

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

KARIME BUCHEDID ESTEVES

**A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO CONTEXTO ESTADUAL PAULISTA E O
OBJETIVO DE PREPARO PARA A CIDADANIA**

CAMPINAS

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO
KARIME BUCHEDID ESTEVES**

**A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO CONTEXTO ESTADUAL PAULISTA E O
OBJETIVO DE PREPARO PARA A CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Perez Cabral

CAMPINAS

2025

E79e	Esteves, Karime Buchedid A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO CONTEXTO ESTADUAL PAULISTA E O OBJETIVO DE PREPARO PARA A CIDADANIA / Karime Buchedid Esteves. - Campinas: PUC-Campinas, 2025. 105 f. Orientador: Guilherme Perez Cabral. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós- graduação em Direito, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia. 1. Educação Prisional. 2. Cidadania. 3. Reinserção Social. I. Cabral, Guilherme Perez. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Direito. III. Título.
------	---

KARIME BUCHEDID ESTEVES

A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO CONTEXTO ESTADUAL PAULISTA E O OBJETIVO DE PREPARO PARA A CIDADANIA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 18 de dezembro de 2024.



DR. MAIQUEL ÂNGELO DEZORDI WERMUTH (UNIJUÍ)



DRA. FERNANDA CAROLINA DE ARAUJO IFANGER (PUC-CAMPINAS)



DR. GUILHERME PEREZ CABRAL – Presidente (PUC-CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas que gostaria de agradecer, mas vou me ater aquelas que diretamente ou ainda indiretamente me auxiliaram na conclusão deste trabalho.

Essa pesquisa, foi fruto de muita dedicação, empenho e surgiu da minha vontade de unir duas áreas que eu amo estudar, o direito penal, em especial o sistema carcerário e a educação, visto que a docência é meu trabalho de vocação.

Nessa trajetória encontrei diversos obstáculos, mas também pessoas que me apoiaram, assim primeiramente quero agradecer a toda a minha família, em especial aos meus pais, Marcos Antonio Esteves e a minha mãe, Sara Buchedid Esteves, que sempre me incentivou, me acompanhando em cada etapa desse processo, desde a prova de ingresso, até a banca de defesa, agradecer também a meu filho, Lucas Esteves Moschetta, que me “perdeu” por dias, meses, para a pesquisa.

Além da minha família de sangue, quero agradecer a todos os “velhos” amigos e amigas que tiveram paciência comigo durante esse processo, e aos meus “novos” amigos e amigas que esse curso me trouxe, em especial o Cesar Augusto Cardoso de Oliveira, meu parceiro de todas as aulas, de todos os trabalhos.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer a todos os docentes do curso de mestrado em direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que contribuíram ativamente para a minha formação tanto profissional, como pessoal, e dentre eles, um agradecimento especial para meu orientador, Prof. Dr. Guilherme Perez Cabral, que sempre solícito, me ajudou a elaborar, construir e finalizar esse trabalho.

Enfim, meu muito, muito, obrigada a todos.

“É melhor prevenir os crimes do que ter de puni-los. O meio mais seguro, mas ao mesmo tempo mais difícil de tornar os homens menos inclinados a praticar o mal, é aperfeiçoar a educação”.

Cesare Beccaria.
(1738-1794)

RESUMO

ESTEVES, Karime Buchedid. **A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO CONTEXTO ESTADUAL PAULISTA E O OBJETIVO DE PREPARO PARA A CIDADANIA**. 2025. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2025.

O direito internacional reconhece a educação como um direito humano fundamental, atribuindo-lhe o objetivo de desenvolvimento pleno da pessoa e sua capacitação para a participação efetiva na sociedade. Atende, assim, à perspectiva iluminista em sua pretensão de uma educação geral, atenta à formação do educando como pessoa, trabalhador e cidadão. É um direito de todos, incluindo as pessoas encarceradas, conforme diversos diplomas internacionais. Nessa linha, a Constituição Federal estabelece a educação como direito social voltado aos referidos fins de desenvolvimento da pessoa, qualificação ao trabalho e preparo para a cidadania. Em relação ao preso, a Lei de Execução Penal assegura o direito à assistência educacional que oriente o retorno à convivência social. Compreende a instrução escolar e a formação profissional. No Estado de São Paulo, vigora o Programa de Educação nas Prisões, tomando a educação como meio efetivo para a reinserção social do preso. Como problema de pesquisa, tem-se: Qual o conteúdo normativo da educação prisional para o exercício da cidadania, no âmbito estadual paulista? Nesse quadro, a pesquisa tem como objetivo delimitar o sentido normativo do escopo de preparo para o exercício da cidadania na educação prisional, especificamente no âmbito estadual paulista. Além disso, como objetivos específicos, se propõe a: a) analisar o direito humano fundamental à educação especificamente em sua orientação para a cidadania, aferindo o sentido da cidadania no âmbito do Estado democrático de Direito; b) descrever teórica e normativamente o conceito de educação prisional e os seus objetivos; c) analisar as normas que regem os objetivos da educação no sistema prisional, especialmente a preparação para a cidadania; d) correlacionar os dados do sistema sobre a organização e a realização da educação prisional referentes à sua realidade no Estado de São Paulo. Para tanto, vale-se de pesquisa documental normativa, dedicando-se à legislação internacional, federal e estadual, a fim de delimitar a política pública educacional prisional adotada em São Paulo, em sua relação com o ordenamento jurídico aplicável. Vale-se, também, de pesquisa bibliográfica, a partir de trabalhos científicos que tratam do direito à educação, dos objetivos educacionais, em especial o preparo para a cidadania, e da educação prisional. Espera-se como resultado, delimitar o sentido normativo da educação prisional em sua orientação ao preparo para a cidadania, analisando as correlações com as noções de reinserção social, não reincidência e formação profissional. Busca aferir se e em que medida a educação prisional, em sua orientação à cidadania, não se restringe ao preparo do preso à inserção “comportada” no mercado de trabalho. A pesquisa alinha-se à Linha de Pesquisa Cooperação Internacional e Direitos Humanos (PPGD).

Palavras-chave: Educação Prisional. Cidadania. Reinserção Social.

ABSTRACT

ESTEVEES, Karime Buchedid. **A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO CONTEXTO ESTADUAL PAULISTA E O OBJETIVO DE PREPARO PARA A CIDADANIA**. 2025. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2025.

The international law recognizes education as a fundamental human right, assigning to it the goal of full development of the person and their qualification for effective participation in society. It meets, thus, the illuminist perspective in its pretension of a general education, focused on the formation of the learner as a person, worker, and citizen. It is a right for everyone, including incarcerated people, according to the United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners. In this line, the Federal Constitution establishes education as a social right aimed at the aforementioned purposes of personal development, work qualification, and preparation for citizenship. In relation to the prisoner, the Penal Enforcement Law ensures the right to educational assistance that guides the prisoner's return to social life. This includes schooling and professional training. In the State of São Paulo, the Education in Prisons Program is in force, taking education as an effective means for the prisoner's social reinsertion. In this context, the research aims to delimit the normative meaning of the scope of preparation for the exercise of citizenship in prison education, specifically in the state of São Paulo. In addition, the specific objectives are: a) to map and analyze the purposes of education for citizenship, assessing the meaning of citizenship within the democratic rule of law; b) to describe theoretically and normatively the concept of prison education and its objectives; c) to analyze the rules governing the objectives of education in the prison system, especially preparation for citizenship; d) to correlate the system's data on the organization and implementation of prison education with its reality in the state of São Paulo. To this end, it makes use of normative documentary research, focusing on international, federal and state legislation, in order to delimit the public prison education policy adopted in São Paulo, in its relation to the applicable legal system. It also makes use of bibliographical research, based on scientific works that deal with the right to education, educational objectives, especially the preparation for citizenship, and prison education. As a result, it is expected to delimit the normative sense of prison education in its orientation towards preparation for citizenship, analyzing the correlations with the notions of social reinsertion, non-recidivism and professional training. It seeks to assess whether and to what extent prison education, in its orientation to citizenship, is not restricted to preparing prisoners for "behaved" insertion in the labor market. The research is aligned with the Research Line International Cooperation and Human Rights (PPGD).

