modo, documentos como portarias, resoluções, recomendações, que dispõem sobre minúcias e detalhes da educação dos encarcerados, não foram estudados, não só pelo fato de que a pesquisa se tornaria demasiadamente extensa, mas também, e principalmente, por tais documentos se referirem apenas a especificidades e não a uma totalidade maior, necessária para se chegar à interpretação final. Outros documentos, por sua vez, não foram analisados por serem muito semelhantes aos elencados, não trazendo conteúdo, objetivos ou finalidades diversas ou mais abrangentes.

Desta forma, o *corpus* da análise de conteúdo é formado, em nível nacional, pela Lei 7.210/1984, Lei de Execução Penal (LEP), pela Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), pela Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Decreto nº 7.626/2011, Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Já quanto ao estado do Paraná, os documentos são o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná e o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (PEESPPR/2015).

4.2.2. A formulação das categorias

As categorias tratadas neste subcapítulo e que foram utilizadas para a análise de conteúdo não se confundem com as categorias do materialismo histórico-dialético utilizadas como base para o presente trabalho.

Neste sentido, Minayo (2000, p. 94) explica que as categorias do materialismo histórico-dialético “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais

fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. Por isso, estão presentes em todo o corpo da presente dissertação. Já as categorias utilizadas na análise de conteúdo são empíricas e desenvolvidas para determinada pesquisa. Sendo assim, “elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (MINAYO, 2000, p. 94) Estas categorias empíricas frequentemente são formuladas após a pré-análise, mais precisamente durante a exploração do material, numa segunda ou terceira leitura do mesmo, porém, não há uma regra quanto à ordem, nada impedindo que surjam anteriormente à pré-análise. De qualquer forma, se destinam exclusivamente à análise de um *corpus* determinado e não à totalidade, como as categorias analíticas.

Na presente dissertação, a categoria educação no sistema prisional, foi desenvolvida antes da pré-análise e formação do *corpus*. Quando da realização da leitura da bibliografia de fonte secundária, notadamente livros, artigos científicos, dissertações e teses para a produção dos capítulos anteriores, fomos criando a base de sustentação da compreensão e análise das normas e assim, gradualmente desenvolvemos essa categoria de análise.

Por meio dessa categoria pretendemos aprofundar o conceito de educação ofertado aos encarcerados, quais seus objetivos, anunciados e escamoteados nas normas, buscando desvendar as visões de mundo ou ideologias contidas nos documentos, visto que o conceito de educação e a teoria pedagógica adotados podem estar relacionados aos interesses de classe.

O fato é que a educação e os modelos pedagógicos não são neutros e a concepção de educação e a pedagogia utilizadas demonstram a que classe se está a serviço.

Neste sentido, Saviani (2021), classifica as pedagogias em hegemônicas ou não críticas e contra-hegemônicas ou críticas, ou seja, concepções pedagógicas que servem ao interesse das classes dominadas.

Quanto às teorias não críticas, denominadas assim por Saviani “porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2021, p. 13), estas trazem a educação como panaceia, ou seja, como o instrumento de cura da desigualdade socioeconômica, sendo “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2021, p. 4).

Pode-se citar, como exemplo dessas pedagogias, a tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, bem como as chamadas pedagogias do aprender a aprender ou pedagogias das competências, que se originam em geral das teorias escolanovistas e construtivistas.

Por outro lado, indo na direção contrária dessas pedagogias, Saviani pontua que se desenvolveram as chamadas teorias críticas ou contra-hegemônicas que, por sua vez, podem ser divididas em crítico-reprodutivistas e críticas.

As crítico-reprodutivistas foram assim denominadas por Saviani (2021), porque consideram a educação como diretamente dependente da estrutura socioeconômica, como instrumento a lançar ideologias e assim reforçar as desigualdades, reproduzindo a estrutura social sem nenhum movimento contrário capaz de causar abalos na estrutura. Entre essas teorias pode-se citar a do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida por Bordieu e Passeron e a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, trazida por Althusser³³.

O fato é que essas teorias não trazem propostas pedagógicas, justamente por compreenderem ser a escola apenas e simplesmente um instrumento de reprodução das relações socioeconômicas de dominação e exploração.

Indo além, com o intuito de se contraporem à pedagogia oficial, de modo a trazer uma educação comprometida com a classe trabalhadora, surgem, nos anos 1980, novas teorias críticas (SAVIANI, 2021b). Neste sentido, podem-se citar as chamadas pedagogias da “educação popular” e “pedagogias da prática”, centradas no conhecimento originário do povo, que preconizavam uma educação que fosse “autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...] e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular” (SAVIANI, 2021b, p. 414, 415) e a pedagogia histórico-crítica, embasada no materialismo histórico dialético, “que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2021b, p. 415) e que prioriza a transmissão dos conteúdos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade.

³³ Para mais informações sobre as teorias pedagógicas citadas vide SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021 e SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

O fato é que a adoção de uma dessas pedagogias não é mera escolha entre um leque de opções, de um modelo mais efetivo de ensino-aprendizagem, mas, antes de tudo, é uma escolha política e ideológica, que demonstra o comprometimento do processo educativo com a criação de consensos para a continuidade do *status quo* ou com a transformação social.

Deste modo, pautando-nos na pedagogia histórico-crítica, compreendemos que a educação, como já comentado no Capítulo 3, ainda que faça parte da superestrutura social, e deste modo seja influenciada pela infraestrutura econômica, tem em seu bojo movimentos dialéticos, forças contraditórias. Por ser, em tese, espaço de debates, discussões e democratização do conhecimento, é uma instituição ímpar, no sentido de propiciar aos indivíduos a possibilidade de compreensão, ainda que muitas vezes parcial, das forças estruturais e das ideologias implantadas em todas as instituições.

Com isso não afirmamos que a educação é panaceia, posto que, sendo instituição superestrutural, não tem a capacidade, por si só, de modificar a estrutura social e levar à diminuição da desigualdade, o que de fato apenas uma modificação em nível de estrutura econômica pode propiciar. No entanto, compreendemos que quando comprometida com uma educação emancipadora, tem a possibilidade de propiciar o desenvolvimento da consciência crítica e compreensão das diversas ideologias lançadas na sociedade de classes. Justamente por adotarmos esse posicionamento, a categoria educação no sistema prisional é ponto fundamental para a análise de conteúdo dos documentos relacionados no ponto 4.2.1.

Enquanto a categoria educação no sistema prisional desenvolveu-se antes da pré-análise, de forma diferenciada, foi com a leitura flutuante, realizada na pré-análise, que emergiu a segunda categoria que utilizamos para a análise de conteúdo e que indica a intensidade da preocupação normativa em levar os conteúdos legais a serem efetivados.

Com a categoria inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional, juntamente com os dados estatísticos analisados posteriormente, pretendemos efetivar o objetivo geral da presente pesquisa, isto porque, através desta categoria visamos compreender o peso prático da norma, e se esta alcança a todos e de que forma.

O fato é que algumas das normas submetidas à análise de conteúdo, além de proclamarem o direito à educação dos presos, trazem, em seu corpo normativo,

dispositivos que visam levar à responsabilidade de alguma instância ou órgão a inspeção e controle da aplicação das normas.

Por meio dessa categoria objetivamos compreender o grau de comprometimento formal do poder público com o oferecimento da educação no sistema prisional e apontar possíveis fragilidades.

4.2.3. O desenvolvimento das hipóteses e objetivos

Quanto às hipóteses e objetivos, estes foram desenvolvidos após as categorias, e juntamente com a leitura flutuante do *corpus*.

As hipóteses, segundo Minayo (2000, p. 95), derivam “de um sistema teórico e dos resultados de estudos anteriores e, portanto, fazem parte ou são deduzidas das teorias, mas também podem surgir da observação e da experiência”.

Na presente pesquisa, tais hipóteses são um desdobramento da hipótese inicial, e embora tenham se desenvolvido de forma mais completa da leitura do *corpus*, pode se dizer que seus embriões foram gerados quando do desenvolvimento das duas categorias acima citadas e quando da realização de pesquisa bibliográfica de fontes secundárias. Das pesquisas realizadas até o final da leitura flutuante, chegamos às seguintes hipóteses:

Primeiramente, em relação à categoria educação no sistema prisional, emergiu a seguinte hipótese: a educação idealizada pela norma objetiva levar aos encarcerados valores tidos como os corretos pela sociedade de classes, desprezando sua cultura e socialização anterior, bem como adequá-los às necessidades do capital, visando assim, sobretudo, à ressocialização, em detrimento da transmissão de conteúdos científicos.

O objetivo em relação a essa categoria foi o de verificar qual ou quais as finalidades da educação no sistema prisional, se a finalidade é a de levar o conhecimento por meio da democratização dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, propiciando aos alunos um salto qualitativo, definido por Saviani (2021) como sendo um processo catártico, em que o indivíduo modifica a visão da própria prática social, caminhando assim para um processo de emancipação, ou se visa ressocializar os encarcerados, modificando seus valores ou capacitando para o mercado de trabalho, propiciando uma adaptação à sociedade neoliberal sem considerar o processo catártico indicado por Saviani.

Quanto à categoria inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional, aventamos a hipótese de que tais previsões de fiscalização e controle contidas nas normas, quanto ao oferecimento de educação no sistema prisional, são simples formalidades, que dificilmente se cumprem, servindo, contraditoriamente ao que é declarado e reforçando o modelo penal punitivista, que objetiva retirar da sociedade e segregar os considerados indesejáveis socialmente.

Diante desta hipótese, surgiu o objetivo de verificarmos se há de fato comprometimento das normas em estudo quanto à fiscalização e controle. Nesse sentido, não se teve a intenção de pesquisar minúcias de cunho prático quanto ao cumprimento dos deveres pelos órgãos encarregados pela fiscalização. Pretendemos verificar se a redação do texto demonstra comprometimento com a educação e democratização do conhecimento aos encarcerados ou se as normas reforçam a continuidade da segregação dos indesejáveis na sociedade.

4.2.4. Unidades de registro e unidades de contexto

Finalmente, após as etapas já descritas, passamos à separação de unidades de registro inseridas no *corpus*, que, como já explicado anteriormente, podem ser palavras, frases, parágrafos. No caso do presente trabalho, as unidades de registro recortadas foram palavras ou conjuntos de palavras, pois nas primeiras leituras do material selecionado para análise compreendemos que determinadas palavras inseridas no corpo das normas estão diretamente ligadas com as categorias desenvolvidas e são assim essenciais para a análise do significado das normas.

Desta forma, palavras com o mesmo conteúdo semântico, ou seja, com o mesmo significado, foram agrupadas nas categorias.

No entanto, visando uma análise mais ampla, visto que a análise da totalidade é que permite o aprofundamento na essência de um fenômeno, não selecionamos apenas grupos de sinônimos, mas palavras que têm entre si o elo de se conectarem diretamente às categorias trabalhadas. Por exemplo, quanto à categoria educação no sistema prisional, esta abrange unidades de registro que não são sinônimos, como educação, cursos, alunos e formação escolar, mas todos esses termos estão ligados em sua essência à categoria investigada.

Quanto às unidades de contexto, selecionamos artigos, incisos ou parágrafos, em se tratando de normas, e frases quando do estudo do Plano Estadual de

Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESP), que foi redigido em forma de texto.

Abaixo seguem o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos documentos, separadamente, com os devidos quadros contendo as categorias, unidades de registro e de contexto.

Em seguida a cada quadro são explicadas as unidades de registro vinculadas às categorias e apresentamos a análise das unidades de registro em consonância com as unidades de contexto, buscando contemplar os objetivos elencados para cada categoria.

4.2.5. Descrição das unidades de registro vinculadas às categorias

Importante pontuar que não raras vezes uma unidade de contexto comporta dentro de si mais de uma unidade de registro. De modo a trazer mais objetividade e organização à análise de conteúdo, decidimos nesses casos recortar apenas uma unidade de registro e analisá-la, sendo escolhida sempre a que em consonância com a unidade de contexto se relaciona de forma mais profunda com a categoria ou demonstra estar mais próxima do objetivo à que esta se vincula.

Por outro lado, podem existir unidades de registro de classes gramaticais diferentes, como verbos e substantivos. De modo que, para uniformizá-las, elas são apresentadas abaixo somente como substantivos; assim, se dentro da unidade de contexto a palavra elencada como unidade de registro era um verbo, ao passar para a classificação dos quadros apresentados, procedemos a transformação desses verbos em substantivos.

4.3. ANÁLISE DO CORPUS

Realizamos a análise do *corpus*, como já explicado, por meio do estudo e interpretação das unidades de registro e das unidades de contexto em que as primeiras estão inseridas, considerando-se as categorias a que tais unidades estão elencadas, sempre em consonância com a totalidade do corpo normativo sobre educação prisional, bem como utilizando como âncora a bibliografia de fontes secundárias, já descrita neste trabalho.

Deste modo, para fins didáticos, segue abaixo o Quadro 1, em que estão elencadas as hipóteses, objetivos e categorias, comuns a todos os documentos estudados.

Quadro 1 – Categorias, hipóteses e objetivos

Categoria	Hipótese	Objetivo
<i>Educação no sistema prisional</i>	A educação idealizada pela norma objetiva primordialmente levar aos encarcerados valores tidos como os corretos pela sociedade de classes, desprezando sua cultura e socialização anterior, bem como adequá-los às necessidades do capital, visando assim, sobretudo a ressocialização, em detrimento da transmissão de conteúdos científicos.	Verificar qual ou quais as finalidades da educação no sistema prisional
<i>Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional</i>	As previsões de fiscalização e controle contidas nas normas, quanto ao oferecimento de educação no sistema prisional, são simples formalidades, que dificilmente se cumprem, servindo, contraditoriamente ao que é declarado, ao reforço de um modelo penal punitivista, que objetiva retirar da sociedade e segregar os considerados indesejáveis socialmente.	Verificar se há de fato comprometimento da norma em estudo quanto à fiscalização e controle.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

A seguir descrever-se-ão as análises das normas descritas no ponto 4.1.2 desta dissertação. Para melhor compreensão, serão expostos quadros, cada um referente a uma categoria, discriminando-se as unidades de registro e as unidades de contexto.

4.3.1. Análise de normas garantidoras da educação prisional no Brasil

Nas análises realizadas abaixo expomos os quadros com unidades de registro e de contexto de cada norma federal estudada, ato contínuo à exposição de cada quadro, realizamos a interpretação desses dados.

4.3.1.1. Análise da Lei de Execução Penal

Abaixo segue quadro com unidades de registro e de contexto referentes à categoria *educação no sistema prisional*.

Quadro 2 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria educação no sistema prisional

CATEGORIA: Educação no sistema prisional	
Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Assistência educacional	Art. 11. A <u>assistência</u> será: [...] IV – <u>educacional</u> .
Assistência educacional	Art. 17. A <u>assistência educacional</u> compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.
Assistência educacional	Art. 41 - Constituem direitos do preso: [...] VII - <u>assistência</u> material, à saúde, jurídica, <u>educacional</u> , social e religiosa.
Ensino	Art. 18. O <u>ensino</u> de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.
Ensino	Art. 18-A. O <u>ensino</u> médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.
Ensino	Art. 18-A. [...] § 1º O <u>ensino</u> ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de <u>ensino</u> e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.
Ensino	Art. 18-A. [...] § 2º Os sistemas de <u>ensino</u> oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.
Ensino	Art. 18-A. [...] § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de <u>ensino</u> , o atendimento aos presos e às presas.
Ensino profissional	Art. 19. O <u>ensino profissional</u> será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.
Ensino	Art. 19 [...] Parágrafo único. A mulher condenada terá <u>ensino</u> profissional adequado à sua condição.

Ensino	Art. 72. São atribuições do Departamento Penitenciário Nacional: [...] V - colaborar com as Unidades Federativas para a realização de cursos de formação de pessoal penitenciário e de <u>ensino profissionalizante</u> do condenado e do internado.
Ensino	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. [...] I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de <u>ensino</u> fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias.
Cursos	Art. 95. Em cada região haverá, pelo menos, uma Casa do Albergado, a qual deverá conter, além dos aposentos para acomodar os presos, local adequado para <u>cursos</u> e palestras.
Cursos	Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. [...] § 4º Serão instaladas salas de aulas destinadas a <u>cursos</u> do ensino básico e profissionalizante.
Cursos	Art. 122. Os condenados que cumprem pena em regime semiaberto poderão obter autorização para saída temporária do estabelecimento, sem vigilância direta, nos seguintes casos: [...] II - frequência a <u>curso</u> supletivo profissionalizante, bem como de instrução do 2º grau ou superior, na Comarca do Juízo da Execução.
Cursos	SUBSEÇÃO II Da Saída Temporária [...] Art. 124. A autorização será concedida por prazo não superior a 7 (sete) dias, podendo ser renovada por mais 4 (quatro) vezes durante o ano. [...] § 2º Quando se tratar de frequência a <u>curso</u> profissionalizante, de instrução de ensino médio ou superior, o tempo de saída será o necessário para o cumprimento das atividades discentes.
Cursos	Art. 126 [...] § 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a <u>curso</u> de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.
Cursos	SEÇÃO III Da Limitação de Fim de Semana [...] Art. 152. Poderão ser ministrados ao condenado, durante o tempo de permanência, <u>cursos</u> e palestras, ou atribuídas atividades educativas.

Educação	Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, <u>educação</u> , trabalho, recreação e prática esportiva.
Atividade educacional	Art. 20. As <u>atividades educacionais</u> podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.
Ensino profissionalizante	Art. 72. São atribuições do Departamento Penitenciário Nacional: [...] V - colaborar com as Unidades Federativas para a realização de cursos de <u>formação</u> de pessoal penitenciário e de <u>ensino profissionalizante</u> do condenado e do internado.
Estudo	Art. 126 [...] § 2º As atividades de <u>estudo</u> a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.
Estudo	Art. 126 [...] § 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de <u>estudo</u> serão definidas de forma a se compatibilizarem
Estudo	Art. 126 [...] § 5º O tempo a remir em função das horas de <u>estudo</u> será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação
Estudo	Art. 129 A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou <u>estudando</u> , com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles
Estudo	Art. 129 [...] § 1º O condenado autorizado a <u>estudar</u> fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Da análise das unidades de registro acima e suas respectivas unidades de contexto, observa-se que a educação no sistema prisional, ainda que seja um direito, conforme especifica o artigo 41, inciso VII, também demonstra ser um instrumento para a ressocialização dos presos, para a sua reforma, de modo que

retornem à sociedade capacitados ou com valores similares aos da maioria da população.

Neste sentido, embora a LEP traga para a execução das penas o direito à educação do preso, não apenas em regime fechado, mas também em semiaberto (Art. 122, inciso II), e dedique um capítulo inteiro à educação, prevê a obrigatoriedade somente da educação fundamental, (artigo 18, unidade de registro ensino), não havendo garantia de acesso ao Ensino Médio ou superior. Por outro lado, o artigo 83, §4º, do qual extraiu-se a unidade de registro curso, dispõe que o estabelecimento penal, de acordo com sua natureza, deverá instalar “salas de aula destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante” (BRASIL, 1984), mas não dispõe sobre possíveis instalações de salas de aula para cursos do Ensino Médio³⁴.

Em análise sobre o tema, o Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010, que dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, destaca que embora a LEP seja uma legislação avançada, comparando-se as oportunidades de acesso à educação dos encarcerados com as oportunidades das pessoas que estão em liberdade, aqueles ficam em desvantagem, pois, nessa legislação, “apenas o Ensino Fundamental foi preceituado como obrigatório, não sendo prevista e garantida a possibilidade de acesso ao Ensino Médio ou à Educação Superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado” (BRASIL, 2010b, p. 12).

Ainda segundo aponta o Parecer acima, tal situação é inconstitucional, pois, de acordo com o artigo 208, incisos II e V, respectivamente, da Constituição Federal, o dever do Estado é de garantir a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988), bem como o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988) para todos os indivíduos, independentemente de estarem encarcerados ou não.

Ao prever apenas a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, em seu artigo 18, bem como dispor sobre instalações de “salas de aula destinadas a cursos do

³⁴ Embora a LEP traga a obrigatoriedade apenas do ensino fundamental, prevê em seu artigo 18-A que o ensino médio, com formação geral ou profissional, “será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização” (BRASIL, 1984). Deste modo, embora os CEEBEJAs ofereçam aos encarcerados o ensino fundamental, médio e profissionalizante, a LEP não confere obrigatoriedade ao fornecimento do ensino médio.

ensino básico e profissionalizante” (BRASIL, 1984), mas não tratar sobre possíveis instalações de salas de aula para cursos do Ensino Médio, a LEP parece objetivar o preparo do encarcerado essencialmente para o mercado de trabalho, não se demonstrando um interesse maior pela continuidade dos estudos deste.

No entanto, o fato de dar mais ênfase para o ensino fundamental, bem como para o ensino profissionalizante, é fator que não é exclusividade do sistema carcerário, pelo contrário, a política educacional sempre esteve diretamente ligada ao processo de produção e desenvolvimento econômico.

Quanto ao ensino profissional, de acordo com Deitos, em sua tese de doutoramento, denominada “O capital financeiro e a educação no Brasil”, as discussões sobre a implementação de uma política educacional nacional ganharam mais espaço, tanto no governo, como entre a classe trabalhadora e entre as classes dirigentes, “fundamentalmente como decorrência da ‘maturação’ do processo embrionário de desenvolvimento da industrialização brasileira ocorrido nas décadas de 1910/20” (DEITOS, 2005, p. 160).

Até 1982 havia uma profissionalização generalizada no ensino médio (DEITOS, 2005). No entanto, com a consagração da internacionalização da economia brasileira, que ocorreu principalmente a partir dessa década, como consequência da crise do capitalismo mundial, os organismos internacionais, especialmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), passaram a trazer prescrições de reformas, como condicionalidades para empréstimos e refinanciamentos de dívidas, especialmente a Reforma do Aparelho do Estado e de políticas públicas, sendo uma das mais visadas a educação, sobretudo a básica e a profissionalizante, pois a estas caberia formar a classe trabalhadora “por meio do desenvolvimento das competências – novas aptidões e habilidades – requisitadas pelo mercado” (BATISTA, 2015, p. 271).

Deste modo, passaram a ocorrer reformas na educação, visando, entre outros objetivos, a preparação da classe trabalhadora não apenas para atender as necessidades da burguesia industrial, mas também a elite financeira e comercial, em um mercado de trabalho com menos carência de trabalhadores com domínio de conteúdos científicos aprofundados e muito mais necessidade de trabalhadores versáteis e adaptáveis às diversas exigências do capital.