Keywords: Prison education. Citizenship. Social Reinsertion

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alfabetização.	63
Tabela 2 - Ensino Fundamental.	64
Tabela 3 - Ensino Médio.	64
Tabela 4 - Ensino Superior.	64
Tabela 5 - Curso técnico acima de 800hrs.	64

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1 - População prisional.	59
Gráfico 2 - Vagas de trabalho.	62
Gráfico 3 - Atividades educacionais.	62
Gráfico 4 - Ensino formal.....	63
Gráfico 5 - Condições e lotação dos estabelecimentos; superlotação.	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA ORIENTAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	15
2.1 Direito humano à educação	15
2.2 Os objetivos da educação	22
2.3 O objetivo educacional de preparo para o exercício da cidadania.....	26
3 DIREITO À EDUCAÇÃO PRISIONAL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL, NACIONAL E ESTADUAL PAULISTA.....	34
3.1 Legislação internacional.....	35
3.2 Legislação nacional	42
3.3 Legislação estadual paulista	48
4 EDUCAÇÃO PRISIONAL PARA A CIDADANIA.....	53
4.1 Inferências sobre a oferta e os propósitos da educação prisional	58
4.1.2 Educação prisional: reinserção e ressocialização do preso	69
4.2 Educação prisional profissionalizante como parte da busca pela não reincidência	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de mestrado em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e alinha-se à Linha de Pesquisa Cooperação Internacional e Direitos Humanos (PPGD), trazendo a previsão internacional, nacional e estadual paulista do direito humano à educação prisional, delimitando o sentido normativo da educação prisional em sua orientação ao preparo para a cidadania e analisando as correlações com as noções de reinserção social, não reincidência e formação profissional.

No tocante ao tema, tem-se que a educação no estado democrático de direito é prevista como um direito humano fundamental e vem sendo tematizada, afirmada, a partir da segunda metade do século XX em inúmeros documentos normativos internacionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece em seu artigo 26 a educação como um direito humano e prevê como seus objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre Estados e grupos raciais e religiosos, coadjuvando as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Organização das Nações Unidas - ONU, 1948).

Esse conteúdo é retomado e complementado em tratados internacionais de direitos humanos. Dessa forma, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1996) – promulgado pelo Decreto Federal nº 591/1992 – estabelece, no Art. 13, que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade “e capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre”, repetindo, ainda, todos os demais objetivos previstos na Declaração Universal.

O Comentário Geral nº 13 (1999), elaborado pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – responsável pelo monitoramento/supervisão da implementação do Pacto Internacional, prevê que a educação em todas as suas formas e em todos os níveis deve ser fornecida a todos, sem discriminação, em quantidade suficiente, ser culturalmente apropriada e de boa qualidade e flexível diante das necessidades das sociedades em transformação.

No âmbito do sistema interamericano de direitos humanos, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de San Salvador” (OEA, 1988), promulgado pelo Decreto Federal nº 3.321/1999, orienta a educação ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz” (OEA, 1988), do mesmo modo que “a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática” (OEA, 1988).

Assim, fica evidente que o sistema internacional de proteção de direitos humanos reconhece a educação como um direito humano social, sendo que os documentos posteriores à Declaração Universal de Direitos Humanos apresentam em suas redações, de forma similar, menções a esses direitos (Cabral; Moreno, 2023).

No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal (Brasil, 1988), seguindo a mesma linha do direito internacional e atendendo à perspectiva iluminista por esta assumida (Cabral, 2016), prevê a educação como um direito social (Art. 6º), de todos, visando à formação do educando como pessoa, cidadão e trabalhador (Art. 205)

A filosofia iluminista constituiu, assim, um projeto otimista de futuro que “alimentou grandes esperanças no aprimoramento infinito, material e moral, da humanidade, por meio da razão” (Cabral, 2014).

Entre os objetivos educacionais, está, portanto, a formação para a cidadania, compreendida, com Marshall (1967), a partir dos seguintes elementos: direitos civis, individuais e o direito de propriedade; direitos políticos, referidos à participação do cidadão nas decisões políticas e administrativas da sociedade (Carvalho, 2004); e direitos sociais com os quais que se buscam “mínimo de bem-estar (Marshall, 1967, p. 64). É cidadão pleno aquele que possui direitos nestas três dimensões

Acompanhando o texto constitucional, tem-se, no âmbito das normas gerais da educação nacional, a Lei nº 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96), que, no Art. 2º, retoma os objetivos referidos objetivos, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH, trazendo uma concepção contemporânea de direitos humanos que incorpora os conceitos de cidadania democrática (de todos), cidadania ativa (capacidade crítica) e cidadania planetária (planeta como uma única comunidade) (PNEDH, 2018).

Dessa forma, está mais do que aclarado que a educação é prevista como um direito humano fundamental e, assim sendo, toda a população independentemente de qualquer distinção pode usufruir de tal direito.

Insiste-se no direito de todos, inclusive da população carcerária, que atualmente compõem cerca de 644.794 pessoas custodiadas em celas físicas (INFOPEN, 2023). A educação prisional está prevista na Lei nº 7.210/1984 (Lei de Execuções Penais - LEP) nos artigos 17 a 21, que tratam da assistência educacional no sistema prisional, incluindo a instrução escolar e a formação profissional do preso (Brasil, 1984).

Logo, é obrigação do Estado fornecer educação à população carcerária, que, apesar da sua invisibilidade perante a sociedade, que a segrega (Goffman, 2013), existe e é parte integrante dessa mesma sociedade, fazendo jus a todos os direitos a ela assegurados.

Para Foucault (1986), a percepção de que somente a detenção proporciona a transformação aos indivíduos enclausurados mostrou-se completamente falha. Os presos em sua maioria não se transformam simplesmente pela perda de sua liberdade de locomoção, pois a prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis, denunciada como “grande fracasso da justiça penal” (Foucault, 1986, p. 221).

Na busca por soluções, a educação prisional emerge como uma ferramenta crucial. A prisão, longe de ser transformadora, contribui para a perpetuação da violência (Davis, 2018). Portanto, é imperativo repensar o modelo prisional tradicional, buscando estratégias de reinserção social e reintegração. E, deste modo, a educação, reconhecida como direito humano internacional de todos, surge como uma via promissora para alcançar esses propósitos (Fischer; Adorno, 1987).

Assim, o exercício do direito à educação requer ações promovidas pelo Estado em resposta a especificidades de grupos estigmatizados (Sarmiento, 2016), neste caso a população prisional.

Apesar das especificidades desse grupo, a educação prisional, conforme prevista no ordenamento jurídico, deve ter as mesmas finalidades da educação geral, promovendo a constituição plena da individualidade, a qualificação para o trabalho e destaca-se especialmente uma formação para o exercício da cidadania, permitindo a inserção do preso na sociedade.

Nesse sentido, buscando documentos internacionais que tragam a previsão sobre educação prisional, tem-se as Regras Mínimas das Nações Unidas para o

Tratamento de Reclusos (Regras de Mandela), criadas em 1955 e revisadas em 2015 (ONU, 1955). O escopo das regras não é descrever um modelo de sistema prisional perfeito, mas estabelecer o que geralmente se aceita como sendo bons princípios e práticas no tratamento dos reclusos e na gestão dos estabelecimentos prisionais (ONU, 1955).

Ou seja, representam, em seu conjunto, as condições mínimas aceitas como adequadas pela ONU no tratamento de presos e dentre eles estabelece a educação como um direito do encarcerado.

Ademais, tem-se uma relação de documentos internacionais que de alguma forma trazem em seu bojo a previsão da educação prisional, tal como a Declaração de Hamburgo Agenda para o futuro, documento produzido pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) (UNESCO, 1997), bem como o Marco de ação de Belém, documento que sintetiza as discussões da VI CONFINTEA (UNESCO, 2010) realizada no Brasil em 2009, que reafirmou as metas da conferência anterior e procurou trazer soluções práticas para as questões ligadas à educação de adultos.

A Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (ONU, 1984), promulgado pelo Brasil pelo decreto nº 6.085/07, coíbe a ação de agentes penitenciários de criar resistências e obstáculos para o acesso à educação de pessoa privadas de liberdade (Brasil, 2007).