Nesse sentido, ainda no início da década de 1980, de modo a reforçar uma educação dual, com separação entre estudo de conteúdos científicos e ensino profissionalizante, passou a ser possível ao aluno optar entre o ensino médio de caráter geral ou mesclado com educação profissional, em que o ensino de conteúdos científicos acabava sendo menor, levando os estudantes dessa modalidade a terem menos chances de serem aprovados em vestibulares para cursar ensino superior.

Por sua vez, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), bem como com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB, n. 15/98) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB, n. 16/99), solidificou-se a separação entre ensino médio geral e profissional.

Deste modo, o país adequava a educação às exigências do capital internacional, separando de forma clara o ensino de conteúdos científicos do ensino profissionalizante.

Já em 2017, a Lei 13.415 criou a Base Comum Curricular para o ensino médio (BNCC), modificando a estrutura curricular e reforçando a separação entre trabalho intelectual e braçal, por meio da organização por habilidades e competências (ESQUINSANE; SOBRINHO, 2020).

Em artigo sobre a educação profissional e tecnológica e sua relação com a educação básica, Frigotto (2007) expõe que as classes dominantes não têm interesse de fato em universalizar a escola básica, e quando disponibilizam educação profissional para a classe trabalhadora, tal educação é “restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

O fato é que a educação no Brasil sempre manteve uma dualidade, ou seja, a educação das classes dominantes é concentrada no acesso aos conhecimentos gerais produzidos historicamente pela humanidade e à formação para o ingresso em cursos de graduação, enquanto a educação da classe trabalhadora é concentrada na formação para o trabalho mais simples, que não exige conhecimentos teóricos aprofundados (FRIGOTTO, 2007).

É justamente dentro dessa visão e objetivo que se enquadra a concepção de educação profissionalizante no Brasil. Saviani explica que essa concepção pressupõe a fragmentação do trabalho em funções autônomas:

Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. **O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo** (SAVIANI, 2003, p. 123, grifo nosso).

Como contraponto a esse modelo de ensino profissional, Saviani traz a noção de educação politécnica, que deve ocorrer a partir do ensino médio. O ensino politécnico não é voltado para funções de trabalho simples, com baixo valor agregado, mas engloba a formação geral e a profissional, bem como supera a dicotomia entre o trabalho simples, manual e o complexo, ou intelectual (SAVIANI, 2003).

A divisão do trabalho entre manual e intelectual é um produto histórico da sociedade de classes, no entanto, não há um trabalho intelectual puro, muito menos um trabalho manual puro, pois todo trabalho intelectual envolve de alguma forma a utilização dos membros, das mãos. Da mesma forma, todo trabalho manual nasce de um planejamento, uma ideia, para depois haver a execução (SAVIANI, 2003). Neste sentido, Marx frisa que a diferença entre o trabalho de uma abelha, por mais complexo que seja, e o trabalho de um ser humano, é que este sempre antecipa em sua mente o que irá realizar, os resultados almejados, assim, “no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2017, p. 256).

Desta forma, politecnicia não deve ser compreendida como o ensino de múltiplas técnicas para o domínio de diferentes funções fragmentadas dentro da sociedade de classes. A politecnicia se relaciona com o conhecimento e domínio dos princípios, dos fundamentos científicos dessas técnicas, pois assim espera-se que o trabalhador possa atuar em diversas atividades, compreendendo a essência destas. Deste modo “não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade” (SAVIANI, 2003, p. 140).

No entanto, o ensino politécnico parece estar longe de ser aplicado no país. A educação, em um país de capitalismo periférico, como o Brasil, “é tomada como requisito indispensável ao processo de produção e desenvolvimento econômico, e como tal, a política educacional adotada traduz esses objetivos estratégicos e estruturantes” (DEITOS; LARA; ZANARDINI, 2015, p. 988-989).

Nessa toada, mesmo os privados de liberdade não poderiam ficar de fora, posto que continuam sendo cidadãos, pertencentes à sociedade, ainda que momentaneamente estejam segregados, o que não deixa de fazer parte da estratégia do capitalismo, que atua como força centrípeta, mantendo apenas alguns indivíduos no núcleo central, enquanto a maioria é atirada às margens, onde figuram também os encarcerados.

Nesse sentido, a Lei de Execução Penal fornece especial atenção ao ensino profissionalizante.

A unidade de registro ensino, recortada da Lei de Execução Penal, traz em algumas unidades de contexto o tema ensino profissional. O artigo 19 prevê que tal modalidade de ensino será ministrada nas unidades prisionais, tanto em nível de iniciação como de aperfeiçoamento (BRASIL, 1984). Por sua vez, o parágrafo único do mesmo artigo expõe que para as mulheres também será propiciado o ensino profissional, mas, em uma redação de questionável constitucionalidade, expõe que tal ensino será “adequado à sua **condição**” (BRASIL, 1984, grifo nosso), porém não esclarece qual condição seria esta.

Por sua vez, a LEP prevê em seu artigo 72, inciso V, como uma das atribuições do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), a colaboração com os estados para a realização do ensino profissionalizante, no entanto não especifica que tipo de colaboração seria esta, se econômica, que ocorreria por meio do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), ou se envolveria outra modalidade de colaboração.

Por outro lado, não consta da redação da LEP nenhum comprometimento do DEPEN com a educação geral que, assim como a profissional, é de responsabilidade tanto administrativa quanto financeira, de acordo com o artigo 18-A, §1º, da União, por meio dos recursos destinados à educação, mas também do “sistema estadual de justiça ou administração penitenciária” (BRASIL, 1984).

Ao privilegiar o ensino profissionalizante, seja em escolas fora ou dentro da prisão, em parte, retira-se dos indivíduos a oportunidade de uma educação

comprometida com a transformação social, com a mudança de visão de mundo, posto que o ensino profissionalizante em geral foca na capacitação para o trabalho menos complexo e deixa de lado grande parte dos conteúdos gerais necessários para a formação dos indivíduos.

No entanto, apesar desta dissertação realizar uma crítica à educação profissionalizante, prevista em vários artigos da LEP, bem como em outras normas que serão em seguida analisadas, compreende-se que não se pode prescindir de um ensino articulado com o trabalho, mesmo porque este é categoria central do materialismo histórico-dialético, método utilizado nesta pesquisa, bem como é processo ontológico, de formação do indivíduo enquanto humano, é “elemento determinante da formação do ser do homem em seu processo de humanização” (ALVES; RODRIGUES, 2015, p. 61).

O indivíduo nasce como ser natural e apenas por meio da ação para a transformação da natureza à sua volta, ou seja, do trabalho, é que se torna um ser social, cultural. Partindo-se da análise de que sem o trabalho o indivíduo não existiria enquanto humano, há que se compreender que a educação está diretamente ligada ao trabalho. Os indivíduos, além de se tornarem humanos por meio do trabalho, desenvolveram formas e técnicas de transmitir às novas gerações os conhecimentos adquiridos. Essas formas e técnicas deram origem à educação e, por meio desta, ensina-se “às novas gerações o domínio dos conhecimentos e habilidades sobre o processo de trabalho desenvolvido até o momento no qual ele se encontra” (RODRIGUES; ALVES, 2015, p. 63).

Mas na sociedade capitalista, o trabalho, que antes era gerador de desenvolvimento do indivíduo, instrumento de humanização, torna-se instrumento de alienação:

À medida que ele passa a não mais reconhecer no processo de trabalho que realiza a fonte e a base da sua existência, a razão de ser do seu bem-estar no mundo, ao contrário, ele enxerga no trabalho a fonte de todos os seus males, a razão de todo o seu sofrimento (ALVES; RODRIGUES, 2015, p. 66).

O fato é que no sistema capitalista o trabalhador não se identifica com o produto do seu trabalho, bem como não trabalha para a satisfação de suas necessidades ontológicas, pelo contrário, trabalha para a simples sobrevivência.

E justamente pelo trabalho dentro desse sistema econômico ser fator de alienação, a escola para a classe trabalhadora, em que pese trazer o ensino profissionalizante, não o faz de forma aprofundada, e sim visando apenas formar a mão de obra mais simples, que não necessita de especializações.

Uma educação comprometida de fato com o fim das desigualdades sociais não pode oferecer à classe trabalhadora, independente dos alunos serem encarcerados ou não, apenas uma formação para funções mais simples, mas deve oferecer a formação intelectual, através do acesso aos mais importantes conhecimentos científicos, bem como deve preparar para o mundo do trabalho por meio da disponibilização dos conhecimentos relacionados aos fundamentos e princípios científicos gerais dos processos produtivos, o que leva a um desenvolvimento multilateral.

Do contrário, a escola da prisão, isso quando o encarcerado a ela tiver disponibilidade, formará apenas trabalhadores manuais, sem um conhecimento mais aprofundado ou mais ampliado, que vise à emancipação por meio do desenvolvimento de um olhar crítico para a sua prática social e para a sociedade à sua volta.

O fato é que a LEP não demonstra ter interesse em uma educação que privilegie a democratização dos conteúdos científicos sistematizados, pois coloca o ensino profissionalizante no mesmo patamar de importância que o ensino de conteúdos gerais para a formação do encarcerado, dá ênfase ao ensino fundamental e pouco trata do ensino médio, bem como não traz nenhuma preocupação com a qualidade do ensino³⁵, com o tempo necessário para apresentação e assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Em consonância com essa afirmação está o artigo 18-A, §3º, que contém a unidade de registro ensino. Determinado artigo, incluído no corpo normativo pela Lei nº 13.163, de 2015, ao prever que “a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância [...] o atendimento aos

³⁵ Quanto à definição de qualidade de ensino, esta pesquisa compreende que essa qualidade não se limita à quantidade de informações que o indivíduo demonstra ter, nem a mera democratização de conteúdos. A qualidade deve ser mensurada pelo salto qualitativo do indivíduo, ou seja, pela catarse, que é o resultado de um processo de incorporação dos conteúdos, que pode ser traduzido como “uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade fetichizada e à formação da consciência de classe para si” (DUARTE, 2019, p. 15-16).

presos e às presas” (BRASIL, 1984), parece demonstrar a intenção do legislador de diminuir as horas de ensino presencial. Reforçando o incentivo à EAD, o artigo 126, §2º, cuja unidade de registro é estudo, ao discriminar como serão contadas as horas de estudo para futura remição, dispõe que o mesmo poderá ocorrer de forma presencial ou por meio da educação a distância (BRASIL, 1984).

Tal movimentação, de previsão de diminuição de ensino presencial e gradativa implantação de ensino à distância não é fenômeno recente no Brasil, nem exclusividade do sistema penitenciário. Pelo contrário, de acordo com Malanchen (2020), na década de 1990 esta modalidade de educação começou a aparecer na política educacional, sobretudo na legislação referente ao tema, sob orientação dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM) e Unesco.

Neste sentido, a LDBEN/1996 ao trazer previsão sobre a EAD, dispo em seu artigo 80, *caput*, que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos, os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996), contribuiu sobremaneira para que esta deixasse de ser vista somente como um recurso para o ensino supletivo e passasse a ser compreendida como uma modalidade de educação (MALANCHEN, 2020).

A partir de então se abriu oportunidade de parcerias entre Estado e iniciativa privada, ocorrendo o que Malanchen (2020) chama de mercantilização da EAD, principalmente a partir da primeira década do século XXI, sobretudo quanto a cursos superiores, sendo que com o Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), objetivando aumentar o número de vagas para cursos de nível superior por meio da EAD.

Por sua vez, em 2018, com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, passou a ser prevista a possibilidade de oferta de aulas a distância na porcentagem de 20% para o ensino médio diurno, de até 30% para o ensino médio noturno e de até 80% na Educação de Jovens e Adultos.

Porém, a maioria dos alunos das escolas da rede oficial não têm acesso a internet ou equipamentos necessários para acompanhar as aulas. Nessa direção, Malanchen (2020), expõe que a substituição de ensino presencial por ensino a distância, principalmente em consequência da pandemia de Covid-19, que teve início em 2020, levou a uma implantação improvisada, que só veio a aumentar as

desigualdades de acesso à aprendizagem da classe trabalhadora, posto que não apenas os alunos provenientes desta classe, em sua grande maioria, têm dificuldade de acesso às aulas online, como também grande parte das escolas da rede oficial não tem estrutura e aparato tecnológico para a adoção desta modalidade, assim como os professores também não têm preparo suficiente para ministrar tais aulas.

Traçando um paralelo deste cenário acima apontado com a educação a distância na prisão, observa-se que nas unidades prisionais essa modalidade de ensino gera ainda mais desigualdades de acesso à educação de qualidade, pois a maioria absoluta dos estabelecimentos penais não conta com recursos tecnológicos suficientes, sendo que alguns nem mesmo sala de informática possuem.

O fato de os encarcerados não poderem ter acesso à internet dificulta ainda mais a aprendizagem pelo método EAD. É certo que poderia haver aulas síncronas por meio de redes de intranet, no entanto, de acordo com o Relatório Consolidado Nacional, em 2019, apenas 18% dos estabelecimentos prisionais contavam com salas de informática (BRASIL, 2019c). No estado do Paraná, a situação não é muito diferente, em dezembro de 2019 apenas 24% dos estabelecimentos prisionais possuíam salas de informática (BRASIL, 2019e).

Como exemplo desta situação, analisando-se trechos de depoimentos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) no Paraná, provenientes do Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, combinada com momentos não presenciais, em espaços prisionais, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed/DEP/CEJA, relatório este contido no Parecer CEE/BICAMERAL nº 109/20, observa-se que a educação pela modalidade EAD, em que pese estar sendo aplicada com frequência nas unidades prisionais deste estado, não é acompanhada de uma estrutura tecnológica ou de um maior suporte para os alunos.

Nesse sentido, pelo menos no momento da produção dos relatórios contidos no Parecer CEE/BICAMERAL nº 109/20, dos nove CEEBJAs que atendem as unidades penais do Paraná, apenas o CEEBJA João da Luz da Silva Correia, que atende a Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste, nas turmas em que a organização era de 20% presencial e 80% EAD, além de disponibilizar apostilas, disponibilizou aulas gravadas, que os alunos assistem por meio de *tablets* entregues nos dias de aula presencial.

Por outro lado, os outros oito CEEBJAs não disponibilizam recursos tecnológicos para os momentos não presenciais. Na grande maioria das situações, os professores de cada disciplina produzem atividades e distribuem aos alunos para que estes realizem nas celas. Nos momentos presenciais em geral há a explicação das atividades e correção.

Desta forma, os alunos têm pouco contato com os professores, se têm dúvidas em relação às atividades que devem ser desenvolvidas, não têm com quem esclarecer, bem como dificilmente podem trocar ideias com os colegas, visto que, se não estão em sala de aula, em geral ficam em suas celas ou nas galerias em que aquelas estão localizadas.

Com esses momentos não presenciais, ou seja, de educação a distância, acabam-se perdendo os momentos para diálogo, discussões, debates, necessários em uma educação comprometida com a formação de um indivíduo crítico.

O fato é que com a educação a distância, a catarse, que é a “passagem da prática social em si à prática social para si, que é o ponto de chegada do processo educativo” (DUARTE, 2019, p. 3) dificilmente é atingida, pois para que a mesma ocorra, o educador deve problematizar a prática social, detectando “que questões precisam ser resolvidas [...] e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Posteriormente à problematização é que deve ocorrer a transmissão dos conteúdos, pela instrumentalização dos alunos com os conhecimentos científicos sistematizados, somente desta forma modificarão qualitativamente a compreensão de suas práticas sociais (SAVIANI, 2021).

No entanto, para que ocorra a instrumentalização, “como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão [...] por parte do professor” (SAVIANI, 2021, p. 57), e não por meio de apostilas e exercícios que o aluno deve realizar em sua cela, sem auxílio ou possibilidade de esclarecimento imediato de dúvidas.

Neste sentido, em artigo sobre o ensino remoto, Saviani e Galvão (2021) deixam claro que ainda que houvesse aulas online síncronas, isto não seria suficiente, pois não basta a presença simultânea de professor e alunos.

Isto porque os recursos pedagógicos não devem ser os mesmos para a transmissão de todos os conteúdos. Ou seja, os recursos pedagógicos necessários para ensinar e aprender matemática claramente diferem dos necessários para

aprender história. Sendo assim, não há um único modelo ou forma de ensino e aprendizagem “e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Mesmo nas aulas com combinados de presencial com EAD, que ocorrem nos CEEBJAs do Paraná, observa-se que os alunos têm dificuldades de aprendizagem quando os conteúdos são mais complexos. Nesse sentido, o CEEBJA Prof. Odair Pasqualini, de Ponta Grossa, em que os alunos utilizam materiais impressos e apostilas nos momentos não presenciais, relatou em trechos colacionados no Parecer Bicameral, que os professores puderam observar que:

Os alunos do Ensino Fundamental Fase II demonstram maior facilidade de compreensão dos conteúdos, imagina-se que seja em decorrência do grau de abstração dos conteúdos propriamente ditos, pois os conteúdos do Ensino Médio são mais complexos (PARANÁ, 2020b, p. 12).

Além de precarizar a formação dos alunos, Malanchen (2020), pontua que a EAD também precariza a atividade docente, substituindo sua presença física por aulas virtuais, que podem ser assistidas por milhares de pessoas e aumenta a quantidade de trabalho desses profissionais, que têm que desenvolver e corrigir um número bem maior de atividades. “Nessa perspectiva e por meio do uso das TDIC, os docentes deixam de ser os principais detentores do conhecimento em sala de aula e passam a ser apenas os animadores de grupo ou tarefeiros” (MALANCHEN, 2020, p. 23).

Nesse sentido, diminuem-se os gastos com o corpo docente, bem como ampliam-se os lucros das empresas fornecedoras das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

O fato é que, de acordo com a autora acima citada, em consequência da implantação da EAD, acaba ocorrendo:

Um direcionamento político no Brasil, bem sistemático do que deve ser a educação na atualidade: extremamente rápida, flexível e técnica. Retira-se dos indivíduos a possibilidade de compreensão da realidade de forma objetiva e crítica, e os estudantes e professores tornam-se sujeitos com uma compreensão irracional, pragmática e utilitarista de conhecimento e sociedade (MALANCHEN, 2020, p. 28).

Deste modo, compreende-se que a implantação de EAD, especialmente para encarcerados, pessoas que em geral têm pouco estudo formal e em sua grande maioria desistiram de estudar no meio ou no início de suas vidas estudantis, em que pese possibilitar o acesso à educação para mais pessoas, visto que o tempo em sala é bem menor, não havendo necessidade de tantas instalações físicas, dificulta o aprendizado, e conseqüentemente, a possibilidade de uma educação transformadora, que propicie o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Também se deve pontuar que o fato de não haver tanta frequência às salas de aula bem como possibilidade de contato com colegas e professores é fator de desestímulo para os alunos, pois estes, estando em uma instituição total, em que os horários, atividades e locais em que transitam são matematicamente planejados por outras pessoas, muitas vezes se matriculam na escola da prisão não apenas para ter um diploma ou remir suas penas, mas também para modificar suas rotinas, ter acesso a locais diversos do presídio, ver outras pessoas. Para quem está intramuros, a simples locomoção de um local para outro, ainda que sob escolta, é um evento diferenciado, que altera positivamente as cores de seus dias cinzentos.

Diante de todos os elementos encontrados na análise de conteúdo, ou seja, pelo fato da LEP trazer a possibilidade de diminuir as horas de ensino presencial, praticamente dar ao ensino profissionalizante a mesma importância do ensino de conteúdos gerais, enfatizar o ensino fundamental, trazendo-o como obrigatório, mas se referir muito pouco ao ensino médio e superior, bem como não se referir aos conteúdos ou qualidade do ensino, percebe-se que esta lei vai ao encontro da hipótese aventada inicialmente quanto à categoria educação no sistema prisional, de que a educação idealizada pela norma objetiva primordialmente levar aos encarcerados valores tidos como os corretos pela sociedade de classes, desprezando sua cultura e socialização anterior, bem como adequá-los às necessidades do capital.

Quadro 3 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional

Categoria: Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional	
Unidades de Registro	Unidades de Contexto

Avaliação	Art. 64. Ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, no exercício de suas atividades, em âmbito federal ou estadual, incumbe: [...] III - promover a <u>avaliação</u> periódica do sistema criminal para a sua adequação às necessidades do País.
Inspeção e fiscalização	Art. 64. Ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, no exercício de suas atividades, em âmbito federal ou estadual, incumbe: [...] VIII - <u>inspecionar e fiscalizar</u> os estabelecimentos penais, bem assim informar-se, mediante relatórios do Conselho Penitenciário, requisições, visitas ou outros meios, acerca do desenvolvimento da execução penal nos Estados, Territórios e Distrito Federal, propondo às autoridades dela incumbida as medidas necessárias ao seu aprimoramento.
Inspeção e fiscalização	Art. 72. São atribuições do Departamento Penitenciário Nacional: [...] II - <u>inspecionar e fiscalizar</u> periodicamente os estabelecimentos e serviços penais.
Inspeção	Art. 70. Incumbe ao Conselho Penitenciário: [...] II - <u>inspecionar</u> os estabelecimentos e serviços penais.
Inspeção	Art. 66. Compete ao Juiz da execução: [...] VII - <u>inspecionar</u> , mensalmente, os estabelecimentos penais, tomando providências para o adequado funcionamento e promovendo, quando for o caso, a apuração de responsabilidade.
Fiscalização	Art. 66. Compete ao Juiz da execução: [...] V - determinar: a) a forma de cumprimento da pena restritiva de direitos e <u>fiscalizar</u> sua execução.
Fiscalização	Art. 67. O Ministério Público <u>fiscalizará</u> a execução da pena e da medida de segurança, oficiando no processo executivo e nos incidentes da execução.
Fiscalização	Art. 69. O Conselho Penitenciário é órgão consultivo e <u>fiscalizador</u> da execução da pena.
Fiscalização	Art. 95. Em cada região haverá, pelo menos, uma Casa do Albergado, a qual deverá conter, além dos aposentos para acomodar os presos, local adequado para cursos e palestras. Parágrafo único. O estabelecimento terá instalações para os serviços de <u>fiscalização</u> e orientação dos condenados.
Representação	Art. 64. Ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, no exercício de suas atividades, em âmbito federal ou estadual, incumbe: [...] IX - <u>representar</u> ao Juiz da execução ou à autoridade administrativa para instauração de sindicância ou procedimento administrativo, em caso de violação das normas referentes à execução penal.