Internamente, em complemento à Lei de Execução Penal, supramencionada, tem-se o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, que dentro das modalidades de educação (educação de jovens e adultos), especificamente na meta 17, prevê a necessidade de implantar, em todas as unidades prisionais, programas de educação de jovens e adultos (nível fundamental/médio e formação profissional) (Brasil, 2001).

Além disso, outras normativas foram criadas para disciplinar a matéria, a saber: as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais criadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Resolução nº 3/2009, (CNPCCP, 2009) e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais criadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) (Brasil, 2010a; 2010b) e o Plano Estratégico para Educação em Prisões, de novembro de 2011 (Brasil, 2011).

Especificamente no Estado de São Paulo, tem-se o Programa de Educação nas Prisões (PEP), instituído pelo Decreto Estadual nº 57.238, de 17 de agosto de 2011 (São Paulo, 2011) e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional de São Paulo, relativo ao quadriênio 2020-2024 (São Paulo, 2021), aprovado pela Resolução entre a Secretaria de Amparo ao Preso- SAP e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SAP) nº 01/2021.

Está evidenciado então, a existência de previsão normativa da educação prisional, tanto internacionalmente como internamente, entretanto a questão a ser debruçada é para que fim ela se destina, ou seja, qual é seu conteúdo normativo e se ele atende aos fins da educação, em especial o de formar cidadãos. Assim, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Qual o conteúdo normativo da educação prisional para o exercício da cidadania, no âmbito estadual paulista?

Desta forma, esta pesquisa propõe-se a explorar referências normativas sobre o direito humano de educação prisional na legislação internacional, nacional e estadual paulista e principalmente a verificação se –, e como –, se desenvolve o debate de educação prisional para a cidadania no ordenamento jurídico, analisando as correlações entre educação prisional com as noções de cidadania, reinserção social, não reincidência e formação profissional.

A pesquisa é relevante, uma vez que apesar da vasta literatura brasileira sobre o sistema penitenciário, a temática da população carcerária somente ganha destaque quando há eventos disruptivos, como rebeliões, fugas e massacres, abalam a rotina institucional das prisões (Adorno, 1991; Chies, 2013; Flauzina, 2006; Melo, 2018).

No entanto, em momentos de relativa estabilidade (ausência de rebelião, fuga e conflitos internos), tanto a prisão quanto os encarcerados tornam-se invisíveis à sociedade, que busca distanciar-se da realidade prisional, exigindo apenas a segurança pública. Esse distanciamento cria uma dupla exclusão: a prisão, autônoma e autocentrada, e os detentos, estigmatizados e esquecidos (Fischer, 1996).

Apesar de compor a terceira maior população carcerária global (INFOPEN, 2023), os presos no Brasil, como já dito, são invisibilizados e marginalizados, perpetuando a crença de que todos são perigosos e violentos, homogeneizando-se uma diversidade de indivíduos.

Comprova-se tal afirmação através da análise dos dados do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP), coletados em 2018, onde apenas 0,2% dos

ex presidiários conseguiram se recolocar no mercado de trabalho, evidenciando que quando um indivíduo é preso, ele “ganha” um estigma que nunca mais o deixa. A estigmatização transforma o preso em portador de uma “marca”, alguém desviante e não confiável (Goffman, 2013).

Para Foucault (1986), a arte de punir cria dois mundos: a sociedade (de libertos) e o resto (de cativos). Assim, a instituição prisional surge como um ‘entre lugar’ (Bhabha, 2005) em que o feio, o fora das normas, o diferente, é escondido, depositado e esquecido no tempo e no espaço. Nesse cenário, a reinserção nada mais é do que tornar “inserido” aquele que nunca o foi.

Dentro desse contexto, a reinserção social, foi definida como uma das finalidades da prisão por meio do artigo primeiro da LEP (Artigo 1, Lei nº 7210/84), que estabelece que a execução penal deve propiciar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado (Brasil, 1984). Para tanto, no artigo 10 e 11, IV, a própria LEP, prevê a educação para prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade (Brasil, 1984).

Por isso se faz necessário discutir o conteúdo da educação ante este quadro normativo e contraposta à realidade; realizando um estudo crítico da relação entre reinserção social e educação prisional, em especial para o exercício da cidadania.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral delimitar o sentido normativo de preparo para o exercício da cidadania na educação prisional, no ordenamento jurídico estadual paulista.

Quanto aos objetivos específicos, são: a) analisar o direito humano fundamental à educação especificamente em sua orientação para a cidadania, aferindo o sentido da cidadania no âmbito do Estado democrático de Direito; b) descrever teórica e normativamente a concepção de educação prisional e seus objetivos nos âmbitos internacional, nacional e estadual paulista; c) Inferir o que se compreende como real propósito da educação prisional, em especial o preparo para a cidadania, correlacionando os dados do sistema sobre a organização e a realização da educação prisional referentes à sua realidade no Estado de São Paulo.

Para tanto, a presente pesquisa adota como referencial teórico uma perspectiva crítica perante o Direito, uma abordagem que remete particularmente à proposta de Horkheimer (1980), no texto “Teoria tradicional e teoria crítica”.

Nesse contexto, a teoria crítica é uma lente poderosa para analisar questões sociais, políticas e culturais profundamente enraizadas, trazendo uma abordagem

interdisciplinar com várias áreas do saber, visando compreender e questionar as estruturas de poder e opressão que permeiam a sociedade.

O comportamento humano que denomina “crítico” que tem a própria sociedade como seu objeto. Ele não tem a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe parecem ligados necessariamente a toda organização estrutural da sociedade (Horkheimer, 1980).

A intenção é se opor a um estudo baseado na teoria tradicional onde se busca objetividade e neutralidade, uma visão imparcial do mundo, uma abordagem puramente descritiva, sem questionar as estruturas existentes.

Segundo Horkheimer, a teoria tradicional trata cientificamente de questões que surgem em conexão com a “reprodução da vida dentro da sociedade”. Assim, “A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores” (Horkheimer, 1980). Trazido ao campo do direito, remete ao enfoque da dogmática jurídica (Ferraz Jr., 2011).

A proposta metodológica é entender o direito a partir do contexto em que ele emerge, se afastando do olhar dogmático e considerando o contexto filosófico, epistemológico, por meio de uma abordagem zetética e realizar a pesquisa por meio do questionamento crítico. Para Ferraz Jr. (2011, p. 36), “a dogmática é mais fechada, pois está presa a conceitos fixados, obrigando-se a interpretações capazes de conformar os problemas às premissas e não, como sucede na zetética, as premissas aos problemas”.

Assim, a “indiferença controlada” (Ferraz Jr., 2011, p. 108) que a ciência dogmática assume em relação ao contexto histórico-social em que as normas emergem é ilusória, para se tentar compreender verdadeiramente o objeto de estudo, deve se ater a quais fatores levaram a suas gênesis e quais questões sociais que o circundam.

Desse modo, “na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose, ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, por isso, ideológica” (Horkheimer, 1980, p. 121).

Isso não significa se afastar de ferramentas metodológicas, como a pesquisa normativa documental, mas enfatizar que a crítica no direito implica ir além das normas, dos documentos e trabalhar de onde o direito vem e, principalmente, para

que fins se presta. Nesse sentido, “o exame do contexto global no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial em todas as etapas de uma análise documental” (Cellard, 2008, p. 299).

Assim, a partir da perspectiva crítica, a pesquisa se debruça sobre a legislação aplicável à educação prisional em seu contexto, aferindo a forma como, na textura aberta do direito (Hart, 1994), o objetivo de preparo para a cidadania configura-se a partir de conceitos como “reinserção”, “ressocialização”, afirmando-se em sentidos enriquecidos vinculados aos direitos humanos fundamentais ou sendo reduzida, esvaziada, definindo-se em sentidos outros, desligados do sentido original. Eis aferição importante para a verificação se e como o Poder Público tem se agido em vista do acesso, da qualidade e dos propósitos da educação prisional e como isso pode ser uma ferramenta de manutenção de poder.

Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica em que se buscou artigos científicos disponibilizados na base de dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos descritores: educação prisional, cidadania, ressocialização e reinserção; tendo como recorte temporal a partir de 2009, quando se deu a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

A pesquisa buscou aferir o conteúdo produzido pela comunidade científica sobre educação prisional e seus objetivos, buscando também identificar os termos: educação prisional, cidadania, ressocialização e reinserção.

O processo de busca ocorreu no Título, nas Palavras-chave e no resumo dos artigos científicos que integram o referido banco de dados, selecionados somente os textos em que foi realizada uma revisão por pares. Com isso, com o descritor “educação prisional”, obteve-se os seguintes resultados: 24 trabalhos relacionados à cidadania, 71 à ressocialização e 31 à reinserção. Desses, 23 trabalhos foram selecionados para compor a base teórica deste estudo, considerando a maior pertinência com a pesquisa.

Diante dos resultados, verificou-se que a maioria dos artigos sobre educação prisional interrelacionam os termos: ressocialização e reinserção, e poucos¹ debatem

¹ Tem-se como exemplo dos trabalhos que analisam as finalidades da educação prisional a pesquisa realizada por Danielle Pereira Gomes Kanaan, Roberto Martins de Souza e Lucas Barbosa Pelissari, intitulada: “A educação como instrumento emancipatório no sistema prisional”, publicada em 2020, bem como o trabalho “Educação ambiental e cidadania em ambiente prisional”, de Jesus Manuel Delgado Mendez, Sara Dias Trindade e Jose Antonio Moreira, publicado em 2021 e o artigo “Encarceramento e

sobre o ensino no ambiente prisional e o objetivo de preparo do preso para o exercício da cidadania.

Do mesmo modo, foi realizada uma pesquisa documental e normativa para identificar a previsão internacional de educação prisional como um direito humano (tratados, planos de ação, programas da ONU, UNESCO e OEA); e as políticas públicas e projetos atualmente existentes de educação penitenciária, no Brasil e no Estado de São Paulo, disponíveis nos sites dos referidos organismos internacionais, no site do planalto e no site da secretaria de segurança pública de São Paulo.

Pretende-se extrair desses documentos a previsão legal da educação prisional e o fim a qual ela se destina, identificando a utilização, as relações e os sentidos dados nesses documentos aos termos: “ressocialização”, “reinserção social” e “cidadania”. O intuito é que por meio dessa análise dos sentidos normativos, contrapostos à realidade nacional e estadual, seja possível conhecer aquilo que está por trás do significado dos termos referidos, proporcionando um desvendar crítico desses documentos.

Por fim, foi realizada uma pesquisa baseada em documentos oficiais referentes à realidade da educação prisional no Estado de SP (dados estatísticos/quantitativos disponíveis no banco de dados do Sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro - INFOPEN).

Esta dissertação é composta por três capítulos para além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda a educação como um direito humano, trazendo seu conceito e objetivos a partir da concepção iluminista, dentre eles, dando enfoque a cidadania. O segundo capítulo se destina ao levantamento normativo da previsão de educação prisional nas normas internacionais, nacionais e estaduais paulistas. O último capítulo busca apresentar o sentido normativo dos objetivos da educação prisional, em especial se dentre eles se encontra a cidadania, apresentando através de dados estatísticos o cenário nacional e estadual paulista da oferta de educação no cárcere.

A partir do problema de pesquisa e dos objetivos gerais e específicos, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

(i) o direito internacional e nacional regulamenta a educação do preso, no âmbito do direito de todos à educação, entretanto a mesma não torna o preso capaz de exercer sua cidadania, conforme a retórica educacional iluminista;

(ii) a educação orientando-se à “a (re)integração dos indivíduos punidos” visa, em última análise, a tão somente evitar a reincidência e uma inserção (não reinserção) no mercado de trabalho para uma exploração comportada.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA ORIENTAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A educação, em sentido amplo, pode ser definida como o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais da pessoa e no sentido estrito, representa o desenvolvimento das competências e habilidades individuais (Vianna, 2006). Isso de modo a, concomitantemente, promover a constituição plena de sua individualidade e prepará-la para a participação na vida social.

No século XX, a educação tornou-se um direito consagrado em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que em seu artigo 26, prevê que todos têm direito a uma educação básica e que ela deve ser gratuita e obrigatória (ONU, 1948). O mesmo artigo traz em seu bojo o escopo dessa educação, quais sejam, o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Considerando a educação como um direito humano e social, tem-se por objetivo específico deste capítulo analisá-la em sua orientação para a cidadania, aferindo o sentido da cidadania no âmbito do Estado democrático de Direito. Para tanto, o referencial teórico foi composto, principalmente, pelas obras de Thomas Humphrey Marshall, Cidadania, classe social e status (1967) e de José Murilo de Carvalho, Cidadania no Brasil: O longo caminho (2004).

Discorre sobre o direito humano fundamental à educação, no âmbito internacional e nacional, dedicando-se, então, aos seus objetivos, primeiro em termos gerais e, depois, de forma específica, seu escopo de formação para a cidadania.

2.1 Direito humano à educação

A filosofia iluminista, conforme antecipamos, afirma-se como projeto otimista de futuro que alimentou esperanças no progresso econômico, político e moral, da humanidade, por meio da razão e da ciência (Cabral, 2014). Com Habermas, a atividade racional proporcionaria à humanidade não “apenas o controle das forças naturais, mas também a interpretação de si mesmo e do mundo, o progresso moral, a

justiça das instituições sociais e mesmo a felicidade dos homens” (Habermas, 1992, 110). O ideal iluminista de educação insere-se nessa perspectiva.

Falamos do cenário europeu de desenvolvimento do capitalismo e industrialização (Séculos XVIII e XIX). Demandava mão de obra com habilidades e conhecimentos mínimos para atender às demandas da crescente economia industrial, fazendo da instrução não só um privilégio das elites, mas também necessária para a massa trabalhadora. Testemunham-se movimentos em direção à educação pública e universal como uma instituição crucial para o desenvolvimento da sociedade (Quiqueto, 2020).

Dessa forma, compreende-se que a educação para todos nasce da necessidade da burguesia de qualificar a sua mão de obra, sendo um meio para o desenvolvimento da sociedade capitalista (Marshall, 1967).

Com a propagação do ideário iluminista, a escola recebe uma posição de destaque, devendo ser uma instituição escolar pública (estatal), universal (para todas as classes), laica (baseada na razão e não na religião), obrigatória e gratuita.

Assim sendo, tal abordagem enfatiza a importância da educação universal promotora da autonomia, da emancipação, do desenvolvimento individual e social, valorizando o poder da razão e do conhecimento para promover o progresso humano, permitindo:

[...] formar o sujeito crítico e transformador, disseminando a racionalidade como fonte do conhecimento renovado. Suas bases se fundam no esclarecimento e na libertação como as duas grandes perspectivas de sua utopia, cuja atitude singular consiste em concretizar a autonomia do sujeito como agente de uma sociedade livre, justa e igualitária. Como fenômeno universal e permanente, a educação aglutinou em torno de si uma pluralidade de perspectivas que adornaram o entendimento sobre seu conceito e sua missão histórica na sociedade (Medeiros; Brennand, 2021, p. 3).

Por conseguinte, por meio dos ideais iluministas, seria possível a ação livre do entendimento, que possibilita ao ser humano pensar por si mesmo, atrevendo-se a se conhecer, o que permitiria a este a saída da menoridade intelectual (Kant, 1995)

A educação “geral” iluminista, republicana, repousa na tríade homem, cidadão e trabalhador, proporcionando a constituição plena da individualidade e a preparação para a efetiva participação na vida social, política e econômica. Uma educação, nesse sentido, geral, que não negligencia nenhum desses aspectos (Laval, 2019).

Dessa forma, o pensamento iluminista reforça o ideal de uma educação universal, onde as luzes da razão atingem a todos, sendo a educação o meio de fazê-lo. Entretanto, apesar das concepções iluministas pregarem o progresso, o racionalismo e o liberalismo, o acesso igualitário da educação sempre esteve longe de ser concretizado, como preconiza Aranha (2006, p. 174):

As escolas elementares quase inexistiam, e as de nível secundário eram antiquadas e serviam às classes privilegiadas [...]. Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevaleceu o dualismo escolar, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia. Essa dualidade era aceita com tranquilidade, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão caro aos ideais revolucionários.