Representação	Art. 64. Ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, no exercício de suas atividades, em âmbito federal ou estadual, incumbe: [...] X - <u>representar</u> à autoridade competente para a interdição, no todo ou em parte, de estabelecimento penal.
Representação	Art. 81-B. Incumbe, ainda, à Defensoria Pública: [...] IV - <u>representar</u> ao Juiz da execução ou à autoridade administrativa para instauração de sindicância ou procedimento administrativo em caso de violação das normas referentes à execução penal.
Interdição	Art. 66. Compete ao Juiz da execução: [...] VIII - <u>interditar</u> , no todo ou em parte, estabelecimento penal que estiver funcionando em condições inadequadas ou com infringência aos dispositivos desta Lei.
Visitação	Art. 81. Incumbe ao Conselho da Comunidade: I - <u>visitar</u> , pelo menos mensalmente, os estabelecimentos penais existentes na comarca.
Visitação	Art. 68. Incumbe, ainda, ao Ministério Público: [...] Parágrafo único. O órgão do Ministério Público <u>visitará</u> mensalmente os estabelecimentos penais, registrando a sua presença em livro próprio.
Visitação	Art. 81-B. Incumbe, ainda, à Defensoria Pública: [...] Parágrafo único. O órgão da Defensoria Pública <u>visitará</u> periodicamente os estabelecimentos penais, registrando a sua presença em livro próprio.
Requerimento de providências	Art. 81-B. Incumbe, ainda, à Defensoria Pública: I - requerer: a) todas as <u>providências</u> necessárias ao desenvolvimento do processo executivo.
Tomada de providências	Art. 81-B. Incumbe, ainda, à Defensoria Pública: [...] V - visitar os estabelecimentos penais, <u>tomando providências</u> para o adequado funcionamento, e <u>requerer</u> , quando for o caso, a apuração de responsabilidade.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quanto à categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional, ao analisarmos as unidades de contexto das quais se recortam as unidades de registro acima informadas, observamos que há uma razoável previsão de inspeção, fiscalização e controle, não quanto à educação especificamente, mas quanto à execução da pena em geral.

Neste sentido, a LEP prevê atitudes de inspeção, avaliação, fiscalização, que devem ocorrer por parte dos órgãos envolvidos com a execução penal.

Ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que é um órgão subordinado ao Ministério da Justiça, incumbe, entre outras obrigações, conforme verificamos ao estudar as unidades de contexto em que estavam inseridas, as unidades de registro avaliação, inspeção e fiscalização e representação, a responsabilidade, conforme dispõe o artigo 64, inciso III, de “promover a avaliação periódica do sistema criminal para a sua adequação às necessidades do País” (BRASIL, 1984), bem como, nos termos do inciso VIII do mesmo artigo, “inspecionar e fiscalizar os estabelecimentos penais” (BRASIL, 1984), além de “informar-se, mediante relatórios do Conselho Penitenciário, requisições, visitas ou outros meios, acerca do desenvolvimento da execução penal” (BRASIL, 1984), devendo propor às autoridades responsáveis as medidas necessárias para aprimoramentos. Ainda cabe ao CNPCP, conforme o artigo 64, inciso IX, representar ao juiz da execução ou à autoridade administrativa, para apuração “em caso de violação das normas referentes à execução penal” (BRASIL, 1984), bem como, de acordo com o inciso X da LEP, “representar à autoridade competente para a interdição, no todo ou em parte, de estabelecimento penal” (BRASIL, 1984).

A análise das unidades de registro e de contexto que envolvem responsabilidades do juiz com competência³⁶ para a execução, sendo aquelas inspeção, interdição e fiscalização, permite verificar que o magistrado deverá “inspecionar, mensalmente, os estabelecimentos penais, tomando providências para o adequado funcionamento e promovendo, quando for o caso, a apuração de responsabilidade” (BRASIL, 1984, Art. 66, inciso VII). A LEP ainda frisa no inciso V, alínea “a” do mesmo artigo a responsabilidade do juiz em fiscalizar a execução da pena e determinar “a forma de cumprimento da pena restritiva de direitos” (BRASIL, 1984), bem como interditar estabelecimento penal “que estiver funcionando em condições inadequadas ou com infringência aos dispositivos desta Lei” (BRASIL, 1984, Art. 66, inciso VIII).

Quanto ao Ministério Público, a quem cabe a defesa da ordem jurídica vigente, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (BRASIL, 1988, Art. 127, *caput*), cabe em relação à execução penal, nos termos do artigo 67 da LEP, fiscalizar “a execução da pena e da medida de segurança,

³⁶ Juiz competente ou juiz natural, conforme explica Marcão, é o juiz da Vara de Execução da Comarca em que se encontra o estabelecimento penal em que o indivíduo está encarcerado (MARCÃO, 2021).

oficiando no processo executivo” (BRASIL, 1984). Além do que, de modo a aumentar o contato do *parquet* com as unidades prisionais, e com isso facilitar a verificação de irregularidades, o artigo 68, parágrafo único, incumbe este órgão de fazer uma visita mensal aos estabelecimentos penais.

Ao Conselho Penitenciário, que é órgão consultivo e fiscalizador da execução da pena, incumbe diretamente, de acordo com a unidade de registro *inspeção*, “inspecionar os estabelecimentos e serviços penais” (BRASIL, 1988, Art. 70, inciso II).

O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que, nos termos do artigo 72 da LEP é órgão subordinado ao Ministério da Justiça e órgão de execução da Política Penitenciária Nacional, bem como de apoio quanto à administração e finanças do CNPCP, também tem a atribuição, conforme o artigo 70, inciso II da LEP, de realizar a inspeção e fiscalização periódica dos estabelecimentos e serviços penais (BRASIL, 1984).

Quanto ao Conselho da Comunidade, que, de acordo com o artigo 66, inciso IX da LEP, deve ser composto e instalado sob responsabilidade do juiz da execução, tendo sido analisada a unidade de registro *visitação*, verificou-se que também cabe, nos termos do artigo 81, inciso I da mesma lei, a tarefa de visitar mensalmente os estabelecimentos penais.

Também há a fiscalização da Defensoria Pública, instituição à qual é incumbida, de acordo com o artigo 1º da Lei Complementar nº 80/1994, “fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa [...] de forma integral e gratuita, aos necessitados, assim considerados na forma do inciso LXXIV do artigo 5º da Constituição Federal” (BRASIL, 1994).

Em relação à execução das penas, recortaram-se várias unidades de registro ligadas a unidades de contexto que tratam do papel de fiscalização da Defensoria Pública, quais sejam, representar, visitar, requerer providências e o incisivo termo *tomar providências*.

Nesse sentido, incumbe à Defensoria Pública, de acordo com o artigo 81-B, inciso V, “visitar os estabelecimentos penais, tomando providências para o adequado funcionamento” (BRASIL, 1984). De modo a frisar a importância da visita da Defensoria Pública às unidades penais, o parágrafo único deste mesmo artigo repete que este órgão deve visitar “periodicamente os estabelecimentos penais, registrando a sua presença em livro próprio” (BRASIL, 1984).

A Defensoria Pública também tem a responsabilidade, segundo o artigo 81-B, de tomar providências para um funcionamento adequado dos estabelecimentos, requerendo, se necessário, a apuração de responsabilidades.

Também compete à Defensoria Pública “representar ao Juiz da execução ou à autoridade administrativa para instauração de sindicância ou procedimento administrativo, em caso de violação das normas referentes à execução penal” (BRASIL, 1984, Art. 81-B, inciso IV), bem como, de acordo com o artigo 81-B, inciso I, alínea “a”, requerer “todas as providências necessárias ao desenvolvimento do processo executivo” (BRASIL, 1984).

De toda essa análise de conteúdo em relação à categoria inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional quanto à LEP, conclui-se que há previsão de certo número de atribuições aos órgãos encarregados da execução penal, porém, nenhuma dessas previsões trata especificamente da educação ou de qualquer assistência prevista, apenas menciona a execução penal como um todo, no entanto, acaba abrangendo a educação, pois esta é uma das assistências ao preso e ao internado, conforme o artigo 11, inciso IV da LEP.

A LEP, ao atribuir funções aos órgãos da execução penal, com exceção das atribuições ao juiz de execução, em que utiliza o termo competência, adequado para este órgão específico, faz uso do termo “incumbência”. Para o dicionário Novíssimo Aulete (2011, p. 782), incumbir significa “atribuir (a alguém ou a si próprio) a tarefa de”, já a palavra incumbência significa “encargo, missão ou tarefa que se atribui a alguém” (AULETE, 2011, p. 782). Para o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008, p. 703) incumbir significa “dar ou receber incumbência; encarregar(-se) de”, por sua vez, a palavra incumbência se refere a “ato ou resultado de incumbir (a alguém ou a si mesmo) missão, dever, encargo etc” (2008, p. 703).

Ou seja, fica claro que esses órgãos têm o encargo, o dever, de fiscalizar, inspecionar, visitar, requerer ou tomar providências.

No entanto, embora haja o objetivo fiscalizador na letra da lei, observa-se que a grande maioria das normas que trazem incumbências aos órgãos de execução carece de densidade, porquanto não estabelecem prazos para fiscalizações, inspeções ou diligências. Como exemplos pode-se citar o artigo 64, inciso VIII, que prevê como uma das obrigações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária “inspecionar e fiscalizar os estabelecimentos penais” e o artigo 70, inciso II, que, de forma similar, incumbe o Conselho Penitenciário de “inspecionar os

estabelecimentos e serviços penais” (BRASIL, 1984). Estes artigos embora prescrevam tais obrigações não estabelecem com que frequência devam ser realizadas, deixando essa previsão ao arbítrio dos respectivos órgãos.

Por outro lado, contribuindo para a dificuldade de efetividade da LEP, ainda que a Exposição de Motivos, ao tratar dos órgãos da execução afirme que “as atribuições pertinentes a cada um de tais órgãos foram estabelecidas de forma a evitar conflitos, realçando-se, ao contrário, a possibilidade da atuação conjunta” (BRASIL, 1983), o fato é que não há previsão de uma articulação entre essas instituições, sendo que cada uma efetiva suas obrigações isoladamente.

O artigo 203, *caput*, da LEP, estipulou um prazo de 6 meses, a contar da sua publicação, para que se editassem “normas complementares ou regulamentares, necessárias à eficácia dos dispositivos não auto-aplicáveis” (BRASIL, 1984). No entanto, segundo o §3º do mesmo artigo, o prazo acima poderia “ser ampliado, por ato do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, mediante justificada solicitação, instruída com os projetos de reforma ou de construção de estabelecimentos” (BRASIL, 1984).

Neste sentido, traz-se para a luz da presente pesquisa a carta de René Ariel Dotti a Sidnei Beneti, então presidente da Comissão de Reforma da Lei de Execução Penal, quando foi convidado para participar da Audiência Pública para a discussão de “Tópicos da Lei de Execução”, ocorrida em 2013.

Ao rejeitar o convite, Dotti, em sua carta, explicou que as regras previstas na LEP para que houvesse “uma adequada execução converteram-se em meras proclamações otimistas” (DOTTI, 2013, p. 2).

Após citar, em estudo, inúmeros dispositivos da lei que deixaram de ser cumpridos, o autor concluiu:

Em mais de uma oportunidade tenho denunciado as vicissitudes do sistema penitenciário, a exemplo do artigo “Textos antigos: crise permanente”, e não percebo mudanças radicais que possam eliminar o conflito permanente entre o legislador e o administrador quando o assunto se refere ao cumprimento da Lei de Execução Penal. Tais razões, Senhor Ministro, levam-me a declinar do convite (DOTTI, 2013, p. 2-3).

Deste modo, diante da análise de conteúdo realizada nos dispositivos do Quadro 3 e considerando-se o objetivo referente à categoria trabalhada, qual seja,

de verificar se há de fato comprometimento da norma em estudo quanto à fiscalização e controle, observa-se que há um razoável comprometimento formal quando a lei enumera responsabilidades dos órgãos da execução, no entanto, como já exposto acima, há algumas características da redação dos artigos que levam a um previsível descumprimento da lei, quais sejam, não há prazos para a realização das incumbências, bem como não há previsão de um maior contato ou articulação entre os órgãos responsáveis pela execução, de modo que cada um trabalha isoladamente.

Com isso, ainda que a finalidade de segregar presente na execução da pena seja cumprida, a finalidade ressocializadora, tão propalada pela LEP, em grande parte das unidades penais não sai da formalidade para ganhar substancialidade. E quando olhamos especificamente para a educação, temos um vazio, tanto na normatização específica, quanto à fiscalização, bem como nas informações sobre execução e funcionamento dos processos educativos.

4.3.1.2. Análise das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais – Resolução nº 3 de 11 de março de 2009/ CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

Da análise desta Resolução encontraram-se apenas unidades de registro referentes à categoria Educação no sistema prisional, não tendo sido encontrados elementos referentes à categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional.

Quadro 4 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria Educação no sistema prisional

Categoria: Educação no sistema prisional	
Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Educação	Art. 2º - As ações de <u>educação</u> no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.
Educação	Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve: I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela <u>Educação</u> 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.

Educação (recortada do <i>caput</i> do artigo)	Art. 3º [...] 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.
Educação	Art. 10 – O planejamento das ações de <u>educação</u> nas prisões poderá contemplar além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância.
Atividades educacionais	Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às <u>atividades educacionais</u> (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s.
Atividades educacionais	Art. 8º - O trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, devendo ser ofertado em horário e condições compatíveis com as <u>atividades educacionais</u> .
Estudo	Art. 7º - Devem ser elaboradas e priorizadas estratégias que possibilitem a continuidade de <u>estudos</u> para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil.
Dimensão educativa do trabalho	Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da <u>dimensão educativa do trabalho</u> .
Educadores	Art. 9º [...] § 1º Recomenda-se que os <u>educadores</u> pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.
Processo educativo	Art. 9º [...] § 2º A pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no <u>processo educativo</u> , recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

A Resolução em estudo demonstra certa preocupação com a oferta de educação para os encarcerados, com a disponibilidade de espaços físicos e formação do profissional de educação.

Nesse sentido, a unidade de contexto em que se encontra o artigo 8º, cuja unidade de registro é atividades educacionais, traz a necessidade de delimitação de horários diferentes para trabalho e estudo, de modo que o trabalho, considerado como elemento de formação, deve “ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais” (BRASIL, 2009a).

A Resolução nº 3/2009 demonstra preocupação com os espaços físicos destinados à educação (art. 3º, IV e art. 5º), quais sejam, salas de aula, bibliotecas, laboratórios, prevendo no artigo 5º, que a responsabilidade pela disponibilidade desses locais deva ser das autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais.

O artigo 9º, cuja unidade de registro é dimensão educativa do trabalho, parece demonstrar a preocupação da Resolução nº 3/2009 com a interação entre equipe pedagógica e profissionais responsáveis pela execução penal, bem como com o acesso do encarcerado à educação, ao prever que aos professores, direção, técnicos e agentes penitenciários deve ser proporcionado “acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho” (BRASIL, 2009).

Outro ponto relevante é a preocupação com o perfil profissional dos professores, sendo que a unidade de contexto do §1º do artigo 9º, cuja unidade de registro é educadores, recomenda que quanto aos educadores, estes “pertencam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo” (BRASIL, 2009a).

Além do que, a Resolução prevê, em seu artigo 7º, a continuidade da disponibilização de educação para os egressos, por meio da articulação “com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2009).

Em que pesem as aparentes boas intenções da Resolução nº 3/2009 para com a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais, a análise de conteúdo revelou que a norma traz um modelo de educação voltada para uma formação reduzida, contemplando as necessidades do mercado de trabalho neoliberal quanto formação da mão de obra mais simples, que não necessita de habilidades especiais. Ou seja, não há preocupação com uma educação mais aprofundada, também

articulada com o trabalho, mas que transmita os conteúdos historicamente produzidos em consonância com uma formação para um trabalho complexo, especializado, assim, pode se dizer que não há a preocupação com um preparo dos indivíduos para cursos de graduação, por exemplo.

O artigo 3º, inciso I, cuja unidade de registro recortada é *educação*, prevê que a oferta da educação nos estabelecimentos penais 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, 2009a).

Esse seminário de que trata o inciso acima ocorreu em 2006, visando prescrever orientações, embasadas em discussões realizadas no decorrer do desenvolvimento do projeto Educando para a Liberdade³⁷, direcionadas aos órgãos do poder público responsáveis pela educação no sistema prisional e à sociedade civil (BRASIL, 2006).

A análise desse documento não será realizada nesta pesquisa, visto se tratar apenas de orientações, no entanto, como os eixos desenvolvidos são o núcleo central da unidade de contexto em que se identifica o inciso I do artigo 3º, destacamos alguns aspectos importantes das orientações do seminário, para que ao final da análise de conteúdo da categoria educação no sistema prisional seja possível alcançar o objetivo previsto.

Nesse sentido, importante destacar que, ainda que pareça demonstrar preocupação com o aprendizado e os conteúdos, particularmente no eixo “aspectos pedagógicos”, ao orientar para a utilização de material didático específico, formulado para os encarcerados, a formação para o trabalho, ampliação da educação a distância (com exceção do ensino fundamental), o relatório não dá mostras de um comprometimento com uma educação que objetive a democratização dos conteúdos científicos historicamente produzidos pela humanidade, pelo contrário, demonstra o viés da formação para a readaptação à sociedade de classes, objetivando que, ao sair da prisão, o detento tenha uma mínima formação, para que não venha a

³⁷ Para maiores informações sobre o projeto “Educando para a Liberdade” vide Capítulo 3, Subcapítulo 2, da presente dissertação.

cometer novos crimes e possa ser útil ao sistema capitalista, seja como exército de reserva ou como trabalhador submetido às exigências do capital.

Ao prever a necessidade de atender a tais eixos, a Resolução nº 3/2009 – CNPCP dá indícios de que esse é o modelo de educação que adota para os encarcerados.

Seguindo a mesma direção, o artigo 10, de onde também recortamos a unidade de registro educação, traz a possibilidade de que o planejamento educacional no sistema prisional contemple “além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação a distância” (BRASIL, 2009a).

Além do que, o §2º do artigo 9º traz a possibilidade de o preso ou internado, desde que tenha perfil e formação adequados, “atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado” (BRASIL, 2009a).

Não se discute a validade da norma em questão, no entanto, a Resolução nº 3/2009 não detalha como deverá ser realizada essa monitoria, se ocorrerá no horário de aulas ou em outros momentos. A falta dessa delimitação dá ensejo para que se diminuam os momentos de interação professor-aluno, tão necessários para o aprendizado, podendo ocorrer, assim como com a educação a distância, a precarização e desvalorização do trabalho do professor

Ao abrir espaço para a formação profissional, bem como permitir a educação a distância, para pessoas que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de frequentar escolas compreende-se que a Resolução do CNPCP não assegura aos encarcerados uma educação comprometida em propiciar acesso aos conteúdos científicos imprescindíveis para a formação de um ser humano crítico e consciente da exploração a que sua classe é submetida na sociedade neoliberal.

Em que pese a aparente preocupação da Resolução com a oferta de educação e disponibilização de espaços para salas de aula, laboratórios e biblioteca, não há no corpo textual menção à instrumentos de fiscalização do cumprimento da norma. Ou seja, sem parâmetros de fiscalização, não há acompanhamento, indicando fragilidade no processo e possível não efetivação da norma.

4.3.1.3. *Análise das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais - Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010/ CNE – Conselho Nacional de Educação*

Quadro 5 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria educação no sistema prisional – Resolução nº 2 de 19/05/2010 / CNE - Conselho Nacional de Educação

Categoria: educação no sistema prisional	
Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Educação	Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de <u>educação</u> para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.
Educação	Art. 2º As ações de <u>educação</u> 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.
Educação profissional	Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações: [...] III - estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, <u>educação profissional</u> , fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços.
Qualificação profissional	Art. 3º [...] VI - desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à <u>qualificação profissional</u> , articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos.
Educação (recortada do <i>caput</i> do artigo)	Art. 3º [...] VIII - será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
Educação	Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da <u>educação</u> em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de 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.

Programa educacional	Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e <u>programas educacionais</u> dos estabelecimentos penais.
Atividades laborais	Art. 10. As <u>atividades laborais</u> 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.
Atividades laborais	Art. 10 [...] Parágrafo Único. As <u>atividades laborais</u> , artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no caput deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.
Programas de formação	Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a <u>programas de formação</u> inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.
Docentes	§ 1º Os <u>docentes</u> que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.
Educação	§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da <u>educação</u> , auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição
Educação	Art. 12. O planejamento das ações de <u>educação</u> em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.
Educação Superior	Art. 12 [...] § 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na <u>Educação Superior</u> (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quanto à categoria educação no sistema prisional, verifica-se da análise de conteúdo da Resolução nº 2/2010 do CNE que, ainda que demonstre preocupação com a educação ofertada aos encarcerados e a formação do profissional de educação, em nenhum momento esta Resolução trata sobre os conteúdos que deverão ser ofertados ou sobre o modelo pedagógico que deverá ser adotado. Ela indica que a educação ofertada aos encarcerados segue a LDBN/1996 e as Diretrizes Nacionais para EJA, mas considera a flexibilidade da norma, sem

descrever como a adequação ao espaço e tempo ocorrerá. Ao passo que possibilita adequações a realidade dos encarcerados, não especifica e/ou modela as ações a serem desenvolvidas. Isso, somado a falta de parâmetros de avaliação e fiscalização, já discutidos, constitui significativa fragilidade da norma.

A unidade de contexto representada pelo §1º do artigo 12, cuja unidade de registro é docentes, demonstra certo cuidado com a formação dos professores, visto dispor que “os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função” (BRASIL, 2010b).

Por outro lado, a Resolução nº 2/2010 do CNE traça alguns limites quanto à previsão de monitoria, trazida pelo artigo 9º, §2º da Resolução nº 3/2009 do CNPCP, esclarecendo assim, em seu artigo 12, §2º, cuja unidade de registro é *educação*, que o monitor “poderá atuar em apoio ao profissional da educação auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição” (BRASIL, 2010b).

Evidencia-se a preocupação com o fato de ocorrer constantes transferências de estabelecimentos prisionais, o que muitas vezes acaba levando o encarcerado a interromper seus estudos. O artigo 3º prevê em seu inciso VIII, em que se recortou a unidade de registro educação, que a oferta de educação “será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária” (BRASIL, 2010b).

Demonstrando o interesse do Estado em implantar gradativamente o ensino à distância, foram encontradas duas unidades de registro educação a distância na Resolução nº 2/2010, quais sejam, no artigo 5º, que dispõe que tanto os estados, quanto o Distrito Federal e a União deverão incentivar a implementação dessa modalidade de educação nas unidades prisionais e no artigo 12, *caput*, que dispõe que quanto ao planejamento das ações de educação nos estabelecimentos penais, este poderá contemplar, “educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA” (BRASIL, 2010b).