Vigorava a escola dualista ou também chamada de escola diferenciada, em que uma instituição se destinava aos filhos dos trabalhadores, priorizando o ensino profissionalizante, e outra era dirigida os filhos da classe alta, com uma educação fundada nas artes liberais e nas ciências modernas (Aranha, 2006), reforçando ainda mais a afirmação que a educação para “todos”, desde o seu início jamais foi para “todos”, num sentido igualitário de acesso e quanto ao seu conteúdo/qualidade.

Percebe-se que esse modelo dualista é reproduzido até hoje, ainda que indiretamente, visto que educação da grande massa continua se destinando a produzir mão de obra qualificada, sendo a educação para uma formação crítica destinada a poucos (Oliveira; Araujo, 2021).

Nesse sentido, a educação para todos prega a inclusão escolar, como um “dispositivo por meio do qual todos deverão ser alcançados por uma formação que atenda aos ditames do mercado” (Oliveira; Araujo, 2021, p. 5), adquirindo, competências e habilidades para garantir o crescimento contínuo do capital com base nas ideias de meritocracia e proatividade.

Em contraponto a essa visão, há uma concepção de inclusão escolar, que vai contra essa lógica neoliberal² que desconstrói a ideia de o indivíduo como ser social, que busca, por outro lado, valorizar a colaboração entre os agentes educacionais e respeitar as diferenças individuais dos educandos sem tentar eliminá-las. Essa abordagem não neoliberal, então, está ligada a um projeto social onde as diferenças

² Parte-se aqui de uma definição de neoliberalismo como uma ideologia que “ressalta as liberdades individuais como premissa basilar que sustenta a lógica e a soberania do mercado” (Oliveira; Araujo, 2021, p. 5).

são vistas como complementares, visando eliminar barreiras à participação de todos na sociedade, o que permitiria, a princípio, o acesso universal à educação (Oliveira; Araujo, 2021).

Desta forma, infere-se que a educação iluminista, geral e para todos, foi muito mais um discurso, sendo na prática, seletista e não inclusiva.

A educação passou a ser reconhecida como um direito humano a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ou seja, um direito de todas as pessoas, independentemente de condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, etárias, religiosas e de gênero.

Outrossim, o artigo 26 do diploma prevê que “todo ser humano tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”, sendo que a “instrução elementar será obrigatória” e a “instrução técnico-profissional deve ser acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948).

Em complemento, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 1968), retomando a Declaração Universal, em especial em seu artigo IV, estabelece a necessidade de se ter uma educação de qualidade para todos, prevendo que os Estados-Partes se comprometem a “promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino”.

Da mesma forma, num texto muito semelhante, o artigo 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966) dispõe que os Estados-Partes reconhecem o “direito de toda pessoa à educação”, em que a “educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos”; a educação secundária “[...] técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito”; e, por fim, que a educação de nível superior deve “igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito”.

Nesse mesmo sentido e praticamente repetindo o conteúdo dos diplomas anteriores, tem-se o artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990), em que se reconhece “o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito.”

Já a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento oriundo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, destaca a necessidade do atendimento das necessidades básicas de aprendizagem escolar sem distinção a todas as pessoas, definindo ações que propõem a universalização da Educação Básica, promoção do direito à educação e consequentemente a igualdade social.

O Comentário Geral nº 13 (1999), por sua vez, elaborado pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais³, por meio do qual interpreta o conteúdo normativo do artigo 13 da referida Convenção, reconhece o direito à educação de todos e, como forma de assegurar o pleno exercício desse direito, estabelece que a educação em todos os seus níveis deve atender às seguintes características essenciais interrelacionadas:

1) Disponibilidade: Os programas e as instituições educacionais devem ser disponibilizados em quantidade suficiente, de modo a atender adequadamente os alunos, com boas instalações, professores qualificados, materiais didáticos, biblioteca e sala de informática etc.

2) Acessibilidade: As instituições e os programas educacionais devem ser acessíveis a todos, sem discriminação. Isso inclui a proibição de qualquer forma de discriminação, o acesso físico seguro por meio da proximidade geográfica da escola a casa ou através do uso da tecnologia, e acesso econômico gradualmente gratuito para os níveis educacionais mais avançados.

3) Aceitabilidade: O conteúdo e os métodos de ensino devem ser aceitáveis para os alunos e pais, culturalmente apropriados e de qualidade. Isso deve seguir os objetivos educacionais estabelecidos pelo Estado.

4) Adaptabilidade: A educação deve ser flexível para se ajustar às necessidades das sociedades em transformação e dos alunos em diferentes contextos sociais e culturais.

Tais características reafirmam os ideais da universalidade da educação da Declaração de Jomtien, e se coadunam com a Declaração de Dakar – Educação para todos, resultante da Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, em 2000, que prevê que “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no

³ Responsável pelo monitoramento e supervisão da implementação do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

melhor e mais pleno sentido do termo, e que incluía aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2000).

Analisando o referido documento, percebe-se uma reafirmação da educação como um direito, que deve ser fornecida de maneira equitativa, principalmente para os grupos vulneráveis. Dessa forma, “denota-se a referência de uma ‘educação para todos’, que só terá seu viés equitativo, ao priorizar categorias de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade” (Souza; Kerbauy, 2018, p. 675).

Seguindo os mesmos objetivos de Dakar, a Declaração de Incheon teve como finalidade realizar um balanço das metas da Declaração de Dakar – Educação para todos, relativas ao período 2000-2015, bem como debater e sistematizar os princípios e as diretrizes para os próximos anos (2016-2030), reforçando, mais uma vez, a educação como direito humano fundamental que deve ser ofertada de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória (UNESCO, 2015b).

Por conseguinte, como desdobramento do Fórum Mundial de Educação de Incheon, foi estabelecido no mesmo ano o Marco de Ação de Educação 2030, prevendo as ações e metas para balizar a educação no período de 2016 a 2030 (UNESCO, 2015a).

Assim, temos que todos os documentos internacionais mencionados, desde a Declaração Universal até os compromissos mais recentes, preveem a educação como um direito humano universal em todos os seus níveis e considerando as suas especificidades: educação primária, educação secundária (Ensino Médio), educação técnico-profissional, educação superior e educação de jovens e adultos.

Conforme já mencionado, no âmbito da legislação brasileira, a Constituição Federal prevê, no art. 6º, que a educação é um direito fundamental social, regulamentando-a, de modo detalhado, em Seção específica que inicia, no Título VIII – Da Ordem Social, o Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e Do Desporto.

O artigo 205 a prevê como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). O artigo 206, por sua vez, traz os princípios que devem balizar o ensino, incluindo a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

O artigo 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio de garantias, dentre as quais, a “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” (inciso I). O § 1º do

mesmo artigo prevê que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” sendo dever do Estado propiciá-lo em todos os níveis educacionais e para todas as pessoas (Brasil, 1988).

Todas essas medidas ampliaram a dimensão democrática da educação que ainda pode ser mensurado por meio dos compromissos educacionais recentemente assumidos pelo Brasil no plano internacional [...], mas deve ser sublinhado que o seu reconhecimento como direito público subjetivo, em especial, atua mais fortemente neste sentido, na medida em que permite, por meio do poder de ação que lhe é inerente, a defesa da educação como bem jurídico, tanto no plano individual como coletivo. Tal poder de ação constitui, ainda, um instrumento que se volta ao ideal da universalização do ensino fundamental (Ranieri, 2000, p. 25).

Da mesma maneira, a LDB preconiza que a educação é um direito de todos e um dever do Estado em todos os seus níveis, a saber:

(i) Educação Básica, composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Retoma o Art. 5º, LDB, é obrigatória, constituindo um direito público subjetivo, ou seja, nem os pais, nem os responsáveis, nem o Estado têm o direito de tratar como opcional a decisão referente à matrícula da criança/adolescente, devendo ser acessível gratuitamente a todos (Brasil, 1996).

(ii) Educação Superior, abrangendo, conforme art. 44, cursos e programas de cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão (Brasil, 1996). Nos termos do Art. 43, é igualmente acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito (Brasil, 1996).

Integradas a tais níveis educacionais, a LDB prevê, ainda, a educação de jovens e adultos (art. 37), a educação profissional e tecnológica orientada ao mundo do trabalho (art. 39) e a educação especial “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (art. 58) (Brasil, 1996).

Tratando, especialmente da educação de jovens e adultos (EJA), o art. 208 da CF estabelece que o:

[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita

para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

E segundo o art. 37 da LDB, ela é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”, constituindo “instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

Também a EJA deve atender aos ditames das normas internacionais e nacionais, fornecendo uma educação de qualidade àqueles que não tiveram acesso, continuidade ou não concluíram a Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) na idade própria, devendo esta ser assegurada a todos – dentre eles, as pessoas encarceradas, público-alvo desta pesquisa –, tendo os mesmos objetivos da educação geral, que serão tratados subsequentemente.

2.2 Os objetivos da educação

A educação, como já dito, deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais e concomitantemente promover a constituição plena da individualidade e preparar para a participação na vida social.

Não é outro o significado jurídico atribuído pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos. Nesse sentido, prevê o Art. 13, do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, sociais e culturais (1996) – promulgado pelo Decreto Federal nº 591/1992 –, que a educação visa:

(...) capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1996).

Retomando os fins indicados em tratados do sistema global – e enfatizando a formação para a democracia (liberal) – o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre os Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), 1988 – promulgado pelo Decreto Federal nº 3.321/1999 –, orienta a educação ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo

pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz” (OEA, 1988).

Sendo que todos esses fins foram em alguma medida incorporados na nossa Constituição Federal, constituindo a tríplice de objetivos da educação geral republicana, a saber: pleno desenvolvimento da pessoa humana, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania.

Com relação ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, cabe inicialmente definir quem pode ser essa “pessoa”, destinatário desse objetivo da educação.

Segundo São Tomás de Aquino, “pessoa” é o indivíduo racional e livre, ou seja, por possuir liberdade pode determinar as suas escolhas, conhecendo a sua existência e atribuindo a si mesma os seus próprios atos, apreendendo como um todo autônomo e responsável. Desta forma, ser pessoa significa não apenas o existir em si, e para si, mas também ser senhor de si (Aquino, 2000).

Nessa mesma linha, Kant caracteriza a pessoa humana, tanto no aspecto prático quanto no pragmático, como um ser detentor da capacidade de agir livremente, ou seja, o homem é o único ser capaz de estabelecer um fim para si e ao mesmo tempo fazer da felicidade de outrem o seu próprio fim, ou seja, Kant entende o valor da pessoa como algo inato, transcendente, absoluto, e, assim sendo, os homens em suas atividades deveriam se nortear tão somente por valores de justiça, solidariedade e liberdade (Kant, 2003).

Portanto, o destinatário da educação é uma pessoa, um indivíduo possuidor de um valor-fonte, para qual todos os outros valores são destinados e assim sendo, não há como negar-lhe seu pleno desenvolvimento e confundir-se a educação com a mera instrução técnico-científica: “A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias” (Morin; Almeida; Carvalho, 2009, p. 51).

Desta forma, o pleno desenvolvimento da pessoa é um objetivo aberto, amplo, que visa ao crescimento integral do indivíduo, abrangendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico (Morin; Almeida; Carvalho, 2009).

Como exemplo, ao tratar da educação infantil, John Dewey (1978, p. 53) discorre sobre o sentido do termo “desenvolvimento”:

Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento pela

experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionadas como mais úteis. Esses interesses e essas forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem. O problema de direção é, pois, o problema de seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver.

E para que ocorra o desenvolvimento, por intermédio do sistema educacional, é necessário tanto o autoconhecimento, como o entendimento das instituições sociais e da sua participação efetiva na sociedade (Rocha; Vieira, 2021).

Tudo isso para permitir um ser humano integral (participativo, crítico, solidário, fraterno), envolvido na busca de uma humanidade mais equilibrada. Nesse processo, entra o segundo objetivo da educação, a qualificação para o trabalho.

A qualificação para o trabalho ou educação profissionalizante, pode apresentar diversas definições, como bem preceitua Manfredi (2002, p. 57):

[...] há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos.

Dessa forma, considerando a qualificação para o trabalho como um objetivo educacional, ela pode ser entendida como um processo de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, que começa na infância e se estende por toda a vida (Manfredi, 2002).

Internacionalmente, organismos como a UNESCO, Banco Mundial e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) demonstram interesse quanto ao tema, preparação para o trabalho, como objetivo educacional, realizando estudos sobre as políticas de orientação profissional e de carreira em diversos países. Sendo que os resultados desses estudos, demonstram um aumento dos programas de educação para a carreira nas escolas, que tenham como meta auxiliar crianças e jovens a realizar escolhas educacionais/profissionais e a gerenciar suas carreiras ao longo da vida (Munhoz; Melo-Silva, 2012).

No Brasil, até o século XX, a preparação para o trabalho nas escolas era confiada aos orientadores educacionais, como parte integrante das atividades de aconselhamento vocacional, destinando-se quase exclusivamente ao auxílio da escolha profissional. Com a promulgação da LDB, os dispositivos legais deixam de se referir explicitamente ao aconselhamento vocacional e passam a utilizar a terminologia “preparação básica para o trabalho” (Munhoz; Melo-Silva, 2012).

O artigo 1º, §2º, da LDB, prevê que a educação escolar deve estar "vinculada ao mundo do trabalho e à prática social". O artigo 2º, dispõe sobre os objetivos educacionais, dentre eles a “qualificação para o trabalho”. Sendo que a ênfase na relação entre educação e trabalho é mais uma vez reforçada no artigo 3º, XI, que postula dentre seus princípios básicos: "a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (Brasil, 1996).

O artigo 35, II, da LDB, por sua vez, estabelece como finalidade do Ensino Médio: "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" Já o § 2º do art. 36 institui a Educação Profissional, articulada ao Ensino Médio, que é disciplinada no Capítulo III, especificamente nos artigos 39 a 42 (Brasil, 1996).

A Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB nº 3/98 corrobora a LDB no que tange a sua preocupação de relacionar a educação com a formação profissional, ao explicitar que a educação deve se vincular "com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho" (Brasil, 1998c, art. 1º).

Já o Parecer CEB 15/98, base das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prevê que a preparação para o trabalho está relacionada à capacidade de aprendizagem, devendo propiciar a relação da teoria com a prática, gerando a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações dos conhecimentos científicos, em todos os conteúdos curriculares, ou seja, nessa perspectiva o trabalho deixa de ser obrigação ou privilégio de determinado conteúdo para integrar-se ao currículo como um todo (Brasil, 1998b).

O Parecer, supramencionado, define ainda, que a preparação para o trabalho deverá ser básica, ou seja, deve permitir a formação de todos e a capacitação para qualquer tipo de trabalho, devendo ter como referência as demandas do mercado de trabalho (Brasil, 1998b).

Os Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2000), em sua introdução, estabelecem as competências que devem ser desenvolvidas em cada nível educacional, prevendo que a: 1. Educação Básica: deve desenvolver competências básicas da pessoa e do cidadão, bem como a preparação geral para o trabalho como dimensão da cidadania; 2. Ensino Médio: as competências previstas em cada área de estudo e 3. Educação Profissional: as competências profissionais específicas, que têm como requisitos as competências a serem garantidas pela Educação Básica.

Diante desse quadro normativo ora apresentado, está aclarado que a preparação para o trabalho, segundo a legislação, deve acontecer desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, estando inserida em todos os conteúdos, correspondendo a uma competência que deve ser desenvolvida pelo estudante.

2.3 O objetivo educacional de preparo para o exercício da cidadania

O exercício da cidadania é um conceito que não pode ser determinado sem antes se definir o contexto no qual ele será invocado.

No cenário europeu do século XVIII, Kant define cidadania, a partir dos seus elementos constituintes, ou seja, dos princípios em que se assenta o Estado de Direito: "1. a liberdade de cada membro da sociedade como homem; 2. a igualdade deste com os outros, como súdito; 3. a independência de cada membro de uma comunidade como cidadão" (Kant, 1995, p. 75).

Kant (1995) preconiza que o exercício da liberdade segundo as leis (a liberdade de buscar seu bem-estar gerenciada por um código normativo) permite a igualdade (tratamento juridicamente igual- igualdade formal), ou seja, que todas as pessoas tenham as mesmas condições de desenvolverem suas capacidades e através de mérito próprio, possam ascender socialmente e não por meio de privilégios obtidos pelo nascimento.