Com estes dois artigos, a Resolução em estudo traz a possibilidade da educação a distância para o ensino de conteúdos gerais e para o ensino profissionalizante nas unidades prisionais; encaminhamentos estes, como já estudado na análise de conteúdo referente à Lei de Execução Penal, que não são exclusivos da educação para encarcerados, pois podemos identificar tal modelo em

todo o sistema educacional brasileiro arraigado pelos princípios neoliberais da eficiência e eficácia dos investimentos em educação visando a ampliação da oferta ao tempo que reduz os recursos.

A Resolução nº 2/2010, embora tenha apenas 15 artigos, aborda em vários momentos o tema educação profissional ou o trabalho ligado ao contexto da educação. Nesse sentido, o artigo 3º, inciso III, cuja unidade de registro recortada é *educação*, dispõe quanto às orientações em relação à educação prisional, que estará associada às ações complementares relacionadas à educação profissional. Já no inciso VI, cuja unidade de registro recortada foi educação profissional, a Resolução visivelmente incentiva essa modalidade de ensino, quando dispõe que “desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos” (BRASIL, 2010b).

Educar para o mundo do trabalho não é um problema, pelo contrário, pois como já explicitado nesta dissertação, a educação é diretamente ligada àquele, visto que por meio da educação transmitem-se os conhecimentos que somente puderam ser adquiridos pelos indivíduos por meio do trabalho (ALVES; RODRIGUES, 2015).

No entanto, a educação que prepare o indivíduo para o trabalho, quando comprometida com o fim das desigualdades sociais, deve propiciar o chamado ensino politécnico (SAVIANI, 2003), ou seja, um ensino que, em vez de preparar para um adestramento ao mercado, ofereça aos alunos acesso aos “fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Uma educação politécnica, que alie teoria e prática, objetiva que o indivíduo possa, ao ir para o mercado de trabalho, não apenas desenvolver diversas modalidades laborais, mas também compreender a essência, os fundamentos desse trabalho, em consonância com a realidade social. E assim, não se objetiva a formação de

Um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

No entanto, relembando que o artigo 2º da Resolução nº 2 de 19/05/2010-CNE prevê que as ações referentes à educação no âmbito prisional devem ser calcadas na legislação sobre educação vigente no país, bem como na LEP, além de tratados internacionais firmados pelo Brasil, nos quais não há previsão de um ensino politécnico ou uma preocupação com um desenvolvimento multilateral do aluno, sendo que a LEP, como já analisado no ponto 4.3.1.1 desta dissertação, dá mais relevância para o Ensino Fundamental, bem como não garante a possibilidade de acesso ao Ensino Médio ou a cursos de graduação, compreende-se que dificilmente o legislador objetivou na Resolução nº 2/2010 um ensino profissional voltado para conhecimentos científicos do trabalho e para uma formação que possibilite o indivíduo a ocupar funções complexas no mercado.

A verdade é que a legislação nacional sobre educação profissional traz uma política de formação reduzida, “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138).

O §2º do artigo 12 da Resolução nº2/2010, cuja unidade de registro é educação superior, demonstra uma preocupação da norma com a educação formal em nível superior para encarcerados, posto que prevê que “devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino” (BRASIL, 2010b). No entanto, em análise de conteúdo mais extensa, tomando-se não apenas esta unidade de registro e sua unidade de contexto, mas também a unidade de contexto representada pelo *caput* do artigo 12, cuja unidade de registro é educação, bem como em análise de todo o corpo normativo, verifica-se que a Resolução nº 2/2010 não incentiva ou facilita o acesso do encarcerado à graduação. Pelo contrário, ao trazer no *caput* do artigo que o planejamento da educação prisional poderá contemplar não apenas a educação formal, mas, como já exposto acima, “propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância” (BRASIL, 2010b, Art. 12), sem ao menos especificar se tais atividades serão realizadas em outros horários ou tomarão a carga horária em que deve ser proporcionado o ensino formal, bem como, da mesma forma que a LEP, ao não prever uma garantia ou meios de facilitação da matrícula dos alunos no Ensino Médio, a norma demonstra que seu comprometimento não é com uma formação

cultural sólida do privado de liberdade, nem objetiva facilitar a entrada do mesmo no ensino superior, mas sim visa uma formação prática, que lhe proporcione o desenvolvimento das capacidades necessárias para o mundo do trabalho.

Ao trazer a possibilidade da educação a distância, para um público extremamente carente de educação formal e geralmente com histórico de abandono escolar, que na grande maioria das vezes não tem acesso a computadores para assistir a aulas nem pode utilizar a internet, ao abordar com tanta ênfase a educação profissional, incentivando-a inclusive, quando frisa que “desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional” (BRASIL, 2010b), a Resolução nº 2/2010, do CNE, não considera as limitações impostas pelo cárcere e pelo próprio histórico social dos encarcerados. Tais fatores demonstram, ainda que de forma escamoteada, que o objetivo da educação no sistema prisional é menos de propiciar aos indivíduos o acesso aos conteúdos sistematizados, de modo a alcançarem o desenvolvimento de uma consciência crítica e preparo para postos de trabalho que exijam uma formação mais elevada, e mais de preparar os encarcerados para se readaptarem à sociedade, ao mercado de trabalho, em funções em que pouca diferença tem o ensino em níveis mais avançados, e que conseqüentemente, terão baixa remuneração e grande demanda. E dessa forma, o detento, ao adquirir a liberdade, não raras vezes continuará marginalizado.

Quadro 6 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional

Categoria: Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional	
Unidades de registro	Unidades de contexto
Fiscalização	Art. 14. Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e <u>fiscalização</u> destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.
Fiscalização (recortado do caput do artigo)	Art. 14 [...] Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no caput deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Tendo se voltado para propor diretrizes para a educação no sistema prisional, a Resolução nº 2/2010 pouco traz quanto à inspeção e fiscalização dessa educação.

Apenas, no artigo 14, é abordado o tema. O *caput* do artigo traz que cabe aos Conselhos de Educação dos estados e do Distrito Federal atuar “na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres” (BRASIL, 2010b).

O parágrafo único deste artigo, por sua vez, trata das penitenciárias federais, dispondo que, nesses casos, a atuação quanto à implementação e fiscalização cabe ao Conselho Nacional de Educação, bem como pode ser repassada, por meio de acordo e delegação, aos Conselhos Penitenciários Estaduais em que se encontram os estabelecimentos penais.

Dessas poucas linhas em que a norma aborda sobre fiscalização observa-se que há frágil comprometimento com a sua efetivação. Ora, ainda que o artigo 14 traga a previsão de fiscalização, verifica-se que a norma não apresenta muita densidade, pois não especifica como a fiscalização deva ocorrer, nem como deve se dar a articulação entre os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal e os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal e quais as incumbências de cada um desses órgãos em específico.

Sendo assim, pela análise da Resolução nº 2/2010, CNE, o que se constata é que não houve cuidado do legislador em prever garantias para que a norma seja cumprida, o que demonstra uma aparente ausência de comprometimento do Conselho Nacional de Educação com uma educação prisional para a totalidade da população carcerária que ainda não concluiu o ensino básico.

4.3.1.4. Análise do Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Penal

Quadro 7 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria educação no sistema prisional

Categoria: educação no sistema prisional	
Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Educação	Art. 1º Fica instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.
Educação	Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Educação	Art. 3º São diretrizes do PEESP: I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação.
Educação	Art. 3º São diretrizes do PEESP: [...] Parágrafo único. Na aplicação do disposto neste Decreto serão observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de <u>Educação</u> e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.
Educação	Art. 4º São objetivos do PEESP: I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de <u>educação</u> e de execução penal.
Educação	Art. 4º [...] III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da <u>educação</u> no sistema prisional.
Educação	Art. 7º Compete ao Ministério da Justiça, na execução do PEESP: I - conceder apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à <u>educação</u> nos estabelecimentos penais.
Educação	Art. 7º [...] II - orientar os gestores do sistema prisional para a importância da oferta de <u>educação</u> nos estabelecimentos penais.
Educação profissional	Art. 4º [...] IV - fortalecer a integração da <u>educação profissional</u> e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional.
Educação de jovens e adultos	Art. 6º [...] III - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de <u>educação</u> de jovens e adultos nos estabelecimentos penais.
Ensino	Art. 3º São diretrizes do PEESP: II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal.
Formação educacional	Art. 4º [...] II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de <u>formação educacional</u> da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação.
Ensino	Art. 4º [...] V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do <u>ensino</u> nos estabelecimentos penais.
Estudos	Art. 4º [...] VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Formação profissional	Art. 4º [...] Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de <u>formação profissional</u> , e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais.
Atividades educacionais	Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP: I - equipar e aparelhar os espaços destinados às <u>atividades educacionais</u> nos estabelecimentos penais.
Livros didáticos	Art. 6º [...] II - promover a distribuição de <u>livros didáticos</u> e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais.
Profissionais da educação	Art. 6º [...] IV - promover a capacitação de professores e <u>profissionais da educação</u> que atuam na educação em estabelecimentos penais.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Em seu artigo 1º, o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Penal (PEESP), informa que tem a finalidade de “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011a).

A ampliação da oferta da educação era, no momento de entrada em vigor do PEESP, e ainda é medida de urgência. Como já informado no presente trabalho, no ano de 2019, apenas 16,53% da população prisional do país estava estudando (BRASIL, 2019a).

O verbo qualificar remete à preocupação com um ensino de qualidade, o que por sua vez, leva ao questionamento de que espécie de qualidade é buscada pela norma em questão, se refere-se à quantidade de informações, ao salto qualitativo que deve ocorrer após a democratização dos conteúdos (SAVIANI, 2021), ou mesmo, se o PEESP se refere à qualidade para o desenvolvimento de competências, para uma formação voltada para o mercado de trabalho, o que estaria em consonância com os objetivos da LEP e das Resoluções nº 3/2009 do CNPCP e nº 2/2010 do CNE, já analisadas acima.

Para se compreender qual a qualidade almejada pela norma, e por consequência, os objetivos da educação no sistema prisional, necessário que se analise alguns aspectos.

Primeiramente, há que se pontuar alguns avanços que esta norma traz, ao menos em termos teóricos, de legislação. O PEESP demonstra preocupação com a

diminuição da fragmentação e falta de troca de informações entre os diversos entes públicos ligados à educação prisional e à execução, sendo que o artigo 3º, em seu inciso II, no qual a unidade de registro é *ensino*, traz como uma de suas diretrizes a “integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal” (BRASIL, 2011a). Já o artigo 4º do PEESP, no seu inciso I, cuja unidade de registro é *educação*, tem como um dos seus objetivos “executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal” (BRASIL, 2011a). Com isso, a norma visa trazer unidade de objetivos e diminuir as ações pontuais, fragmentadas, que levam a uma descontinuidade nos programas educacionais implementados.

Visando implementar de fato a educação prisional no país, o inciso II do artigo 4º, em que a unidade de registro é formação educacional, prevê o incentivo para a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, já o artigo 8º, §2º, por sua vez, aponta a necessidade do desenvolvimento de planos de ação pelos estados e Distrito Federal, para que recebam apoio técnico e financiamento por parte da União.

De modo a destacar sua preocupação com a educação prisional e frisar que pretende contribuir para o aumento de vagas, o PEESP, além de trazer a finalidade de ampliar a oferta de educação prisional no artigo 1º, dispõe no inciso III do artigo 4º, como um de seus objetivos, contribuir para universalizar a alfabetização e contribuir “para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional” (BRASIL, 2011a).

Ainda demonstrando preocupação com a educação prisional, o PEESP apresenta como outro de seus objetivos, também no artigo 4º, no inciso VI, cuja unidade de registro é estudos, viabilizar condições para que os egressos continuem a estudar.

Já em seus artigos 6º e 7º e seus incisos, a norma demarca as responsabilidades do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação quanto à coordenação e execução da educação no sistema prisional, deixando clara a função de cada uma das pastas, o que é de grande relevância, pois o fato de os dois ministérios serem responsáveis pela educação prisional, sem a existência de demarcação clara da responsabilidade de cada um, poderia levar à inércia e a um discurso de afastamento de responsabilidades.

O PEESP também prevê como um de seus objetivos, em seu artigo 4º, inciso V, em que a unidade de registro é ensino, a promoção da formação e capacitação de todos os profissionais envolvidos na educação prisional.

Ainda que as disposições transcritas acima impressionem à primeira vista, com um olhar mais atento, verifica-se que a norma não parece estar tão comprometida com uma educação para todos os encarcerados e voltada para a formação da consciência crítica, por meio da priorização dos conteúdos. Pelo contrário, analisando o corpo normativo do PEESP, embora este não traga muitos elementos para análise, compreende-se que a qualidade a que este se refere, bem como a finalidade da educação defendida, parecem dizer respeito somente à formação para readaptação na sociedade livre, à formação de um indivíduo que esteja adequado às necessidades do mercado de trabalho.

O PEESP traz em seu artigo 3º, parágrafo único que, quando da aplicação das disposições, “serão observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária” (BRASIL, 2011a). Dentre essas diretrizes, as norteadoras são a Resolução nº 3/2009 do CNPCP e a Resolução nº 2/2010 do CNE, que como já concluído quando de suas análises, têm menos o objetivo de democratizar o conhecimento científico sistematizado e mais o objetivo de adequar para o mercado de trabalho.

Em consonância com a legislação que o precede, o PEESP traz a preocupação com o ensino profissional e tecnológico, tendo como um de seus objetivos, em seu artigo 4º, inciso VI, cuja unidade de registro é educação profissional, o fortalecimento da integração com a educação de jovens e adultos no sistema prisional.

Por sua vez, o PEESP, assim como as Resoluções acima estudadas, não evidencia nenhuma preocupação com os conteúdos a serem ofertados. Ainda que disponha em seu artigo 6º, inciso II, cuja unidade de registro é livros didáticos, que cumpre ao Ministério da Educação “promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011a), não chega ao menos a fazer menção sobre a necessidade de priorização de conteúdos.

Além do que, o artigo 4º traz no inciso III como um dos objetivos do PEESP, “contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional” (BRASIL, 2011a, Art. 4º, III). Como forma de

demonstrar que a norma visa a efetivação de suas prescrições, o parágrafo único do mesmo artigo dispõe que para se alcançar tais objetivos “serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011a), no entanto, não deixa claro quais seriam as providências necessárias, bem como não traz, nem em relação a este artigo nem aos demais, como ocorrerá a fiscalização e controle para que o seu conteúdo venha a se cumprir, o que acaba por levar a norma a não sair dos limites da formalidade.

Apenas para citar exemplo da falta de cumprimento da lei, sem entrar na análise de dados estatísticos, pois o objetivo neste capítulo é analisar a norma, quanto à previsão de espaços físicos para a educação nos estabelecimentos penais, uma das providências tomadas foi a publicação da Resolução nº 09 do CNPCP, Diretrizes básicas para a arquitetura prisional, que traça as diretrizes para a construção de áreas para educação (bibliotecas, salas de aula, banheiro, sala de professores, de informática e sala de encontros com a sociedade), no entanto, a Resolução não é cumprida, “novas unidades penais foram construídas em vários estados com recursos do governo federal sem levar em consideração o previsto nesta Resolução” (JULIÃO, 2018, p. 186).

Deste modo, da análise do PEESP verifica-se que este se preocupa em ampliar e qualificar a educação aparentemente visando um preparo do encarcerado para a adequação à sociedade e às necessidades de forças produtivas pelas classes mais altas, sem demonstrar interesse quanto ao acesso aos conteúdos científicos mais importantes produzidos ao longo da história, o que seria de extrema relevância, visto que, como expõe Saviani (2021, p. 45), “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

Ao não trazer dispositivos de controle e fiscalização de suas prescrições, o documento se transforma em mero instrumento de aconselhamento para as autoridades responsáveis pela educação e execução penal.

4.3.2. Análise de documentos garantidores da educação prisional no estado do Paraná

No estado do Paraná, há várias resoluções, recomendações, portarias, sobre o tema educação prisional. No entanto, decidimos por analisar apenas o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná e o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná – PEESPPR, visto que os demais documentos tratam de minúcias de administração, gestão e divisão de responsabilidades entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça Família e Trabalho – SEJUF (nova pasta que incorporou a Secretaria de Justiça e Segurança Pública).

4.3.2.1. Análise do Decreto-Lei nº 1.276/1995, Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná

Este documento regulamenta a organização do regime penitenciário do estado, bem como questões de cunho administrativo das unidades penais e o aspecto disciplinar, ou seja, direitos e deveres dos presos.

Abaixo segue a análise da categoria *educação no sistema prisional*.

Quadro 8 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria educação no sistema prisional

Categoria: educação no sistema prisional	
Unidades de registro	Unidades de contexto
Assistência educacional	Art. 33 [...] IV.A <u>assistência educacional</u> , a ser prestada por profissionais habilitados, compreende: a) a instrução escolar e a formação profissional do assistido, sob orientação psicopedagógica.
Métodos de tratamento de natureza pedagógica	Art. 33 IV [...] b)executar os <u>métodos de tratamento de natureza pedagógica</u> .
Técnicas psicopedagógicas	Art. 33 IV [...] c)acompanhar diretamente o comportamento do assistido, com a utilização das <u>técnicas psicopedagógicas</u> .

Parecer pedagógico reeducativo	Art. 33 IV [...] e) elaborar <u>pareceres pedagógicos reeducativos</u> para completar e colaborar com o estudo da personalidade.
Mudanças comportamentais	Art. 33 IV [...] f) elaborar pareceres enfatizando as <u>mudanças comportamentais</u> do assistido, para fins de exame criminológico.
Cursos	Art. 34 - Será permitida participação em <u> cursos </u> por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento.
Ensino	Art. 35 - O <u> ensino </u> do primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.
Ensino profissional	Art. 36 - O <u> ensino profissional </u> será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.
Atividades educacionais	Art. 37 - As <u> atividades educacionais </u> podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.
Biblioteca	Art. 38 - Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma <u> biblioteca </u> , para uso de todas as categorias de assistidos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

O Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná inicia o tema educação no artigo 33, inciso IV, cujo *caput* apresenta os objetivos da assistência penitenciária.

O Estatuto, ao tratar da assistência educacional, utiliza termos no mínimo duvidosos, que remetem não apenas a uma finalidade ressocializadora, de reeducação, mas para a educação com fins de tratamento, de modificação do indivíduo, imposição de valores, trazendo para a letra da lei a ressocialização no seu programa máximo, em que o encarcerado é visto como um doente, que necessita de tratamento e imposição de novos valores, para que venha a se readaptar à sociedade.

Nesse sentido, o artigo 33, inciso IV, alínea “b”, prevê que a assistência educacional compreende “executar os métodos de tratamento de natureza pedagógica” (PARANÁ, 1995).

Mas o que seriam exatamente os “métodos de tratamento de natureza pedagógica”?

Compreendendo-se pedagogia como ciência que deve elaborar os fins da educação, de acordo com princípios éticos, bem como compreendendo a mesma como meios educacionais, com base na psicologia (SAVIANI, 2007), acredita-se que uma teoria pedagógica que venha objetivar um tratamento e não a educação, perde sua cientificidade, pois o que ocorre é assistência e não educação.

Evidenciando que o modelo de educação para os encarcerados volta-se para um tratamento, como se pelo fato de estarem sendo processados ou terem sido condenados se tornassem inferiores e devessem ser submetidos a um processo de purificação, a alínea “c” do mesmo artigo 33, inciso IV, dispõe que a assistência educacional também compreende: “acompanhar diretamente o comportamento do assistido, com a utilização das técnicas psicopedagógicas” (PARANÁ, 1995).

Uma educação comprometida com a democratização dos conhecimentos mais elevados desenvolvidos pela humanidade ao longo da história e com o conseqüente salto qualitativo do encarcerado, na compreensão de sua prática social do mundo, não pode se deter em acompanhar o comportamento do aluno, e sim seu aprendizado, os conseqüentes saltos qualitativos que o processo catártico educacional proporciona.

Seguindo na mesma direção, a alínea “e” do artigo 33, inciso IV, cuja unidade de registro é parecer pedagógico reeducativo dispõe que a assistência educacional no sistema prisional compreende “elaborar pareceres pedagógicos reeducativos para completar e colaborar com o estudo da personalidade” (PARANÁ, 1995). Por sua vez, a alínea “f” do mesmo artigo e inciso, que tem como unidade de registro mudanças comportamentais, prevê que a assistência educacional também compreende “elaborar pareceres enfatizando as mudanças comportamentais do assistido, para fins de exame criminológico” (PARANÁ, 1995).

Ainda que se faça necessário para a execução penal o estudo de personalidade e o exame criminológico, sem discutir nesse momento sua constitucionalidade, o fato é que ao prever a utilização das horas de aula, que são direito do encarcerado, como tão bem destacado já nesta pesquisa, para estudar a personalidade e mudanças comportamentais dos alunos, o Estatuto em estudo parece indicar que a educação no sistema prisional é uma ferramenta menos para a transmissão de conhecimentos e mais para a mudança de comportamento do indivíduo, o que pode ser um indicativo de desrespeito aos princípios constitucionais da igualdade e do pluralismo ideológico.

Além de objetivar a reeducação, o Decreto não demonstra preocupação com o Ensino Médio e Superior do apenado, mas destaca a importância do Ensino Fundamental, determinando em seu artigo 35, cuja unidade de registro é ensino, em consonância com a LEP, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Por outro lado, da mesma forma que as outras normas abordadas acima, o Estatuto demonstra especial atenção com o ensino profissional. Neste sentido, a alínea “a” do artigo 33, inciso IV, dispõe que a assistência educacional no sistema prisional compreende “a instrução escolar e a formação profissional do assistido, sob orientação psicopedagógica” (PARANÁ, 1995). Já o artigo 36, que apresenta a unidade de registro ensino profissional, dispõe, de forma idêntica ao artigo 19, *caput* e parágrafo único da LEP, que o ensino profissional será disponibilizado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento, e que “a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição” (PARANÁ, 1995), sem explicar que condição seria esta.

O Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, exceto pelo artigo 38, que tem como unidade de registro biblioteca e dispõe que “dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de assistidos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”, em nenhum outro momento aborda sobre a estrutura física, nem dispõe sobre o modelo pedagógico que deve ser adotado, bem como não são traçadas previsões de como se deverá implementar a educação para todos os encarcerados que necessitem. Também não há menção alguma quanto à fiscalização ou inspeção para cumprimento das normas.

Diante da análise, demonstra-se que o modelo de educação trazido pelo Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná não visa a formação de um indivíduo crítico, por meio do acesso aos conteúdos sistematizados cientificamente e sim a uma reeducação, de modo a que este se ajuste à sociedade de classes e suas normas.

4.3.2.2. Análise do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná – 2015

O primeiro Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná foi publicado em 2012, em 2015 foi realizada uma revisão e publicada uma segunda versão, coordenada pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria de

Estado da Segurança Pública, que era a secretaria responsável pela execução penal naquele momento.