O terceiro princípio, prevê a independência do cidadão, sendo que Kant considera como cidadão do Estado aqueles que são iguais, livres, que provêm seu próprio sustento sem depender dos outros, sendo seu próprio senhor, e somente este teria direito ao voto (Santos; Gaiotto, 2020; Sieno, 2014).

Diante disso, existiriam duas classes de cidadãos, os ativos, aqueles que “exercem seu poder por meio do voto, são autônomos nas suas decisões, vontades e

não estão aquém do Estado; e constituem o organismo estatal” e os cidadãos passivos que não têm direito ao voto, constituindo “a parcela protegida do Estado, dependente e heterônoma” (Santos; Gaiotto, 2020, p. 44).

Infere-se então, que para Kant, o exercício da cidadania estava destinado somente a alguns, não sendo um direito subjetivo da pessoa, simplesmente por ser membro desta comunidade, mas “dependeria senão como dependente de um critério de avaliação de competência e qualificação que habilita o cidadão a exercer determinadas funções” (Sieno, 2014).

Considerando a criação de Estados democráticos, no final do século XIX, Marshall (1967) conceitua cidadania, no cenário histórico inglês, a partir dos seus elementos: direitos civis, políticos e sociais, e dispõe que o cidadão pleno é aquele que possui direitos nessas três dimensões. Nesse sentido, os cidadãos “incompletos” seriam os que possuem apenas alguns desses direitos e aqueles que não possuem nenhum deles, seriam “não-cidadãos” (Carvalho, 2004, p. 9).

Os direitos civis podem ser definidos como aqueles que asseguram a vida em sociedade e que prezam pela liberdade individual, tais como: vida, liberdade, propriedade e igualdade formal (perante a lei). Eles configuram as garantias conferidas aos cidadãos pelo ordenamento jurídico (Carvalho, 2004). Constituem, portanto, a base, pois se relacionam com o direito mais básico de todos, a liberdade. Marshall (1967, p. 15) descreve a relevância dos direitos civis como elemento constitutivo da cidadania:

[...] a história dos direitos civis em seu período de formação é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um status já existente e que pertencia a todos os membros adultos da comunidade ou talvez se devesse dizer a todos os homens [...]. Esse caráter democrático ou universal do status se originou naturalmente do fato de que era essencialmente o status de liberdade e, na Inglaterra do século XVII, todos os homens eram livres [...]. Nas cidades, os termos ‘liberdade’ e ‘cidadania’ eram semelhantes. Quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instância local numa nacional.

Outro aspecto constitutivo da cidadania são os direitos políticos, aqueles que se referem à participação do cidadão nas decisões políticas e administrativas da sociedade, sua capacidade de votar e ser votado, que conferem, portanto, legitimidade à organização política (Carvalho, 2004).

Apesar dos direitos políticos não estarem inicialmente incluídos nos direitos da cidadania, essa não estava vazia de significado político. Nesse sentido, Marshall (2002, p. 16) discorre que “não conferia um direito, mas reconhecia uma capacidade. Nenhum cidadão são e respeitador da lei era impedido, devido ao status pessoal, de votar”.

Por fim, os direitos sociais, como último elemento constituidor da cidadania, garantem ao cidadão, a participação na riqueza coletiva da sociedade, buscando a justiça social, ou seja, são aqueles que buscam o “[...] mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (Marshall, 1967, p. 64).

Os direitos sociais (direitos de igualdade em sentido amplo), segundo a classificação já citada, consistem na segunda geração de direitos humanos, introduzidos pelo constitucionalismo do Estado social, tendo como marcos a Constituição Mexicana de 1917 e Constituição de Weimar de 1919 (Ramos, 2019).

Nesse sentido, de acordo com Espada (1999) e Ramos (2019), os direitos sociais seriam direitos “positivos”, pretensões a determinados bens, como por exemplo educação, segurança e saúde, assim, seu adimplemento impõe ao poder público um dever de prestação preponderantemente positiva, em contrapartida aos direitos civis e políticos, que seriam direitos “negativos”, “direitos de defesa”, nas quais o Estado deve proteger a esfera de autonomia do indivíduo, assumindo um dever de abstenção.

Marshall (1967) destaca a educação como o direito social que historicamente constitui requisito para a difusão dos demais direitos, desta forma “tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados”, ou seja, “o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (Marshall, 1967, p. 74). Infere-se, então, que:

A formação do indivíduo, apto à participação na vida cultural, econômica e política, ao mesmo tempo em que atualiza suas próprias potencialidades, habilitando-o ao exercício de outros direitos, promove o desenvolvimento do Estado e a consecução de seus objetivos fundamentais (Cabral, 2017, p. 55).

Isto posto, nos países em que a educação popular foi mais difundida, a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, pois através do conhecimento dos seus direitos é mais fácil a luta por eles, permitindo que a transformação partisse da iniciativa popular e não da vontade paternalista governamental (Marshall, 1967).

Assim, todos esses elementos juntos (civis, políticos e sociais) permitem a constituição da cidadania, que Marshall (1967) considera estar relacionada a um progresso constante e direcionada à igualdade das classes sociais, pois somente pelo exercício do direito civil- liberdade (século XVIII), é possível a reivindicação do direito político- participação no Estado (século XIX) e somente por meio dessa participação pode-se lutar pelos direitos sociais (século XX), entretanto cabe uma análise crítica desse conceito de cidadania, uma vez que o mesmo foi construído de acordo com o contexto local inglês, e não se coaduna necessariamente com as outras realidades.

Diante do conceito da cidadania de Marshall, Lavallo (2003, p. 77) extrai as características da cidadania moderna: “a universalidade, a territorialização, a individualização e a índole estatal-nacional”.

A universalidade da cidadania, seria a atribuição de um status a todos, concedendo direitos universais para categorias sociais formalmente definidas e distintas, já a territorialização da cidadania permite delimitar politicamente o alcance dessa cidadania, definindo a abrangência desse status (Lavallo, 2003).

A individualização da cidadania envolve a ampliação dos laços diretos entre o cidadão e o Estado como maneira legítima de reconhecimento e subordinação política, eliminando não apenas o modelo funcional de proteção das antigas corporações, mas também o sistema de governo indireto, ou seja, a transferência das responsabilidades do Estado para as camadas intermediárias locais tais como autoridades centrais, proprietários de terras, os mercadores, o clero e outras diferentes formas de oligarquias (Lavallo, 2003).

Por fim, a índole estatal-nacional da cidadania decorre da existência do vínculo entre a cidadania e a edificação do Estado-nação, devido à coincidência histórica entre o território e um poder centralizado único, e entre a população como comunidade política e o Estado como encarnação presuntiva dessa comunidade cultural ou étnica (Lavallo, 2003).

Dedicando à temática da cidadania, discordando da linha anteriormente analisada, Pedro Demo, define a cidadania, a dividindo em três categorias, a saber: cidadania assistida, cidadania tutelada e cidadania emancipatória (Demo, 1995).

A cidadania tutelada é aquela concedida, decorrente da ação paternalista e domesticante, expressando os direitos que são controlados pelo Estado ou mercado. Já a cidadania assistida, o Estado provê o básico ao povo, atrelando as pessoas a benefícios estatais, que não participam ativamente das relações sociais e produtivas, entretanto nesse modelo existe uma parca noção e exercício de direitos (Demo, 1995).

Já a cidadania emancipatória decorre de um processo constante de conscientização do cidadão, envolve a compreensão crítica das estruturas sociais dominantes e a atuação consciente para transformá-las, através da sua participação no espaço público, utilizando-o para a discussão em torno de negócios/interesses comuns. Nesse sentido, o caráter coletivo e organizacional é fundamental para se criar cidadãos (Pedro, 1995).

Partindo, então, que a definição de cidadania é apoiada nos direitos humanos e orientada à emancipação, infere-se que a mesma encontra respaldo e abrigo no direito internacional e nas normas nacionais, que contemplam, direta ou indiretamente, como escopo da educação, o exercício da cidadania.

Entretanto, o Direito internacional apesar de não prever expressamente a “cidadania” como fim da educação, a abrange ao tratar da educação para a participação numa sociedade livre (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, sociais e culturais) e democrática (Protocolo de San Salvador).