O documento de 2015 é praticamente idêntico ao de 2012, não tendo havido muitas modificações. Desta forma, não havia sentido realizar análise de conteúdo dos dois documentos, o que nos levou a decidir pela análise do documento mais recente.

Pelo fato de o documento em estudo ser muito extenso, priorizamos determinadas partes do texto para análise e não seu corpo todo. Deste modo, quanto à categoria educação no sistema prisional, como se objetiva verificar qual ou quais as finalidades da educação no sistema prisional para a norma, será analisado o Capítulo II, “Concepções fundamentais da educação no sistema prisional”, justamente por abordar concepções de educação que o documento utiliza para nortear e respaldar a gestão, organização da oferta de educação, formação de profissionais e outros aspectos necessários à oferta de educação no sistema prisional.

Quanto à categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional, analisaremos o único capítulo que trata, ainda que brevemente, sobre o assunto, o Capítulo XVI – Acompanhamento.

Como o PEESPPR foi escrito em forma de texto, para organizar a análise e permitir que o leitor venha a entender todo o contexto do documento, definimos como unidade de contexto as frases. Assim, numeramos todas as frases do texto, de modo que será colocado ao lado da unidade de contexto o número correspondente à mesma. Por outro lado, como a análise se refere diretamente ao PEESPPR, não analisaremos citações diretas ou indiretas de outros autores no corpo do texto.

Quadro 9 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria educação no sistema prisional

Categoria: educação no sistema prisional		
Unidades de registro	Número da unidade de contexto	Unidades de contexto
Educação	3	Em um sentido amplo, a <u>educação</u> de uma pessoa reflete toda a sua existência em toda a sua duração e em todos os seus aspectos.

Educação	4	Assim, <u>educação</u> é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano.
Educação	10	Pela sua importância, a <u>educação</u> deveria ser prioritária no processo do tratamento penal, durante todo o período de cumprimento da pena.
Comunidade escolar	11	O que se quer salientar aqui é que a <u>comunidade escolar</u> atendida nas unidades penais faz parte de uma grande maioria que não tem acesso aos avanços tecnológicos, bem como a bens culturais e benefícios sociais, razões pelas quais acabam ficando à margem do processo.
Educação de Jovens e Adultos	12	É nesse panorama pouco “humanizante” que, conforme o Parecer n.º 11/2000 - CNE/CEB do Conselho Nacional de Educação, a <u>Educação de Jovens e Adultos</u> se estabelece como a modalidade a ser adotada, alicerçando suas ações nas características Reparadora, Equalizadora e Qualificadora.
Educação	13	Com peculiaridades distintas e com o objetivo de garantir condições àqueles (as) que não tiveram a oportunidade ou se viram privados do acesso à <u>Educação</u> .
Educação de Jovens e Adultos	16	A Proposta Pedagógica do curso de <u>Educação de Jovens e Adultos</u> , ofertado nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino do Paraná, considera o educando um sujeito sócio-histórico-cultural com diferentes experiências de vida, que se afastou da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais, muitas vezes com ingresso prematuro no mundo do trabalho, evasão ou repetência escolar.
Educando	17	Tal <u>educando</u> traz modelos internalizados durante suas vivências escolares ou por outras experiências de vida.
Educando	18	Nesses modelos, predomina o de uma escola tradicional, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o <u>educando</u> de receptor desse conhecimento.
Educando	19	Busca-se, portanto, o rompimento desse modelo, propiciando ao <u>educando</u> a autonomia intelectual, ou seja, educandos ativos no processo educacional.
Aligeiramento da escolarização	20	É importante ressaltar que a proposta da EJA no Paraná não contempla a cultura do <u>aligeiramento da escolarização</u> nem a pedagogia da reprovação, mas sim a pedagogia da aprendizagem, com oferta de qualidade de ensino.

Ensino	21	Sendo assim, a organização da oferta nesta modalidade de <u>ensino</u> , indicada na Proposta Pedagógico-Curricular, contempla o total da carga horária estabelecida na legislação vigente – 1600 horas para o Ensino Fundamental – Fase II e 1200 horas para o Ensino Médio (Deliberação n.º 05/10-CEE), cerca de metade da carga horária total estabelecida para o ensino regular, nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, contemplando ações pedagógicas específicas à modalidade, que levem em consideração o perfil do educando, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho.
Educação	25	Os conteúdos curriculares da <u>Educação</u> Básica são desenvolvidos ao longo da carga horária total estabelecida para cada disciplina, conforme a Matriz Curricular, com avaliação presencial ao longo do processo ensino-aprendizagem, mediante ações didático-pedagógicas, organizadas de forma coletiva e individual.
Educando-trabalhador	26	Ambas as organizações previstas na proposta pedagógico-curricular da EJA permitem aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagens não padronizadas, respeitando o ritmo de cada um no processo de apropriação dos saberes, além de organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do <u>educando-trabalhador</u> , tanto ao que se refere à organização diária das aulas, quanto no total de dias previstos na semana, conforme o cronograma proposto pelo estabelecimento de ensino e aprovado pela SEED.
Proposta pedagógica	31	A <u>proposta pedagógica</u> pensada para essa demanda de educandos deve priorizar as necessidades fundamentais para compreensão de uma vida com dignidade.
Proposta pedagógica	33	Desta forma, a <u>proposta pedagógica</u> deve ser pautada na busca por um conhecimento que agregue valores e aponte para uma prática social de inclusão, de melhoria nas condições de vida para o convívio em sociedade.
Educação	34	A <u>Educação</u> ofertada deve ser uma educação que, prioritariamente, procure não só ampliar o universo informacional deste aluno, mas que também busque desenvolver a sua capacidade crítica e criadora, tornando-o capaz de realizar escolhas e perceber a importância das mesmas em sua vida e, conseqüentemente, para o seu grupo social.
Educandos	36	É preciso acreditar que através de uma ação conscientizadora, capaz de instrumentalizar os <u>educandos</u> , eles/elas poderão firmar um compromisso de mudança com a sua própria história.

Educação de qualidade	38	Neste contexto, a escola e com ela a <u>educação de qualidade</u> torna-se um poderoso instrumento de (re)integração social para todos da comunidade carcerária, pois 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.
Assistência educacional	45	No que se refere às práticas propriamente ditas, a organização de todo o processo educacional realiza-se a partir de dois eixos: a <u>assistência educacional</u> e as atividades orgânicas.
Assistência educacional	46	A <u>assistência educacional</u> refere-se às atividades de formação e subdivide-se em educação formal, educação não formal e qualificação profissional e educação sociocultural.
Educação de Jovens e Adultos	47	A modalidade de ensino adotada nas escolas do sistema prisional do Paraná é a <u>Educação de Jovens e Adultos</u> , que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN n.º 9394/96, no artigo 37, “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.
Ensino	48	Essa modalidade de <u>ensino</u> 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.
Educação de Jovens e Adultos	49	Nesse sentido, a EJA – <u>Educação de Jovens e Adultos</u> – tem como proposta articular essa modalidade com as diversidades do contexto social e cultural desse público (população do campo, pessoas com necessidades especiais, indígenas, quilombolas, sem-terra e em privação de liberdade).
Salas de aula	61	Alguns estabelecimentos penais, por exemplo, contam com aproximadamente 1000 (mil) internos e foram destinadas, no projeto, apenas 05 (cinco) <u>salas de aulas</u> com aproximadamente 34m ² cada.
Processo educativo	62	Dentro desta realidade, procura-se atender a demanda interessada no <u>processo educativo</u> .
Atividades educacionais	63	Outros adaptaram espaços destinado às <u>atividades educacionais</u> .
Formação escolar	64	Apesar das dificuldades apontadas, acredita-se que a <u>formação escolar</u> é a chave principal que poderá abrir às pessoas em privação de liberdade as portas do processo de reintegração social.
Educando	67	Dessa forma, também em razão de sua condição especial de privação de liberdade, o trabalho pedagógico, pautado na construção dos saberes escolares, auxilia o <u>educando</u> a refletir de forma crítica e autônoma sobre o mundo que o cerca

Educação social	68	Logo, outros desafios importantes se colocam como tarefa dos professores: a de trabalhar transversalmente com temas que digam respeito aos valores éticos, de respeito ao outro, de solidariedade, que devem balizar as relações sociais entre os grupos humanos e que são chamados de conteúdos de <u>educação social</u> .
Disciplinas	69	Tais temas, além da necessidade de estarem integrados e contextualizados nos conteúdos formais das <u>disciplinas</u> , poderão ser trabalhados em atividades extracurriculares.
Educação social	73	Na <u>educação social</u> estão incluídas áreas de formação como a educação para a saúde, a educação ética e social, a educação para as artes, a educação desportiva, ou seja, todo um conjunto de aprendizagens e atividades consideradas indispensáveis à formação integral de um cidadão, mas que, pela sua natureza, muitas vezes, não se incluem na aprendizagem técnica e científica do “sistema escolar formal”.
Educação	83	as Secretarias Parceiras do Estado do Paraná que amparam o processo educativo nas Unidades Prisionais defendem uma proposta de <u>educação</u> com vistas a privilegiar e garantir os direitos fundamentais da pessoa em privação de liberdade.
Instituições Educacionais	88	Assim, o papel desafiador das <u>Instituições Educacionais</u> que atuam no interior dos presídios é a construção de uma proposta curricular que busque o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, que o auxilie na relação dos saberes adquiridos no espaço escolar com a vida cotidiana.
Programas educacionais	90	Neste sentido, a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária e a Secretaria de Estado da Educação, por meio das suas Coordenações de Educação, buscam a implementação de <u>programas educacionais</u> formais, não formais, presencial e/ou a distância que provoquem no educando/preso o desejo de retornar ao convívio em sociedade como um cidadão ativo, autônomo, que possa usufruir de uma vida social e econômica independente e lícita.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Pela análise de conteúdo realizada, verifica-se no ponto 4 do quadro acima, cuja unidade de registro é educação, que esta é “a formação do homem pela sociedade” (PARANÁ, 2015a, p. 16) e assim, nos termos do ponto 3, “reflete toda a sua existência em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (PARANÁ, 2015a, p. 16).

Trazendo grande relevância para o processo educativo, o PEESP/2015 chega a dizer que a educação deve ser prioridade na execução penal (ponto 10, unidade de registro educação), justificando esse posicionamento, de acordo com o

ponto 11, unidade de registro comunidade escolar, pelo fato de os encarcerados em sua maioria não terem “acesso aos avanços tecnológicos, bem como a bens culturais e benefícios sociais, razões pelas quais acabam ficando à margem do processo” (PARANÁ, 2015a, p. 16).

O PEESPPR/2015 também se refere (ponto 38) à importância da educação de qualidade, sendo que, da mesma forma que quando da análise do Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Penal (PEESP) ao utilizar esse substantivo, questiona-se o que o PEESPPR/2015 entende por qualidade, se o desenvolvimento de competências, a incorporação de valores compreendidos como corretos pelas classes dominantes ou o salto qualitativo propiciado pela apreensão de novos conteúdos.

Para compreender o significado dessa qualidade, bem como os objetivos da educação prisional para esse documento, faz-se necessário analisar alguns pontos passíveis de discussão do PEESPPR/2015.

A modalidade de ensino adotada para os encarcerados é a Educação de Jovens e Adultos (ponto 12 e ponto 47, unidades de registro educação de jovens e adultos), que, como frisa o PEESPPR/2015 no ponto 13, unidade de registro educação, tem “peculiaridades distintas e com o objetivo de garantir condições àqueles(as) que não tiveram a oportunidade ou se viram privados do acesso à Educação” (PARANÁ, 2015a, p. 16).

O Plano em estudo ainda informa (ponto 16, unidade de registro educação de jovens e adultos), que a Proposta Pedagógica do curso de EJA ofertado pela rede estadual de ensino “considera o educando um sujeito sócio-histórico-cultural com diferentes experiências de vida” (PARANÁ, 2015a, p. 17) que em decorrência de problemas socioeconômicos, políticos ou culturais teve que abandonar a escola. E por considerar o educando como alguém que já tem uma história de vida, dispõe, conforme consta do ponto 17, que este já “traz modelos internalizados durante suas vivências escolares ou por outras experiências de vida” (PARANÁ, 2015, p. 17), modelos esses em que predomina, de acordo com o ponto 18 do Quadro 9, o da escola tradicional, “onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor desse conhecimento” (PARANÁ, 2015a, p. 17).

Logo após essa argumentação, o documento em análise afirma no ponto 19 que se busca romper com o modelo de ensino tradicional, “propiciando ao educando a autonomia intelectual, ou seja, educandos ativos no processo educacional”

(PARANÁ, 2015a, p. 17). Porém, não informa como se daria esse processo de ensino-aprendizagem, nem o modelo pedagógico a ser seguido, o que deixa dúvidas, porque, a despeito dos problemas da pedagogia tradicional, esta tem o papel de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2021, p. 5). Se objetiva-se romper com essa pedagogia, a preocupação reside em que modelo pedagógico visa-se utilizar para substituí-la, se uma pedagogia que tenha como centro os conteúdos, ou seja, a pedagogia histórico-crítica, ou uma pedagogia voltada para o aluno, em que os métodos e processos pedagógicos sejam mais importantes que os conteúdos, em que a disciplina dê lugar a espontaneidade, que a quantidade seja trocada pela qualidade, descrição essa da pedagogia escolanovista, mas que pode se encaixar em qualquer pedagogia voltada para o aluno, para o processo, pedagogia essa em que se “considera que o importante não é *aprender*, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2021, p. 8).

O ponto 31 do quadro acima, cuja unidade de registro é proposta pedagógica, traz a preocupação de que a proposta pedagógica priorize “as necessidades fundamentais para compreensão de uma vida com dignidade” (PARANÁ, 2015a, p. 18). No entanto, compreende-se que esta frase contida no ponto 31 primeiramente deixa dúvidas quanto à redação, não deixando claro se a proposta pedagógica deve ser para que os alunos venham a ter uma vida com dignidade ou, se para que o indivíduo venha a compreender o que é uma vida digna, sendo que neste segundo caso, não faria sentido algum. De qualquer forma, supondo que o PEESP/2015 objetivou neste trecho dispor que a proposta pedagógica priorize a transmissão de conhecimentos que levem o indivíduo a ter uma vida digna quando sair da prisão, compreende-se que o objetivo em tela é extremamente superficial, posto que vida com dignidade é direito de todos, inclusive de quem não teve oportunidades de estudo, sendo que a Constituição Federal de 1988 prevê como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, em seu artigo 1º, inciso III “a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988).

Para que de fato houvesse um comprometimento com um ensino que partisse da prática social do indivíduo, de modo a que no final do processo houvesse alteração qualitativa da visão dessa prática social e da própria prática (SAVIANI, 2021), a prioridade da educação não poderia ser levar os indivíduos a ter uma vida digna apenas, mas levá-los a adquirir consciência crítica e a questionar se essa

dignidade é de fato para todos e se não é, quais os motivos que servem de base para a manutenção da desigualdade social.

O ponto 33, cuja unidade de registro é proposta pedagógica, leva a uma compreensão das finalidades da educação para o PEESPPR/2015, posto que a proposta pedagógica deve se pautar “na busca por um conhecimento que agregue valores e aponte para uma prática social de inclusão, de melhoria nas condições de vida para o convívio em sociedade” (PARANÁ, 2015a, p. 18).

O conhecimento deve ser disponibilizado para o aluno, pois é por meio de conteúdos historicamente produzidos e sistematizados cientificamente e de processos catárticos, que este chegará a uma alteração qualitativa de sua prática social e de sua visão de mundo (SAVIANI, 2021). Porém, uma educação comprometida com esse salto qualitativo do aluno e pautada em um Estado democrático não levará à agregação de valores, como defende o PEESPPR/2015, posto que os seres humanos adultos já têm seus valores, seus princípios morais, que devem ser respeitados, e ainda que possam se modificar ao longo do tempo e por meio de um salto qualitativo que ocorre pelo acesso ao conhecimento, essa modificação é um processo interno e de decisão exclusiva do indivíduo. Tentar impor por meio de “agregação” valores considerados ideais pela sociedade é submeter os alunos a um processo de reeducação, o que pode levar até mesmo à modificação de sua identidade e ir de encontro ao Estado Democrático e pluralista.

No ponto 45 o PEESPPR/2015 especifica que “a organização de todo o processo educacional se realiza a partir de dois eixos: a assistência educacional e as atividades orgânicas” (PARANÁ, 2015a, p. 19).

Nesse sentido, dispõe no ponto 46, que a assistência educacional “subdivide-se em educação formal, educação não formal e qualificação profissional e educação sociocultural” (PARANÁ, 2015a, p. 19).

Por outro lado, o documento em estudo informa (ponto 20, unidade de registro aligeiramento da educação) que “a proposta da EJA no Paraná não contempla a cultura do aligeiramento da escolarização nem a pedagogia da reprovação, mas sim a pedagogia da aprendizagem, com oferta de qualidade de ensino” (PARANÁ, 2015a, p. 17).

A proposta da EJA, (ponto 26, unidade de registro educando-trabalhador), é disponibilizar uma educação que respeite o ritmo de cada indivíduo para a apropriação do conhecimento e organizar os horários de acordo com o tempo

disponível dos alunos que trabalham, “tanto ao que se refere à organização diária das aulas, quanto no total de dias previstos na semana, conforme o cronograma proposto pelo estabelecimento de ensino e aprovado pela SEED” (PARANÁ, 2015a, p. 17).

Quanto à qualidade da EJA, de respeitar o ritmo de cada indivíduo, é necessário que se leve em consideração fatores como interesses, condições de vida e de trabalho, conforme definido no ponto 21 do quadro acima. Porém, não se pode perder de vista os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade e sistematizados cientificamente. Nesse sentido Saviani (2021) aponta que uma pedagogia em consonância com os interesses populares deverá levar

Em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2021, p. 56).

De qualquer forma, embora o ponto 67, unidade de registro educando, traga a preocupação de que o trabalho pedagógico auxilie “o educando a refletir de forma crítica e autônoma sobre o mundo que o cerca” (PARANÁ, 2015a, p. 21), o PEESP/2015, ou pelo menos o capítulo analisado nesta dissertação, não aborda a questão de disciplinas e conteúdos científicos, exceto a chamada educação social, quando prevê no ponto 68 da tabela, unidade de registro educação social, que os professores trabalhem “transversalmente com temas que digam respeito aos valores éticos, de respeito ao outro, de solidariedade, que devem balizar as relações sociais entre os grupos humanos e que são chamados de conteúdos de educação social” (PARANÁ, 2015a, p. 21).

Enfatizando a importância desta educação social, o ponto 69, unidade de registro *disciplinas*, deixa claro que estes temas “além da necessidade de estarem integrados e contextualizados nos conteúdos formais das disciplinas, poderão ser trabalhados em atividades extracurriculares” (PARANÁ, 2015a, p. 21).

Ao tentar definir os conteúdos dessa educação social, o PEESP/2015 informa de forma vaga (ponto 73, unidade de registro educação social) que na mesma “estão incluídas áreas de formação como a educação para a saúde, a educação ética e social, a educação para as artes, a educação desportiva” (PARANÁ, 2015a, p. 21).

Diante de toda essa análise, percebe-se que, embora o PEESPPR/2015 demonstre preocupação com a educação dos encarcerados, enfatiza a necessidade de conteúdos que abordem normas de convivência, mas não destaca a importância dos outros saberes.

Uma educação comprometida com a classe trabalhadora estará preocupada em ensinar os conteúdos mais importantes que foram sistematizados cientificamente, de modo que o indivíduo adquira consciência crítica e possa se colocar no mundo segundo sua própria consciência. O PEESPPR/2015 traz a educação como um dos instrumentos mais importantes de modificação social, mas critica o ensino baseado na pedagogia tradicional, centralizada no professor, porém sem especificar qual o modelo que deve ser adotado.

No entanto, ao trazer o aluno como protagonista no processo de educação, este documento dá a entender que se deve dar prioridade para pedagogias que enfatizam os métodos em detrimento dos conteúdos.

Além do que, ao especificar que a proposta pedagógica deve se pautar em propiciar conhecimentos que agreguem valores (ponto 33, unidade de registro proposta pedagógica), o PEESPPR/2015 parece demonstrar que não há a preocupação com a formação de um indivíduo crítico, que tenha uma compreensão elaborada e questionadora da sociedade.

Neste sentido, Duarte expõe que diferente das concepções pedagógicas não críticas, que têm como objetivo da educação a adaptação às condições de existência, a pedagogia histórico-crítica que tem a catarse como o momento culminante da educação, compreende que

O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (DUARTE, 2019, p. 15).

Ainda que sejam disponibilizados aos alunos conteúdos referentes à Ética, o que de fato é necessário para que possam ter um posicionamento ético-político, não se pode simplesmente agregar valores aos indivíduos, pois esses são construídos, quando, como ponto culminante da educação, a consciência do indivíduo tiver

atingido um nível mais elevado de compreensão de sua prática social (DUARTE, 2019).

Além do que, não se pode ir de encontro à escala de valores de um indivíduo, ainda que este seja um encarcerado que, em tese, cometeu um delito, pois, como explica Barros, “o Estado não tem legitimação para impor valores morais – o pluralismo exige respeito pelas diferenças e tolerância de qualquer subjetividade humana, por mais perversa que seja” (BARROS, 2001, p. 60).

Desta forma, pelos pontos acima abordados, compreende-se que, embora o PEESP/2015 mencione a importância da educação de qualidade (ponto 38), não está se referindo a uma educação que dê relevância aos conteúdos, uma educação que, nas palavras de Duarte (2019, p. 15-16) leve a “uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade fetichizada e à formação da consciência de classe para si”, mas sim a uma educação que apenas leve à adaptação ou readaptação dos encarcerados na sociedade,

Diante da análise realizada, observa-se que a educação defendida pelo PEESP/2015 não demonstra ser comprometida com os interesses das classes mais pobres, dos marginalizados, uma educação que partindo da prática social, da realidade do indivíduo, problematize essa prática e instrumentalize aquele com os mais importantes conteúdos científicos e leve assim à “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2021, p. 57).

Quadro 10 – Unidades de registro e de contexto vinculadas à categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional

Categoria: Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional		
Unidades de Registro	Número da unidade de contexto	Unidade de contexto
Monitoramento e controle social	1	Será garantido o acompanhamento, <u>monitoramento e controle social</u> para o cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação nas Prisões, através de Conselho e/ou Comissão Estadual de Educação Prisional, respeitando a representatividade dos diversos segmentos envolvidos (órgãos governamentais, entidades da sociedade civil organizada e representantes dos presos) para definição das Políticas de Educação nas Prisões.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

O PEESP/2015 trata muito pouco sobre a fiscalização e controle da oferta de educação nos estabelecimentos prisionais. Aborda o tema apenas em algumas poucas linhas do Capítulo XVI, oportunidade em que afirma que tanto o acompanhamento quanto o monitoramento e controle social do cumprimento das metas do PEESP/2015 serão garantidos por meio de Conselho e/ou Comissão Estadual de Educação Prisional, mas “respeitando a representatividade dos diversos segmentos envolvidos (órgãos governamentais, entidades da sociedade civil organizada e representantes dos presos) para definição das Políticas de Educação nas Prisões” (PARANÁ, 2015a, p. 71).

Ou seja, ao mesmo tempo em que prevê que um Conselho e/ou Comissão Estadual de Educação Prisional será o responsável por monitorar e exercer controle social, não traz detalhes de como esse controle será exercido, nem especifica como e quando esse Conselho ou Comissão deverá ser formado.

Por outro lado, o PEESP/2015 acaba por diminuir a responsabilidade do Conselho ou Comissão quando prevê que deve recuar diante de outros segmentos que estão envolvidos nas definições das Políticas de Educação nas Prisões. Neste sentido, o documento traz insegurança em relação ao papel desse Conselho ou Comissão, pois não delimita se há responsabilidades exclusivas, nem como seriam as formas de controle social.

4.4. DESCRIÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS E CORRELAÇÃO COM AS HIPÓTESES DAS CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Quanto à análise de conteúdo das normas acima, resta claro que as hipóteses elencadas no Quadro 1 foram confirmadas. Senão vejamos.

Em relação à categoria Educação no sistema prisional, a hipótese aventada foi a de que a educação trazida pelos documentos estudados tem o objetivo primordialmente, de preparar para o mercado de trabalho, em geral em funções que exijam pouca formação, bem como transmitir valores, em detrimento da transmissão de conteúdos científicos, que ficam em segundo plano.

Ora, nesse sentido, por mais que nem todos os documentos estudados apontem especificamente os objetivos quanto à educação, demonstram por meio de diretrizes, metas e prescrições que não estão preocupados com modelos

pedagógicos ou com aprendizagem de conteúdos científicos sistematizados, visto que não abordam tais assuntos, com exceção do PEESPPR/2015, que cita a necessidade de a escola deixar de aplicar o modelo tradicional e de dar mais ênfase para os alunos, bem como traz como desafio para os professores “trabalhar transversalmente com temas que digam respeito aos valores éticos, de respeito ao outro, de solidariedade, que devem balizar as relações sociais entre os grupos humanos” (PARANÁ, 2015a, p. 21), temas esses denominados pelo documento como educação social, porém, quanto aos outros conteúdos científicos não se manifesta.

Outro documento que merece destaque em relação à espécie de educação que se objetiva ofertar aos alunos é o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, que, embora não comente sobre a importância dos conteúdos, nem mencione modelos pedagógicos, ao prever que através da oferta de educação nos estabelecimentos prisionais deve-se “executar os métodos de tratamento de natureza pedagógica” (PARANÁ, 1995, Art. 33, inciso IV, alínea “b”) e que a assistência educacional compreende “acompanhar diretamente o comportamento do assistido, com a utilização das técnicas psicopedagógicas” (PARANÁ, 1995, Art. 33, inciso IV, alínea “c”), demonstra que através da educação pretende tratar os indivíduos condenados por algum crime como se fossem inferiores ou doentes.

Como expõe Saviani (2021), a aprendizagem se dá por meio dos conteúdos mais relevantes e significativos elaborados pela humanidade no decorrer da história. Sem esses conteúdos não há aprendizagem, e o ensino passa a ser uma farsa. O autor vai além e após questionar o porquê desses conteúdos serem prioridade na aprendizagem, ele mesmo responde que são prioritários:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das classes populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2021, p. 45).

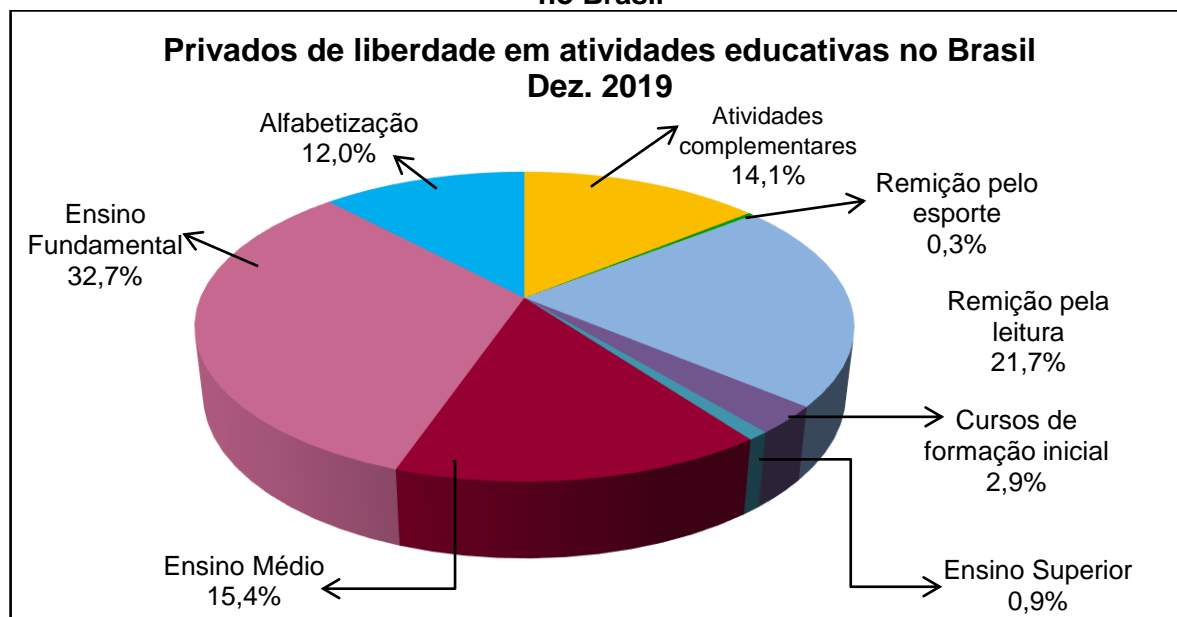
O fato é que aos membros das classes mais altas é proporcionado o acesso aos conteúdos mais importantes, desenvolvidos historicamente pela humanidade, e que não são citados pelas normas acima estudadas. Assim, enquanto os filhos das

classes altas conseguem vagas em cursos superiores nas mais importantes universidades do país, aos encarcerados estudantes é previsto pela LEP a obrigatoriedade apenas do Ensino Fundamental, e mesmo assim não são disponibilizadas vagas suficientes.

Além disso, em análise de dados estatísticos oficiais de 2019, observa-se que das atividades educacionais disponibilizadas nos estabelecimentos penais, parte não pode ser classificada como educação formal, que é a educação reconhecida oficialmente, ligada a um sistema que se estabelece nas escolas (GASPAR, 1992). Neste sentido, em nível nacional, das 123.652 pessoas em atividade educacional em 2019, ou seja, 16,53% dos 748.009 encarcerados, 75.394 estavam matriculados em cursos de alfabetização, Ensino Fundamental, Médio, Ensino Superior, Curso Técnico com quantidade de horas-aula acima de 800 horas e Formação Inicial e Continuada (capacitação profissional), com carga-horária acima de 160 horas, o que equivale a 64,3% dos encarcerados em atividades de educação. Quanto ao restante, 21,7% fizeram remição pela leitura, 0,3% fizeram remição pelo esporte e 14,1% estavam envolvidos com atividades complementares, como videoteca, atividades de lazer e cultura (BRASIL, 2019c). Ou seja, 36,1% dos indivíduos catalogados como participantes de atividades educativas não estavam tendo acesso ao ensino formal, que é o ensino garantido a todos os indivíduos pela Constituição Federal, nos termos do artigo 205 e seguintes.

Neste sentido, segue o gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Percentual de encarcerados por atividade educativa em dezembro de 2019 no Brasil



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2019c)

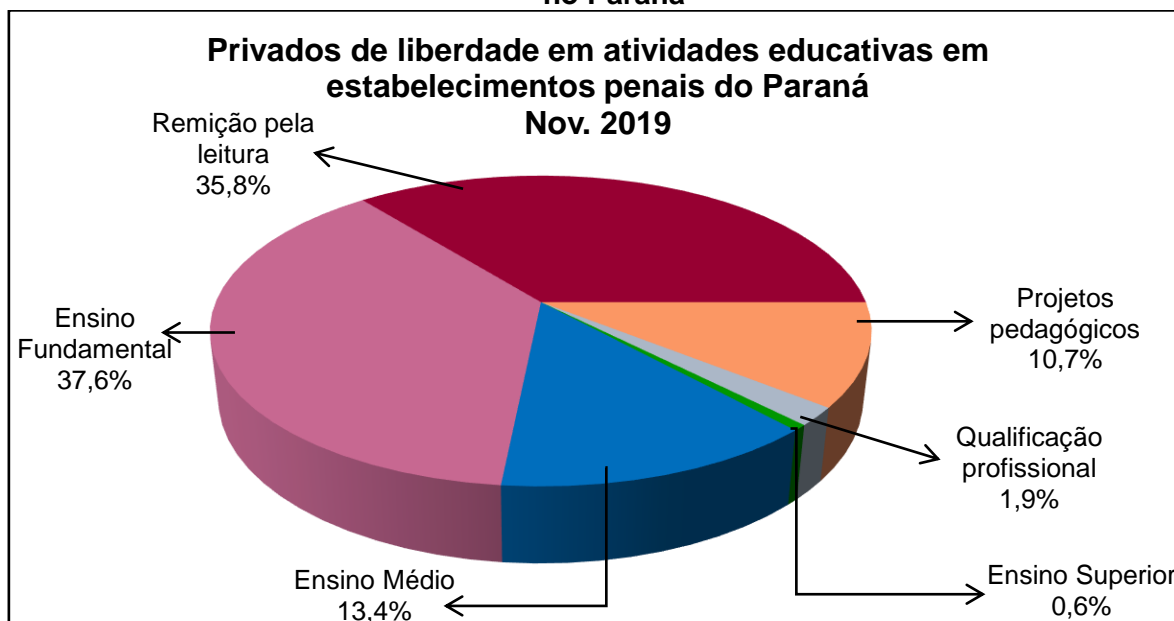
Quanto ao Paraná³⁸, de acordo com as estatísticas de novembro de 2019, da página eletrônica do DEPPEN-PR, dos 21.093 presos em estabelecimentos penais, 8.630, ou seja, 40,9% estavam em atividades educacionais. No entanto, embora o número pareça animador comparando com o cenário nacional, apenas 4.618, ou seja, 53,5% desse total estavam em educação formal. Quanto ao restante, 3.089 participaram de remição de pena pela leitura e 923 de projetos pedagógicos (PARANÁ, 2019).

Deste modo, 46,5% ainda que estivessem nas estatísticas como participantes de atividades educativas, não estavam matriculados no ensino formal.

Abaixo segue o gráfico com as atividades educativas realizadas pelos encarcerados em novembro de 2019 nos estabelecimentos penais do Paraná:

³⁸ Quanto aos dados do estado do Paraná, há diferenças entre as estatísticas disponíveis na página eletrônica do DEPPEN-PR e as estatísticas encontradas na página eletrônica do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), visto que os primeiros são de novembro de 2019, já os do DEPEN são de julho a dezembro de 2019. Nesta dissertação decidiu-se pela utilização dos dados do DEPPEN-PR ao se referir ao sistema prisional deste estado, visto que discriminam as atividades educativas de estabelecimentos penais e de cadeias públicas, enquanto o DEPEN Nacional expõe apenas os dados gerais.

Gráfico 8 – Percentual de encarcerados por atividade educativa em novembro de 2019 no Paraná



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Departamento Penitenciário do Paraná - Setor de Educação e Capacitação (PARANÁ, 2019)

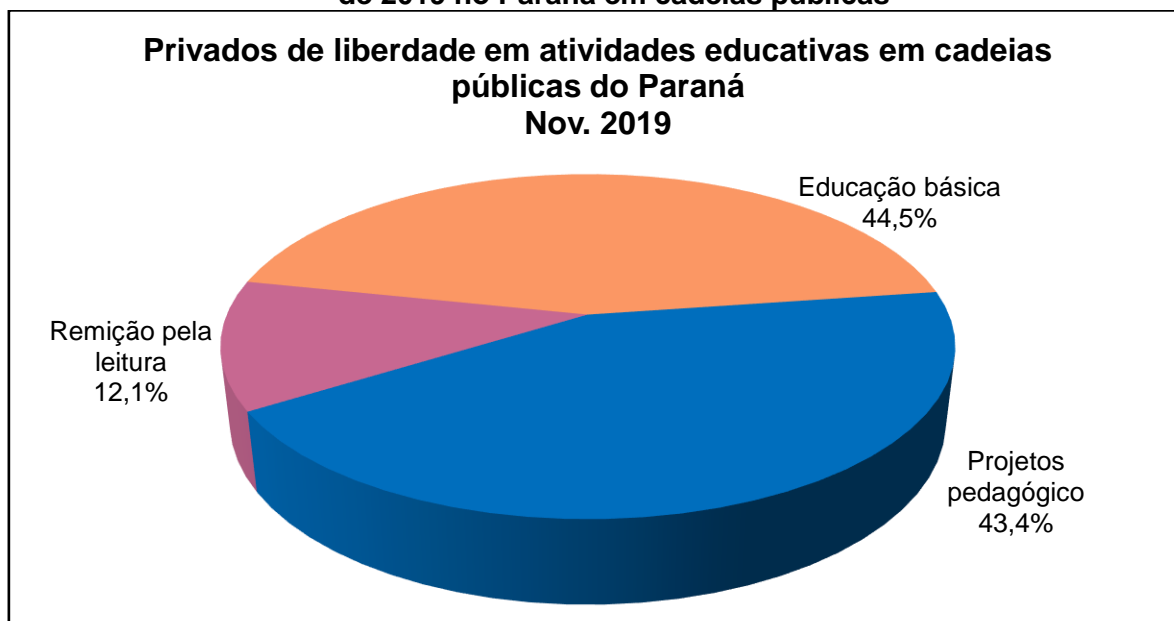
Já quanto às cadeias públicas no Paraná, a situação é pior, visto que a grande maioria não tem estrutura física para proporcionar educação aos encarcerados e embora sejam locais de passagem, apenas para presos provisórios, em novembro de 2019 continham 26,3% da população prisional do estado³⁹.

O fato é que dos 7.535 encarcerados em cadeias públicas no Paraná em novembro de 2019, apenas 995, ou seja, 13,20% estavam realizando alguma atividade educativa, sendo que 443 estavam matriculados na educação básica, 120 realizaram remição pela leitura e 432 estavam envolvidos em projetos pedagógicos.

O gráfico abaixo retrata a situação:

³⁹ O Paraná não raras vezes manteve privados de liberdade já julgados em carceragens provisórias. Nesse sentido, segundo o Relatório de Monitoramento da Auditoria do Sistema Carcerário nº 12/2020-5ICE, do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (2020), 1.689 pessoas já condenadas estavam em dezembro de 2017 cumprindo pena em cadeias e carceragens de Delegacias. Após a realização da Auditoria do Sistema Carcerário, que ocorreu entre 2017 e 2018, algumas medidas foram implementadas e milhares de encarcerados foram transferidos para os estabelecimentos prisionais. No entanto, o Paraná continua sendo o estado com maior número de condenados cumprindo pena em delegacias de polícia, sendo que, ainda de acordo com o Relatório de Monitoramento da Auditoria do Sistema Carcerário nº 12/2020-5ICE, em julho de 2020 havia 863 condenados custodiados em carceragens e delegacias de polícia no estado.

Gráfico 9 – Percentual de encarcerados por atividade educativa em novembro de 2019 no Paraná em cadeias públicas



Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir de dados do Departamento Penitenciário do Paraná - Setor de Educação e Capacitação (PARANÁ, 2019)

Importante pontuar que além de ser negado à maioria dos encarcerados o direito à educação, também acaba-se negando, conseqüentemente, o direito à remição de pena pelo estudo.

Quanto à remição, esta é direito de todos que participam de atividades educativas, tanto para quem cursa o ensino formal, nos termos do artigo 126, §1º, inciso I, da LEP, como para quem participa de atividades educativas não-escolares de leitura e resenha de obras literárias, conforme as regras trazidas na Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça, podendo inclusive, ser cumulativa, conforme o artigo 7º da Resolução acima enumerada, sendo que ao encarcerado que efetua leitura e resenha de obras literárias com fins de remição é permitido cursar paralelamente o ensino formal e remir sua pena também pelas horas de estudo, por exemplo.

No entanto, isso dificilmente acontece, embora a grande maioria dos encarcerados demonstre querer estudar, geralmente com foco em aproveitar a oportunidade que não tiveram na sociedade livre, por terem que trabalhar e sustentar a família.

Essa afirmação acima é feita com base em uma pesquisa de campo na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste – PECO, que faz parte da dissertação de mestrado de Ivanete Aparecida da Silva Santos, intitulada “Direitos humanos e

educação escolar prisional: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste”. Nessa pesquisa, a autora além de aplicar um questionário para professores, aplicou um questionário com 13 perguntas para 137 encarcerados que frequentavam a escola.

Quando questionado sobre os motivos de estarem frequentando a escola, apenas 28 encarcerados incluíram entre os motivos a remição de pena. A grande maioria respondeu que frequentava a escola com o objetivo de poder concluir seus estudos, o que era muito difícil quando estava em liberdade, pois grande parte tinha que trabalhar para sustentar sua família (SANTOS, 2017).

Por outro lado, de acordo com Santos, quando os alunos foram indagados se continuariam estudando mesmo se não houvesse mais a possibilidade de remição de pena, apenas um disse que não continuaria os estudos (SANTOS, 2017).

No entanto, apesar da vontade de estudar, mesmo no Paraná, que é um dos estados com maior número de encarcerados em atividades educativas, a maioria dos presos não estuda, o que, assim como no Brasil como um todo, deve-se primordialmente à falta de vagas

Como espelho dessa afirmação, a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, vinculada à Plataforma Dhesca (Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais), após visitação às onze unidades penais, em alguns estados do país, em 2009, concluiu que a educação nas prisões era muitas vezes utilizada por policiais penais como “moeda de troca”, visando a manutenção da disciplina. Além disso, o número de vagas era substancialmente inferior à demanda, “as visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas” (BRASIL, 2009b, p. 84).

Diante de tudo o que foi apresentado, bem como das conclusões efetivadas por meio da análise de conteúdo das normas, verifica-se que aos poucos que têm acesso à alguma atividade educativa dificilmente são ofertados os mesmos conhecimentos científicos que aos pertencentes às camadas mais altas da população. Deste modo, ao sair da prisão, não estarão em condições de concorrer em igualdade com os outros indivíduos a um trabalho honesto e digno.

Por outro lado, quanto à categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional, também se pôde constatar que, embora algumas normas analisadas, quais sejam, a LEP, a Resolução nº 2/2010 do CNE e o

PEESP/2015 prescrevam algumas obrigações de fiscalização, inspeção e controle por parte de alguns órgãos, tais prescrições são geralmente formais, não havendo um controle de sua efetivação.

Tanto na LEP como nas outras normas que abordam o assunto, não há articulação entre os órgãos encarregados pela execução penal, sendo que cada um trabalha de forma isolada.

Além do que, as normas estudadas apenas preveem as atividades de fiscalização, inspeção e controle de cada órgão, mas não prescrevem prazos ou uma periodicidade para que tais incumbências sejam realizadas.

Nesse sentido, embora o artigo 72, inciso II da LEP prescreva como uma das incumbências do Departamento Penitenciário Nacional “inspecionar e fiscalizar periodicamente os estabelecimentos e serviços penais” (BRASIL, 1984), e traga na sua redação o termo “periodicamente”, não traz uma definição de qual seria a medida de tempo desse período, deixando em aberto a interpretação.

Deste modo, a maioria dessas normas de incumbência de fiscalização e inspeção não são autoaplicáveis, ou seja, dependem para sua execução de uma norma posterior que as regulamente ou complemente.

Sendo assim, ainda que normas tenham sido editadas pelos órgãos encarregados da execução penal e estejam em vigor atualmente, muitas não se tornam de fato substanciais. Como exemplo, citam-se as Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal, Resolução nº 9, de 18 de novembro de 2011, editadas pelo CNPCP, que em seu Anexo V, ao definir “Programas para Estabelecimentos Penais”, ressaltam, conforme tabela 6, contida na própria resolução, que o módulo educativo deve ter existência obrigatória em penitenciárias, colônias agrícolas ou industriais ou similares e cadeias públicas (BRASIL, 2011b). No entanto, em que pese essa resolução datar de 2011, em dezembro de 2019 havia 26% de estabelecimentos prisionais no país sem módulo de educação. Quanto ao estado do Paraná, no mesmo período, 46% dos estabelecimentos penais não tinham módulo educação.

Diante de todo esse cenário, verifica-se que as normas sobre educação no sistema prisional pouco se efetivam na realidade prisional, contribuindo assim para a continuidade de um modelo penal punitivista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observamos no decorrer da presente dissertação, ainda que exista um considerável número de normas que preveem e regulamentam a educação no ensino prisional, a maioria dos encarcerados não exerce esse direito fundamental. Consoante dados do INFOPEN, dos 755.274 privados de liberdade no Brasil em 2019, 381.673 eram analfabetos, alfabetizados sem cursos regulares ou não tinham o ensino fundamental completo. No entanto, apenas 55.176 encarcerados estavam matriculados em cursos de alfabetização e ensino fundamental nesse ano (BRASIL, 2019c).

Além disso, em 26% dos estabelecimentos prisionais não havia módulo de educação. Por sua vez, apenas 55% das unidades prisionais possuíam biblioteca e 18% possuíam salas de informática (BRASIL, 2019c).

Diante desse cenário, contraditório às normas erigidas, procuramos verificar se a legislação sobre educação prisional, tanto em nível nacional quanto do estado do Paraná se efetiva em parte ou cumpre apenas uma função formal, colaborando para a manutenção das desigualdades de classe.

Para essa constatação, compreendendo que um fenômeno “só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção” (CURY, 1989, p. 36), utilizamos sobretudo a categoria marxista da totalidade, procurando conhecer os fenômenos à volta de nosso objeto de estudo de modo a determinar relações internas entre eles.

Sendo assim, no primeiro capítulo, ao realizarmos estudo sobre a pena de prisão, desde seus primórdios até o momento atual, pudemos compreender que, estando as penas vinculadas ao modo de produção de sua época, a prisão se instituiu e ganhou força sobretudo com o advento do capitalismo e a necessidade de contenção de um grande número de marginalizados, que colocavam em risco o patrimônio e vida dos senhores do capital.

Deste modo, a prisão no decorrer dos séculos se destinou e ainda se destina, sobretudo, à contenção das minorias, das classes mais baixas, da população à margem das relações de produção. Nesse sentido, pudemos comprovar por meio de análise de dados do INFOPEN que, em 2019, a população prisional do Brasil era formada principalmente por pessoas pobres, jovens, com baixa escolaridade e negras ou pardas.

No segundo capítulo, ao traçarmos um estudo das finalidades da pena de prisão, sobretudo da ressocialização, demonstramos que esta, embora seja a finalidade da pena mais anunciada por políticos, mídia e operadores do direito, é de difícil aplicação. A ressocialização é contraditória à realidade do cárcere, não apenas pelo fato de os indivíduos estarem intramuros, mas porque, juntamente com a perda do direito de ir e vir, também perdem o controle da aparência física, sua própria intimidade e autonomia e desta forma “a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida e as encarnações do eu são profanadas” (GOFFMAN, 2015, p. 31). Ocorre assim o que o autor citado chama de despersonalização, seguida por uma reorganização do eu, denominada por Thompson (2001) e Bitencourt (2017), de prisionização.

Essa prisionização, como já exposto no segundo capítulo, se desenvolve principalmente por um sistema de sanções e premiações, aplicados de acordo com o respeito e disciplina às regras internas do ambiente prisional. Deste modo, “não se ignora seu efeito regressivo, ao condicionar o adulto a controles próprios da etapa infantil ou adolescente, eximindo-o das responsabilidades inerentes à sua idade cronológica” (ZAFFARONI *et al.*, 2011, p. 126).

Por outro lado, deixamos claro que a ressocialização, independente da contradição da sua aplicação em um ambiente fechado, não pode absolutamente ser imposta, ser obrigatória, pois essa obrigatoriedade iria de encontro aos princípios constitucionais da igualdade e dignidade da pessoa humana. Ainda que teoricamente não se exija a participação em programas ressocializadores, a simples concessão de privilégios ou benefícios atrelados a tais programas já demonstra não estar em consonância com o ordenamento jurídico de um Estado Democrático de Direito.

Apoiando-nos em autores como Cervini (1995), Bitencourt (2017) e Anjos (2018), também demonstramos que a ressocialização não pode ser voltada para uma mudança de valores do indivíduo, pois isso fatalmente iria de encontro aos princípios constitucionais da igualdade e pluralismo ideológico, sendo incompatível com a existência de uma sociedade democrática, cuja “principal tarefa é produzir um sistema de convivência no qual seja possível coexistirem pacificamente sistemas de valores diferentes e distintas visões do mundo” (CERVINI, 1995, p. 35).

Sendo assim, apenas uma ressocialização que objetive o respeito e aceitação das normas por parte do encarcerado, ou seja, conforme dispõe Bitencourt (2017),

uma ressocialização não para a moralidade, mas para a legalidade, é que seria aceitável.

Porém, sob uma observação mais atenta, mesmo essa ressocialização não prescinde de discussão, pois, partindo do conhecimento de que apenas os fatos típicos, antijurídicos e culpáveis são considerados crime e que a subjetividade humana, ainda que perversa e imoral aos olhos da maioria da população (BARROS, 2001), não pode ser passível de julgamento sem ferir direitos fundamentais, o fato de visar que o detento assimile e aceite as normas já é por si só invasivo. Pensar de forma diferente e mesmo não se arrepende dos fatos típicos cometidos é um direito do encarcerado. “Na verdade, apenas a exteriorização da perversidade, por meio de condutas, pode e deve ser reprimida, obviamente se tais condutas configurarem crime” (ANJOS, 2018, p. 66).

Além do que, como já demonstrado, o conceito de ressocialização é turvo e mutável, não havendo parâmetros para sua definição. Desta forma, ao trazer um cenário de diversas interpretações, dificilmente essa finalidade é compreendida e aplicada de forma a respeitar os conceitos morais e valores dos indivíduos.

Como forma de demonstrar a baixa eficácia da ressocialização, ainda no Capítulo 2 analisamos o fenômeno da reincidência criminal. Verificamos que, em que pesem as poucas pesquisas realizadas e falta de homogeneidade de parâmetros, o índice de reincidência é relativamente alto. Chegamos a essa conclusão após a análise de pesquisas realizadas no Rio de Janeiro, em São Paulo, Minas Gerais e principalmente pela análise da pesquisa realizada pelo Programa Justiça Presente, do Conselho Nacional de Justiça, pelo tamanho do universo empírico, 82.063 execuções penais oriundas de Tribunais de Justiça, bem como pela abrangência, sendo que utilizou dados de 23 estados do país. Essa pesquisa revelou que 42% das pessoas que foram condenadas criminalmente em 2015 voltaram a sofrer ação penal até dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b).

Diante desses dados, ainda que não se possa afirmar de modo consistente que as taxas de reincidência por si só sejam indicadores diretos do fracasso da ressocialização, pois, como aponta Bitencourt (2017), não há estudos consolidados sobre os fatores que influenciam na reincidência, compreendemos, assim como Julião (2020), que tais taxas, juntamente com outros fatores, como número de rebeliões e fugas, acabam por refletir o fracasso do ideário ressocializador.

Porém, em que pesem todos esses problemas envolvendo a ressocialização, foi justamente em consequência da tentativa de aplicação desta que a educação começou a ser prevista no sistema prisional (TASONIERO, 2018). Essa finalidade da pena é um dos maiores objetivos a ser perseguido pela educação prisional, de acordo com as normas que a regulamentam.

Nesse sentido, o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Penal, PEESP/2011, dá ênfase à ressocialização por meio da educação, quando define como uma de suas diretrizes, no artigo 3º, inciso I, a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação” (BRASIL, 2011a).

A Constituição do Estado do Paraná, ao definir em seu artigo 239 que “o Estado promoverá a assistência a homens e mulheres internos e egressos do sistema penitenciário, inclusive aos albergados, visando à sua reintegração à sociedade” (PARANÁ, 1989), também demonstra, que a educação, que é compreendida como assistência, deve objetivar a ressocialização ou reintegração social.

Na mesma toada, o PEESPPR/2015, ao discorrer em seu Capítulo 2 sobre as “Concepções Fundamentais da Educação no Sistema Prisional”, frisa que “a formação escolar é a chave principal que poderá abrir às pessoas em privação de liberdade as portas do processo de reintegração social” (PARANÁ, 2015a, p. 20).

No entanto, como verificamos ao nos debruçarmos no estudo da ressocialização, esta demonstra ser um objetivo raso a se perseguir na educação, pois, segundo a maioria dos estudiosos da matéria, como Cervini (1995), Baqueiro (2017), Bitencourt (2017) e Anjos (2018), a ressocialização “parte da ideologia da diferenciação” (ANJOS, 2018, p. 62), objetivando uma melhora, uma reeducação ou modificação do comportamento do indivíduo, como se compreendesse que o encarcerado, por ter cometido um crime, deixasse de ser socializado, se tornasse um ser inferior.

Do mesmo modo, independente da tentativa de reeducação, a ressocialização por meio da educação também objetiva, conforme o PEESPPR/2015 dispõe, preparar o indivíduo para a volta à liberdade, possibilitando “que ele também possa competir em igualdade de condições com os cidadãos livres na disputa acirrada por um trabalho digno e justo” (PARANÁ, 2015a, p. 18-19). Ou seja, visa capacitar o

indivíduo com um conhecimento que possibilite que venha a se encaixar no mercado de trabalho.

Diante dessas considerações e entendendo que a finalidade a ser perseguida com a educação está em consonância com as relações socioeconômicas e o objetivo de manutenção da sociedade de classes ou sua superação, compreendemos que a ressocialização vai justamente na direção da continuidade de uma sociedade desigual, posto que apenas objetiva adequar o indivíduo às relações socioeconômicas, geralmente em funções com baixo valor agregado.

Uma educação comprometida com a transformação social, com a diminuição das desigualdades de classe, não pode apenas se preocupar em capacitar para o mercado de trabalho, em funções simples, mas deve objetivar a gradual emancipação do indivíduo. Emancipação, que de acordo com Marx (2010), não se restringe à esfera política, que é a autonomia formal, trazida pela lei. A emancipação política é uma emancipação incompleta, pois se refere somente ao Estado, que se reveste com princípios como igualdade e liberdade, mas não os estende à sociedade.

O Estado, por mais que professe os direitos fundamentais, não elimina as contradições da sociedade capitalista, quais sejam, a propriedade privada e a alienação do trabalho (TASONIERO, 2018). Pelo contrário, representa esses interesses. Em que pese trazer a igualdade como pressuposto de base do Estado democrático e emancipar-se da promoção de uma desigualdade de direitos, essa emancipação é incompleta, pois tal igualdade é apenas formal, mesmo porque a desigualdade é condição natural da manutenção de uma sociedade capitalista.

Deste modo, embora as normas sobre educação prisional tragam uma equalização de direitos, como restou comprovado no decorrer da pesquisa, grande parte desses ficam no plano formal. Por exemplo, em que pese o artigo 38 do Decreto-Lei nº 1.276/1995, Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná dispor que “dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de assistidos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (PARANÁ, 1995), em dezembro de 2019, ou seja, quase 25 anos depois da publicação do Estatuto Penitenciário, apenas 48% das unidades prisionais do Paraná continham biblioteca (BRASIL, 2019e).

Com isso concluímos que as normas para educação nas prisões também estão dentro da lógica da emancipação política. Esses dados demonstram que o

Estado se emancipou politicamente ao conceder igualdade de direitos, mas não levou essa emancipação para a sociedade, posto que as unidades prisionais pouco têm a oferecer para tentar equalizar os direitos dos encarcerados com os direitos dos cidadãos livres.

Dessa forma, a emancipação política, ainda que seja um progresso, não é a emancipação total, que ocorrerá, consoante Marx (2010), apenas por um movimento dialético de superação da cisão entre o cidadão abstrato, ente comunitário, e o indivíduo social, que explora a força de trabalho de outros homens ou é submetido à exploração, que devem fundir-se, superando-se assim as ideologias e alienações, bem como o próprio sistema socioeconômico da sociedade de classes.

Sendo assim, ainda que não seja possível alcançar a emancipação humana na sua forma plena dentro da sociedade vigente (MARX, 2010), sendo que a emancipação política é a forma mais completa de emancipação dentro de um Estado neoliberal, compreendemos que há a possibilidade de se desenvolver uma educação comprometida com um objetivo de gradual emancipação dos alunos.

Com isso, afirmamos ainda no Capítulo 2, que embora não se negue que a infraestrutura econômica condicione e dite as regras nas outras instâncias sociais, por meio de uma análise dialética, percebemos que o movimento não ocorre apenas da base para as instâncias superestruturais, mas, ainda que em uma proporção bem menor, estas também levam movimentação para a base estrutural, por meio de uma luta de contrários, rumo à superação.

Porém, para que essa movimentação de fato cause abalos em outras instâncias sociais e mesmo na base produtiva, de forma a caminhar-se para a superação de uma sociedade economicamente desigual, a educação não deve ter o objetivo de ressocialização, mas a emancipação humana deve ser o fim a se perseguir, devendo-se ser disponibilizado aos alunos o acesso aos mais importantes conteúdos produzidos pela humanidade, com a mediação de educadores comprometidos com a diminuição da desigualdade social e negação da ordem econômica estabelecida.

Por sua vez, com o objetivo de deixar claro que a educação nos presídios não necessita ser justificada pela finalidade ressocializadora, mas já é garantida pelo ordenamento jurídico constitucional a todos que dela necessitarem, no Capítulo 3 demonstramos, por meio de um estudo dos direitos fundamentais, da Constituição Federal e de outras leis que tratam sobre a educação, que esse é um direito

fundamental de segunda geração e que não surgiu no sistema prisional como benevolência do Estado, mas deve ser fornecido a todos os encarcerados que não tenham concluído seus estudos e assim o desejarem, por ser direito subjetivo.

Nesse sentido, ainda que o direito à educação demande uma conduta positiva por parte do Estado e tenha o que Sarlet (2021) denomina de baixa densidade normativa, pelo fato de nem sempre prever todos os detalhes e situações necessários à sua efetivação completa, demandando assim, normas posteriores que o complementem, sempre deverá gerar efeitos e ter aplicação imediata, visto ser um direito fundamental (SARLET, 2021).

Tendo comprovado que a educação é um direito do encarcerado, seguimos no mesmo capítulo realizando uma análise das especificidades que envolvem o ensino prisional e vêm a tornar um ensino voltado para a emancipação ainda mais desafiador.

Um ensino que objetive dar início a um processo de emancipação do indivíduo deve partir de sua prática social, sendo que quanto ao encarcerado, deve atender à sua realidade de marginalização e privações. Nesse sentido, demonstramos a importância da aplicação da pedagogia histórico-crítica no sistema prisional, pois apenas um ensino que parta da realidade em que se encontra o indivíduo, problematizando-a e assim instrumentalizando o aluno com os conteúdos científicos desenvolvidos historicamente pela humanidade é que poderá modificar a compreensão que esse aluno tem da realidade, produzindo assim o que Saviani demonstra ser o ponto culminante do processo educativo, a catarse.

A catarse, como explica Duarte (2019, p. 3), implica em “[...] uma transformação, ao mesmo tempo intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano”, ampliando suas concepções e desvelando ideologias, propiciando assim, um movimento de superação da compreensão da realidade cotidiana, rumo a uma gradual emancipação do indivíduo.

No entanto, muitas são as dificuldades, não apenas em aplicar a pedagogia histórico-crítica, mas mesmo em efetivar a educação nos estabelecimentos prisionais. Observamos, por meio de pesquisa bibliográfica de fontes primárias e secundárias, que não apenas o cotidiano da prisão, de contenção e regras estritas dificulta a educação, mas o fato de não haver uma política de implementação da

educação prisional homogênea nos diversos estados do país acaba por tornar muito difícil a efetivação da educação para todos que precisarem.

Demonstrando a diferença entre os estados quanto aos avanços em relação à educação prisional, a Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, apresentada pelo Departamento Penitenciário, com o intuito de informar os índices sobre a evolução da educação no sistema prisional em 2019, informou que enquanto alguns estados possuem um número mediano de encarcerados na educação, como o Maranhão, com 55,85% e Santa Catarina, com 46,87%, há estados, como o Amapá e o Acre, com apenas 2,84% e 3,40%, de encarcerados em atividades de educação, respectivamente (BRASIL, 2020).

O fato é que os objetivos da prisão, de segregação e punição, vão de encontro a finalidades ressocializadoras ou emancipadoras da escola. Desta forma, não raras vezes há atritos entre as duas secretarias estaduais responsáveis pela educação prisional, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça ou Segurança Pública, o que vem a prejudicar ainda mais a implementação da educação no sistema prisional.

Outra característica que encontramos, ao pesquisarmos sobre a educação prisional, pontualmente no Paraná, é que nesse estado, desde o segundo semestre de 2015, quando começou a ser aplicada a Proposta Pedagógico-Curricular para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná, que traz prescrições gerais sobre a educação prisional, passou a haver previsão de possibilidade de aplicação de ensino presencial combinado com Educação a Distância (EAD), para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, com a organização na proporção de 25, 50 ou 80% de ensino à distância.

Ao estudarmos essa Proposta Pedagógica, bem como ao pesquisarmos pareceres provenientes do Conselho Estadual de Educação (CEE), quais sejam, Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 02/14, Parecer CEE/BICAMERAL nº 129/18 e o Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, combinada com momentos não presenciais, em espaços prisionais, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed/DEP/CEJA, contido no Parecer CEE/BICAMERAL nº 109/20, e que traz depoimentos de oito CEEBJAs que adotaram modalidade de ensino presencial combinado com momentos à distância, compreendemos que com essa modalidade híbrida de ensino a possibilidade de uma educação voltada para a emancipação fica ainda mais distante.

Em que pese ser utilizada a justificativa de que por meio da EAD pode-se contemplar um maior número de alunos, visto haver menos tempo em sala de aula, verificamos, por meio de análise de dados estatísticos do DEPPEN-PR, que, apesar da adoção dessa modalidade de ensino pelos CEEBJAs do estado, não houve aumento relevante de matrículas, por outro lado, o crescimento da população prisional foi bem maior. Assim, ainda que tenha havido um aumento ínfimo de vagas, proporcionalmente passou-se a atender menos pessoas do que em 2014. Em dezembro de 2014 a porcentagem de matriculados no ensino formal era de 23,30% (PARANÁ, 2014), porém, em novembro de 2019, alguns anos depois da implantação da EAD, o número de matriculados decresceu para 20,86% (PARANÁ, 2019).

Também pudemos verificar, pela análise dos relatórios dos CEEBJAs, contidos no Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, que, embora o projeto pedagógico frise a necessidade dos momentos à distância ocorrerem com mediação das TIC e “com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de informática, de grupos/turmas por projetos interdisciplinares” (PARANÁ, 2013, p. 12), a imensa maioria dos alunos não têm acesso a computadores ou qualquer meio eletrônico que propicie uma interação, ainda que não síncrona, com os professores. Apenas o CEEBJA Prof. João da Luz da Silva Correa, de Cruzeiro do Oeste, disponibilizava quando da confecção do relatório, que data de 2020, aulas gravadas previamente pelos professores para os alunos matriculados em aulas com organização de 20% presencial e 80% à distância e inseridas em *tablets*.

Deste modo, a quase totalidade dos alunos submetidos a esse ensino misto têm que suprir os momentos à distância por meio de resolução de atividades em livros didáticos ou materiais impressos elaborados previamente pelos professores. Se têm dúvidas na resolução de exercícios, só poderão perguntar aos professores no momento de aula presencial, se houver tempo hábil para isso, pois esses têm também que entregar novas atividades aos alunos e explicar como deverão realizá-las.

Por outro lado, demonstrando que além de faltar estrutura física e equipamentos, a preocupação com a segurança se sobrepõe ao direito fundamental à educação, em que pese ter havido tentativa de utilização de aulas gravadas, por meio de um projeto piloto, na Penitenciária Feminina do Paraná em 2017, para alunas matriculadas em oferta de 20% presencial e 80% à distância, segundo o

relatório enviado pelo CEEBJA Dr. Mário Faraco, encarregado da educação nesse estabelecimento prisional, o projeto foi interrompido por vários motivos, entre eles o fato de que as alunas teriam utilizado o tablet “para tirar fotos da movimentação interna da penitenciária. Diante disso, hoje, a proposta se efetiva apenas com os materiais impressos” (PARANÁ, 2020b, p. 8).

Além do que, como já citado no capítulo em análise, os próprios CEEBJAs que oferecem essa modalidade de ensino relataram dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, os CEEBJAs Dr. Mário Faraco, de Piraquara e Wilson Antonio Neduziak, de Cascavel, afirmaram que a organização 20%X80% acaba por dificultar a aprendizagem. Por outro lado, o CEEBJA Prof. Odair Pasqualini, de Ponta Grossa, pontuou que os alunos do Ensino Médio submetidos à organização 50%X50% apresentam dificuldades em compreender os conteúdos.

Diante de tudo isso, verificamos que com a utilização da EAD e o aligeiramento do ensino os alunos acabam não tendo acesso a uma formação comprometida com o fim da desigualdade social, pois, principalmente em uma combinação de 50%x50% ou 20%x80%, o professor não tem tempo hábil para observar a prática social do aluno e problematizá-la, para que depois possa instrumentalizá-la com os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, processo necessário para que o conhecimento não se agregue de forma mecânica, mas ocorra o que Saviani (2021) define como o ponto central do processo educativo, a catarse, que ao agregar novos conhecimentos, por meio de um salto qualitativo, cria profundas transformações na visão de mundo do indivíduo, que supera a cotidianidade fetichizada por um nível qualitativamente superior de compreensão da prática social (DUARTE, 2019), rumo a uma emancipação.

Após a produção desses capítulos, que possibilitaram a construção de uma visão relativamente profunda e ampliada de fenômenos que se relacionam direta ou indiretamente com as normas sobre educação no sistema prisional e que trouxeram assim a compreensão das contradições existentes em seu bojo, no Capítulo 4 buscamos, por meio da metodologia da análise de conteúdo, estudar pontualmente as principais normas sobre educação no sistema prisional, para que por fim pudessemos chegar ao objetivo principal desta pesquisa, que é o de identificar se a legislação que trata a respeito da educação para o sistema prisional se efetiva no sistema penal brasileiro e paranaense ou se apenas cumpre um papel de manutenção da sociedade de classes.

Para isso, seguindo os procedimentos da análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2015), separamos um *corpus*, com normas tanto em nível federal quanto do estado do Paraná, que contivessem regras gerais sobre a educação no sistema prisional. Também desenvolvemos duas categorias empíricas, quais sejam, a categoria Educação no sistema prisional e a categoria Inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional.

Com a primeira categoria, compreendendo que a teoria e modelo pedagógico adotados refletem a visão de mundo dos indivíduos, bem como estão diretamente relacionados aos interesses de classe, buscamos verificar qual o conceito de educação prisional anunciado ou escamoteado por essas leis, planos e resoluções.

Já a categoria inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional foi formulada com o objetivo de analisar os dispositivos legais direcionados a levar incumbências a órgãos da execução penal e o grau de comprometimento destes.

Seguindo o roteiro da análise de conteúdo, ato contínuo formulamos hipóteses e objetivos a se perseguir para cada uma dessas categorias.

Uma vez delineadas as hipóteses e objetivos, retiramos das normas estudadas artigos, incisos ou parágrafos e em se tratando do PEESPPR/2015, escrito em forma de texto, retiramos frases, que denominados por Bardin (2015), de unidades de contexto, contivessem unidades de registro, ou seja, determinadas palavras ou termos correlacionados às categorias desenvolvidas.

Embora algumas unidades de registro terem se apresentado mais do que outras, a abordagem realizada foi qualitativa, não tendo sido realizada nessa pesquisa contagem de dados. Assim, a interpretação final, que nos levou ao objetivo perseguido, foi efetivada por meio da análise das unidades de registro e das unidades de contexto a que pertencem e não por meio de frequência da aparição de tais unidades de registro.

Em seguida à colheita das unidades de registro, produzimos quadros, que permitiram que realizássemos de forma mais didática a análise de conteúdo dessas normas.

Como resultado da análise, referente à categoria Educação no sistema prisional, ao aventar a hipótese de que a educação trazida pelas normas estudadas tem como objetivo principal preparar para o mercado de trabalho, em geral em funções que exijam pouca formação, bem como transmitir valores, em detrimento da

transmissão de conteúdos científicos, que ficam em segundo plano, desenvolvemos como objetivo verificar qual ou quais as finalidades da educação no sistema prisional.

Diante do objetivo perseguido, verificamos que as normas estudadas fornecem à educação profissionalizante a mesma ênfase que ao ensino de conteúdos gerais, bem como enfatizam o ensino fundamental, sem dar a mesma atenção ao Ensino Médio ou Ensino Superior, sendo que tanto a LEP como o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná embora tragam o ensino fundamental como obrigatório, não trazem essa obrigatoriedade para os outros níveis de ensino.

Também ficou evidente, principalmente pela análise do Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, que prevê na assistência educacional a utilização de um “tratamento de natureza pedagógica” (artigo 33, inciso IV, alínea “b”) e dispõe que essa assistência também compreende um acompanhamento do comportamento do assistido (artigo 33, inciso IV, alínea “c”) e a elaboração de “pareceres pedagógicos reeducativos para completar e colaborar com o estudo da personalidade” (PARANÁ, 1995, Art. 33, inciso IV, alínea “e”), que a educação é vista também como um tratamento, em que devem-se impor valores, como se o encarcerado fosse um doente que precisasse ser disciplinado e readequado aos padrões da sociedade.

Além disso, observamos que as normas estudadas, em que pesem trazerem a possibilidade da aplicação da educação a distância, não preveem que juntamente com essa modalidade haja a disponibilização de equipamentos eletrônicos adequados, bem como não demonstram preocupação alguma com as dificuldades que essa população, que em sua maioria traz histórico de reprovação e abandono escolar, possa vir a ter em seu aprendizado.

Deste modo, podemos concluir da análise dessas normas, resoluções e planos, que não demonstram a preocupação de fornecer um ensino com ênfase nos conteúdos, considerando a prática social do aluno, de modo que este venha a dar um salto qualitativo “nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural” (DUARTE, 2019, p. 15-16), formando uma consciência de classe, rumo à emancipação.

Pelo contrário, diante de todas as características apontadas, pudemos verificar que as normas não preveem a adoção de um determinado modelo pedagógico, bem como não se manifestam sobre o que, para uma pedagogia comprometida com a

mudança social, é um dos elementos mais importantes da educação, a disponibilização dos conteúdos científicos produzidos pela humanidade.

Deste modo, ainda que não possamos afirmar de forma categórica, visto ser esta uma pesquisa qualitativa, em que, como afirma Bardin (2015) o procedimento é mais intuitivo, não havendo a exatidão e precisão de uma análise quantitativa, os documentos analisados demonstram que o objetivo principal da educação prisional é o de ressocializar, ensinar aos alunos valores próprios da sociedade de classes, desrespeitando sua cultura e socialização anteriores e capacitá-los para o mercado de trabalho em funções mais simples, que não necessitem de um sólido arcabouço teórico.

Por sua vez, com a categoria inspeção, fiscalização e controle do direito à educação no sistema prisional, juntamente com os dados estatísticos analisados posteriormente, pretendemos efetivar o objetivo geral da presente pesquisa, isto porque, através desta categoria objetivamos compreender o peso prático das normas, se estas alcançam a todos e se há comprometimento destas quanto à fiscalização e controle da educação prisional.

A conclusão foi de que as previsões quanto à fiscalização e controle da efetividade das próprias normas são geralmente formais e dificilmente se efetivam, o que contribui para a continuidade de um modelo penal de segregação dos indesejáveis socialmente, ampliando o abismo entre as classes sociais

As normas que trazem alguma previsão de fiscalização geralmente dispõem tais fiscalizações de modo genérico, sem especificar detalhes, nem preveem a necessidade de alguma norma ou regulamento ulterior que possa trazer especificações quanto ao assunto. Neste sentido, a única exceção é a LEP, que aponta os órgãos responsáveis pela execução e define incumbências destes quanto à fiscalização e controle. A lei não especifica responsabilidades quanto à educação, apenas fala genericamente da fiscalização quanto à execução das penas.

Tanto na LEP como nas outras normas que abordam o assunto, não há previsão sobre prazos para realização das incumbências. Também não há previsão de articulação entre os diversos órgãos responsáveis pela fiscalização e controle, sendo que cada um trabalha de forma isolada, o que dificulta a implementação da educação para todos no cárcere.

Sendo assim, a imensa maioria dessas normas que abordam sobre fiscalização e controle não são autoaplicáveis, dependendo de uma norma posterior que as regulamente ou complemente.

Verificamos assim, que as normas acabam por não ter uma efetividade integral, não alcançando a totalidade da população prisional.

Segundo informações do Relatório Final da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, que conferiu as condições da educação em 11 unidades prisionais no Distrito Federal, Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pará, em 2009, a maioria dos estabelecimentos penais não tinham infraestrutura adequada, sendo que muitas vezes eram utilizados como salas de aula corredores ou outros locais impróprios. Por outro lado, mesmo os locais construídos para serem salas de aula em sua maioria careciam de iluminação e ventilação adequada; não havia lápis, cadernos e material didático suficiente, bem como havia escassez de papel até mesmo para a escrita de cartas (meio de comunicação dos presos com a sociedade livre, de acordo com o artigo 41, inciso XV da LEP); quando existiam bibliotecas, o acervo era pequeno ou havia dificuldade de acesso, sendo que algumas unidades penais visitadas chegavam a castigar presos que perdiam livros com confinamento em solitária (BRASIL, 2009b).

Apesar dessa pesquisa ter sido realizada em 2009, o cenário pouco mudou desde então, pois como já exposto, apenas 16,53% dos encarcerados do país estavam em alguma atividade educativa em dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a). Já quanto ao Paraná, 33,6% estavam em atividade educativa em novembro de 2019, ainda que o maior percentual estivesse ligado a leitura enquanto ferramenta de remição de pena (PARANÁ, 2019). Por sua vez 35% dos estabelecimentos prisionais do Brasil não tinham salas de aula em 2019 (BRASIL, 2019c). Já no Paraná o déficit era ainda maior, sendo que 49% das unidades prisionais não contavam com salas de aula (BRASIL, 2019e).

Verificamos deste modo, que as normas estudadas pouco se efetivam e assim, contraditoriamente, exercem um papel de contribuição à continuidade da desigualdade de classes e manutenção de um Estado penal punitivista, visto que acabam por respaldar a viabilidade da prisão, pois ao encarcerado seria possibilitada a educação, o que levaria à redução da desumanidade do ambiente de clausura e sua consequente aprovação pela sociedade como punição para a imensa maioria dos crimes.

Em estudo sobre a educação no sistema prisional, Tasoniero (2018) traça reflexão semelhante ao expor que para o capitalismo é suficiente que os direitos à igualdade, liberdade e propriedade estejam previstos juridicamente e na teoria política, não importando se tornam-se substanciais para todos ou não. Sendo assim: “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” (TASONIERO, 2018, p. 105).

Com essas considerações não se discute a importância e necessidade das normas, pois ainda que provenientes do bojo de um Estado neoliberal que representa as classes mais altas e mesmo que cumpridas apenas parcialmente, são importantes para registrar, em termos legais, o direito à educação por todos os indivíduos, inclusive o dos presos, consolidando-se assim a emancipação política, que, ainda que não seja a completa emancipação, anunciada por Marx (2010) na obra “Sobre a questão judaica”, representa um progresso, pois é a única emancipação possível de ser oferecida pelo Estado dentro das relações socioeconômicas estabelecidas.

No entanto, diante de todo o exposto, verificamos que a legislação que trata sobre educação para o sistema prisional pouco se efetiva no sistema penal brasileiro e paranaense. Além disso, ainda que se efetivassem por completo, tais normas não se mostram suficientes para equalizar o direito à educação, pois o modelo de educação e os objetivos a serem alcançados são os de capacitação para o mercado de trabalho, geralmente em funções subordinadas, bem como de reeducação de valores.

Nesse sentido, compreendemos que os encarcerados, ainda que tivessem acesso à educação, bem como aos recursos que a envolvem, quais sejam, salas de aula, materiais didáticos, bibliotecas, ao sair da prisão não teriam as mesmas oportunidades que os indivíduos de classe média ou classes mais altas na procura por empregos, não apenas pela marca jurídica ou social trazida pela pena, mas porque as condições iniciais, as condições de partida dessas pessoas, são muito diversas das condições das pessoas das classes mais altas e mesmo das de um jovem ou adulto que concluiu o ensino básico regular na rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ADAMATTI, Bianka. **O discurso colonial na legislação nazista**: análise de conteúdo da Lei de Proteção ao Sangue Alemão e à Honra Alemã e do Primeiro Decreto Suplementar de 14 de novembro de 1935. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em:

http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6878/Bianka%20Adamatti_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 maio 2021.

ADORNO, Sérgio. Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 1996. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down179.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ADORNO, Sérgio; BORDINI, Eliana Blumer T. Reincidência e reincidentes penitenciários em São Paulo: 1974-1985. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 3, p. 70-94, 1989. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/RBCS/09/rbcs09_05.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

ALBUQUERQUE, Cynthia Studart. Pacote Anticrime e “Nova” Lei de Drogas: fascistização neoliberal e gestão dos indesejáveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., Brasília, out./ nov. 2019. **Anais [...]**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://brosequini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1721/1681>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. Capitalismo, Classes Sociais e Prisões no Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, 16., Rio de Janeiro, jul./ago. 2014. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400245111_ARQUIVO_a_npuhrio2014Gelsomcompleto.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALVES, Dalton José; RODRIGUES, Alexandre Manuel Esteves. *Trabalho, educação e emancipação humana sob a lógica do capital: emancipar de quê?* In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, educação e emancipação humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 59-78.

ANDRADE, Patrícia da Silva; LIRA, Terçália Suassuna Vaz. Neoliberalismo e criminalização da pobreza no Brasil. **Serviço Social em Perspectiva**, Montes Claros, v. 6, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/4644/4967>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANJOS, Fernando Vernice dos. **Execução penal e ressocialização**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2018.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário Contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BAQUEIRO, Fernanda Ravazzano Lopes. **Execução penal e o mito da ressocialização**: disfunções da pena privativa de liberdade. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2017.

BARATTA, Alessandro. *Resocialización o control social. Por un concepto crítico de “reintegración social” del condenado*. In: **Criminología y sistema penal**. Buenos Aires: B de F, 2004.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Carmen Silvia de Moraes. **A Individualização da Pena na Execução Penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

BATISTA, Nilo. Mídia e Sistema Penal no Capitalismo Tardio. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, edição 43, p. 1-20, set. 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/batista-nilo-midia-sistema-penal.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BATISTA, Roberto Leme. *A concepção de educação e formação profissional do Banco Mundial*. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, educação e emancipação humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 269-292.

BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. Tradução de Claudete Agua de Melo. São Paulo: Hemus, 1984.

BAUMBACH, Thaluan Rafael Debarba; ISSLER, Márcio; SOLIGO, Valdecir. O processo de ressocialização de egressos do sistema penitenciário da Comarca de Cascavel via Patronato: apontamentos sobre o papel do pedagogo. **Revista Informação em Cultura**, v. 1, n. 2, p. 69-92, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ric/article/view/8553/10147>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BENEDITO, Vanessa Oliveira. **Percepções da prisão**: Presos políticos e presos comuns enquadrados na Lei de Segurança Nacional no Instituto Penal Cândido Mendes durante a ditadura militar. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/13607/1/Dissertacao%20Vanessa%20Benedito.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão**. Causas e alternativas. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**. Parte Geral 1. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BOIAGO, Daiane Leticia. **Políticas Públicas Internacionais e Nacionais para a Educação em Estabelecimentos Penais a partir de 1990**: Regulação Social no Contexto da Crise Estrutural do Capital. 2013. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013/2013%20-%20Daiane.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BOIAGO, Daiane Leticia. **Políticas públicas e estado penal**: a educação escolar nas prisões como mecanismo de regulação social. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Daiane%20Boiago.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 35. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

BOTO, Carlota. *Direitos A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 87-144.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. **Código Criminal do Império do Brasil**. Recife: Nova Ed, 1858. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221763>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Ed. Fac-similar. Senado Federal, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União – seção 1. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 314, de 13 de maio de 1967**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0314.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 898, de 29 de setembro de 1969**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0314.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Lei Complementar nº 80/1994**. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp80.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Institui Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. Ministério da Justiça. Brasília: Ministério da Justiça, 2009a. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnppc/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcade2009.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009b. Disponível em: <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoenov2009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010**. Parecer homologado que dispõe sobre: as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação

de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-2-2010_113466.html. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Diário Oficial da União, 2011a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7626-24-novembro-2011-611828-publicacaooriginal-134326-pe.html>. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Diretrizes Básicas para arquitetura penal**. Brasília, DF, Ministério da Justiça, 2011b. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2011/diretrizes-basicas-para-arquitetura-penal.pdf/@@download/file/Diretrizes%20%20B%C3%A1sicas%20para%20%20arquitetura%20penal.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMmU4ODAwNTAtY2lyMS00OWJiLWE3ZTgtZGNjY2ZhNTYzZDIiIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN - atualização - Junho de 2017 – Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/ptbr/sisdepen/maisinformacoes/relatoriosinfopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN – Relatório Consolidado Nacional junho – dezembro de 2019 - Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional**, Brasília, DF, 2019c. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/br/br>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Reentradas e reinterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros**. Brasília, DF, 2019d. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/panorama-reentradas-sistema.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN – Departamento Penitenciário Nacional**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Relatório Consolidado Estadual – PR – dezembro de 2019. Brasília, DF, 2019e.

Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/PR/pr>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Nota Técnica n.º 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN /MJ. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/indices-envolvendo-custodiados/A%20evolucao%20dos%20indices%20de%20presos%20estudantes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Banco Nacional de Mandados de Prisão**. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). 2021a. Disponível em: <https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/estatisticas>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 391 de 10/05/2021**. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Brasília: Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2021c. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

BROWN, Mano; PRADO, Josemir. Diário de um Detento. Intérprete: Mano Brown. *In: Sobrevivendo no Inferno*. Racionais Mc's. São Paulo: Cosa Nostra, 1998. 1 CD, faixa 7.

CAPELLER, Wanda. O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. **Temas Imesc. Sociedade, direito, saúde**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-134, dez. 1985.

CAVALCANTI, Carlos André Macêdo. *História moderna dos direitos humanos: uma noção em construção*. *In: TOSI, Giuseppe (Org.). Direitos Humanos: História, teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 43-73. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2005.DH_-historia-teoria-pr%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

CERVINI, Raúl. **Os processos de descriminalização**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/b4390e1f-c800-4554-ab37-2312aaf8c268/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869/11869>.

Acesso em: 14 out. 2020.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Política de Educação Profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do PRONATEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 985-1001, dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8TgqpWXgd3yzJbGjNBM8tmq/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 18 mar. 2021.

DOTTI, René Ariel. **[Correspondência]**. Destinatário: Sidnei Beneti. Curitiba, 10 jun. 2013. 1 carta pessoal. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/carta-ariel-dotti-lep.pdf>.

Acesso em: 12 dez. 2021.

DOTTI, René Ariel. **Curso de Direito Penal: parte geral**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNRtGDLVdbMqP5R/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 dez. 2020.

ESQUINSANE, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidnei Cruz. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – IFs. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630/34795>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FIORI, José Luís. *Neoliberalismo e políticas públicas*. In: FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 201-213.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GASPAR, Alberto. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 157-163, ago. 1992. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5166034.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-80. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

GÖTTES, Claudinei J. Direito fundamental à educação. **Argumenta: Revista do Mestrado em Ciência Jurídica da UENP**, Jacarezinho, n. 16, p. 43-62, 2012. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/213/212>. Acesso em: 25 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Reincidência criminal no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7510>. Acesso em: 4 jul. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil*. In: JULIÃO, Elionaldo. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 15-46.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Panorama da Política Nacional de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil*. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes (Org.). **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 165-198.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

KARAM, Maria Lúcia. Reflexos sobre a tutela penal da propriedade. **Veredas do Direito** – Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. Minas Gerais, 2004. Disponível em: <http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/23641/reflexoes-sobre-a-tutelapenal-da-propriedade>. Acesso em: 7 dez. 2021.

KELNER, Lenice. **(In)Constitucionalidade das penas cruéis e infamantes no Brasil**: da voz da criminologia crítica à voz dos encarcerados. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6667/Lenice%20Keller.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EAD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, São Luís, v. 01, n. 04, p. 15-34, jul. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Julia-Malanchen/publication/352039683>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa/pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas 2**. São Paulo: Alfa-Ômega, entre 1980 e 1984.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Processo Penal e Execução Penal**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

OLIVEIRA, Elaine Correia de. Da periferia para o mundo: as vozes poéticas na letra Diário de um Detento. Dossiê Temático: Os limites da poesia. **Revista Intertexto**, Uberaba, v. 11, n. 02, p. 116-131, 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/download/3420/4065>. Acesso em: 14 maio 2021.

OLIVEIRA, Natalia Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA - SEPED, 7., 2013, Cornélio Procópio. **Anais [...]**. v. 01, p. 183-200, Cornélio Procópio, 2013. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/95/o_materialismo_hist%C3%B3rico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em: 9 maio 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em privação de liberdade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjihKkgjqZNcC3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2021.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº. 1276 de 31 de outubro de 1995**. Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, 2010. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/Estatuto_Penitenciario_1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

PARANÁ. Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná. **Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, 2011. Disponível em: http://www.espen.pr.gov.br/sites/espen/arquivos_restritos/files/migrados/File/caderno_tratamento_penal.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

PARANÁ. **Proposta Pedagógico-Curricular para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/ppc_eja_prisoos.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

PARANÁ. **Departamento Penitenciário – Depen**. Secretaria da Segurança Pública e Administração. Estatística Geral do Estado do Paraná – PDI – Coordenação de Educação – Dezembro 2014, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/2014/geral_dez_14.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2015a. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/educacao-esporte-e-cultura>. Acesso em: 8 out. 2019.

PARANÁ. **Resolução Conjunta nº 13/2015 SEED/SESP**. Regulamenta e estabelece procedimentos e normas operacionais para garantir as ofertas educacionais às pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Segurança Pública, 2015b. Disponível em:

<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/RESCONJ13.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/Bicameral nº 129/18**. Relatório de Avaliação em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 02/14, de 19/03/14, Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2018. Disponível em:

http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Parecer_proposta_ultimo.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

PARANÁ. **Departamento Penitenciário – Depen**. Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária. Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais – novembro/2019, 2019. Disponível em:

http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/2019/panorama_nov.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

PARANÁ. **Portaria nº 38/2020**. Institui Normas de Conduta uniformizando os procedimentos e ações de trabalho. Curitiba: Secretaria da Segurança Pública – Departamento Penitenciário do Paraná – DEPEN, Diário Oficial, 08 de maio de 2020, Curitiba, 2020a. Disponível em:

https://www.deppen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/EducacaoeTrabalho/PORTARIA_38_NORMAS_DE_CONDUTA.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/Bicameral Nº 109/20**. Análise do Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, combinada com momentos não presenciais. Curitiba, Conselho Estadual de Educação, 2020b. Disponível em:

http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Parecer_109_2020.pdf
Acesso em: 5 out. 2021.

PARANÁ. **Departamento Penitenciário – Depen**. Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária. Educação Básica, Curitiba, 2021. Disponível em:

<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=231>. Acesso em: 4 set. 2021.

PRADO, Luiz Régis. Teoria dos fins das penas: breves reflexões. **Revista dos Tribunais Online**, São Paulo, vol. 0, jan. 2004. Disponível em:

<http://www.regisprado.com.br/Artigos/Luiz%20Regis%20Prado/Teoria%20dos%20fins%20da%20pena.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

PRESOS POLÍTICOS DO PRESÍDIO TIRADENTES. **[Correspondência]**.

Destinatário: Ministros do Superior Tribunal Militar; juízes da 1ª e 2ª Auditorias de Guerra da 2ª Região Militar. São Paulo, 28, mar. 1972. 1 carta. Disponível em:

<https://ponte.org/o-sistema-prisional-dos-anos-70-o-de-2018-e-a-certeza-de-que-nada-mudou/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. **A educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RUSCHE, Georg. Labor market and penal sanction: thoughts on the sociology of criminal justice. **Crime and Social Justice**, n. 10, p. 2-8, 1978. Disponível em: www.jstor.org/stable/29766043. Acesso em: 11 mar. 2021.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e Estrutura Social**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. **Direitos humanos e educação escolar prisional**: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste, 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3346/5/IvaneteAparecida_Silva2017.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTOS, Juarez Cirino. **Direito Penal**: parte geral. 9. ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

SAPORI, Luís Flávio; SANTOS, Roberta Fernandes; MAAS, Lucas Van Der. Fatores sociais determinantes da reincidência no Brasil. O caso de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/hsHmd9MqgNkWDscr3ps7bFy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. Mark Tushnet e as assim chamadas dimensões (“gerações”) dos direitos humanos e fundamentais: breves notas. Um dossiê sobre taxonomia das gerações de direitos. **Revista Estudos Institucionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 498-516, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Teoria geral dos direitos fundamentais*. In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. p. 380-512.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2021.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 maio 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/?wpdmdl=29829&refresh=62d59dc737a041658166727>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SCHLESENER, Anita Helena. *Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação*. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. p. 39-62. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Angela Moreira Domingues da. Justiça e autoritarismo no Brasil: crime contra a segurança nacional e pena de morte durante a ditadura militar. **Dimensões**, Espírito Santo, v. 32, p. 111-127, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/8320/5903>. Acesso em: 21 mar. 2022.

TASONIERO, Gustavo. **A Educação nas Prisões: Um Estudo sobre a Perspectiva de Emancipação Humana**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3973/5/Gustavo_Tasoniero2018.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

TORRES, Eli Narciso da Silva; IRELAND, Timothy Denis; ALMEIDA, Susana Inês de. Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-18, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/4696/1151>. Acesso em: 14 fev. 2021.

TOSI, Giuseppe. *Direitos Humanos: reflexões iniciais*. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 14-41. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/2005.DH.-historia-teoria-pr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

UNESCO. **Educando para a liberdade:** trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e Política Social na Década de 90.* In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 17-26.

WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos Humanos: Novas Dimensões e Novas Fundamentações. **Revista Direito em Debate**, v. 11, n. 16-17, p. 9-32, jan./jun. 2002. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/768>. Acesso em: 10 set. 2021.

WORLD PRISON BRIEF. World Prison Brief. **Dados do resumo da população mundial-Brasil.** 2021. Disponível em: https://www-prisonstudies-org.translate.google.com/country/brazil? x_tr_sl=en& x_tr_tl=pt& x_tr_hl=pt-BR& x_tr_pto=sc. Acesso em: 20 set. 2021.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl *et al.* **Direito Penal Brasileiro I.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.