Nesse mesmo sentido, a educação para a democracia começa ser tematizada pela UNESCO (1993) por meio do “Plano de Ação Mundial”, que lhe confere o status de direito humano; e pela ONU (1993), com a Declaração e Programa de Ação de Viena, que prevê a inclusão da democracia na educação em Direitos Humanos e com o “Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos”, onde se estabelece que a educação deve fomentar a participação nos processos democráticos, sendo incluído, no Plano de Ação (2005-2007), a participação efetiva na sociedade democrática como um objetivo da educação (ONU, 2006).

A educação para a cidadania global é, especificamente, tratada em documentos da UNESCO: “Preparando alunos para os desafios do século XXI” (UNESCO, 2015) e “Tópicos e objetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2016). Tais documentos conferem à educação para a cidadania global o papel de fomentar o desenvolvimento de conhecimentos, competências, valores e atitudes para capacitar o aluno a ser mais “proativo” e torná-lo parte de uma humanidade que compartilha

valores universais, independentemente das diferenças culturais (Cabral; Moreno, 2023).

Em outras palavras, os textos utilizam a linguagem vaga e universalista dos direitos humanos para atribuir à educação para a cidadania global um papel de catalisadora da transformação social, se abstendo do necessário debate sobre qual é o conteúdo jurídico dessa cidadania global, além de forçar um sentimento de pertencimento a uma humanidade igualitária, quando, na verdade, esta é composta por pessoas etnicamente e socialmente distintas (Cabral; Moreno, 2023).

Internamente, no âmbito brasileiro, tem-se o artigo 205 da CF que estabelece que a educação deve promover e incentivar o “preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988), além do artigo 2 da LDB, que prevê a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996).

Seguindo as mesmas diretrizes das normas internacionais já mencionadas os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados em 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), estabelecem dentre os objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...] (Brasil, 1998a).

Diante da previsão legal da cidadania como um fim da educação nacional, cabe primeiramente esclarecer como o ideal da cidadania aqui surgiu e se atualmente existem mecanismos efetivos para a educação proporcionar o seu exercício.

Desde a sua gênese o exercício da cidadania no Brasil encontrou obstáculos em barreiras estruturais de poder, seguindo a já citada conceituação de Marshall (1967) e Carvalho (2018), que observaram que o percurso em direção à cidadania plena no Brasil, se deu de maneira invertida, uma vez que antes da efetiva consolidação dos direitos civis e políticos, houve uma grande difusão dos direitos sociais.

Entretanto, essa inversão não versa sobre o surgimento destes, uma vez que os direitos políticos e civis foram previstos formalmente antes dos direitos sociais,

porém a sua consolidação e efetividade na sociedade não se deu na mesma ordem (Silva, 2019).

Dessa forma, em um país onde a sociedade não goza primeiramente de garantias civis como liberdade e igualdade e nem da oportunidade de participação política, “o surgimento dos direitos sociais não se deu de baixo para cima” (Silva, 2019, p. 3). Nessa seara, a educação escolar tem sido responsabilizada como a via principal de conquista da igualdade de direitos e, portanto, da cidadania. Entretanto, se “a escola, de fato, institui a cidadania” (Canivez, 1998, p. 33), é necessária “uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política” (Arroyo, 1995, p. 74) para que ela atinja o seu fim.

Para tanto, deve existir precipuamente o acesso igual à educação como uma obrigação do Estado, que deve proporcionar condições igualitárias para que os indivíduos possam usufruir do exercício de uma cidadania ativa - aquela em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam. Em decorrência disso:

[...] a inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada. Homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e de escolarização. Se esse processo não se efetiva, automaticamente, está sendo negado um dos direitos essenciais da cidadania. Portanto, a educação pública é um dever básico do Estado para com os seus concidadãos (Ribeiro, 2002, p. 124).

Entretanto, a universalização de uma educação pública no Brasil, é mitigada aos segmentos sociais e culturais tradicionalmente excluídos do conceito e das práticas que implicam a cidadania e mesmo com um alargamento da participação política e dos direitos, alcançados pelas lutas de movimentos sociais, a cidadania não alcança a totalidade dos segmentos sociais constituintes dessas classes subalternas, que não conseguem exigir seus direitos, mesmo porque muitas vezes sequer os conhecem (Ribeiro, 2002).

Nesse sentido, assevera Ferreira (1993) que a formação da cidadania deve possibilitar a educação dos alunos para participação ativa na criação de uma sociedade justa e igualitária, na qual haja comunicação intersubjetiva. No entanto, ressalta o idealismo dessa afirmação, “não no sentido de projetar o ideal possível,

mas de não evidenciar os óbices que devem ser vencidos para transformar esse real possível em real concreto” (Ferreira, 1993, p. 15).

Dessa forma, o grande risco quando se trata da educação para o exercício da cidadania é se utilizar de um discurso vazio e generalista, tal como as normativas internacionais já analisadas, em que se projeta para a escola a solução de todos os conflitos sociais.

Assim, considerando todo o exposto, concebe-se a educação, tanto internacionalmente como internamente, como um direito humano e social, que possui objetivos amplos e de difícil consecução, mas que, visando atingir seus fins, deve precipuamente ser ofertada a todos, sem qualquer distinção, inclusive da população carcerária, que existe e é parte integrante dessa mesma sociedade, fazendo jus a todos os direitos a ela assegurados, atendendo às condições e orientando-se aos objetivos previstos no direito internacional e brasileiro.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO PRISIONAL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL, NACIONAL E ESTADUAL PAULISTA

A primeira prisão brasileira, a Casa de Correção no Rio de Janeiro, foi instituída pela Carta Régia em 1769 e efetivamente posta em funcionamento no dia 6 de julho de 1850, sendo considerada uma das “obras mais úteis e necessárias ao País pela influência do sistema penitenciário sobre os hábitos e a moral dos presos” (Brasil, 1850, p. 28).

De lá para cá, pouca coisa mudou no sistema prisional pátrio no que tange aos objetivos do cárcere, a prisão continua sendo falha na sua função declarada, ou seja, reintegrar e tendo êxito nas suas funções ocultas, quais sejam, produzir delinquência, controlar os dissidentes e disciplinar a população (Andrade, 2012), ou seja, a prisão continua sendo um “sistema de guerra que tem por inimigo não o crime, mas os prisioneiros pobres e toda sua população de origem” (Rocha, 1994).

Desta forma, a ideia de que a segregação dessa população propiciaria a sua transformação mostrou-se completamente falha, isto porque os presos não se “regeneram” simplesmente pela perda de sua liberdade de locomoção. A prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis, como um “grande fracasso da justiça penal” (Foucault, 1986, p. 221).

Diante desse cenário, a educação, reconhecida internacionalmente como direito humano e internamente como um direito social assegurado pelo Estado a todos, emerge como uma possibilidade de reintegração desses indivíduos na sociedade.

As primeiras práticas educativas dentro das prisões, surgiram no final do século XVIII, nos Estados Unidos da América (EUA), a partir das ações do grupo religioso Quackers, que tendo como objetivo alfabetizar os presos para que estes pudessem ler a Bíblia e participar de práticas religiosas, passaram a instruir os detentos (Oliveira, 2021).

A Sociedade de Amigos (*Society of Friends* ou *Religious Society of Friends*), comumente designada de Quacres (*Quakers*), é um movimento que integra a tradição carismática da espiritualidade cristã e que teve grande influência na história do cristianismo. Surgiu em Inglaterra no século 17 por iniciativa de George Fox (1624-1691) (Cruz, 2021).

A educação em ambiente penitenciário nasce então, como instrumento

moralizante da população encarcerada, isto é, a educação religiosa é um meio para a obtenção da rendição divina e posteriormente rendição social, conforme discorre De Maeyer:

Não seria a primeira vez na história da humanidade que o sistema religioso é exortado a garantir a ordem social e moral. Com essa estrutura de contribuição/redenção, a educação perde seu potencial de dotar os indivíduos para criar sua própria moralidade, a avaliar seu passado com a ajuda de seus próprios parâmetros e encontrar neles mesmos, possíveis soluções. Como um espelho da presença da sociedade civil na prisão, os grupos religiosos tendem a padronizar a aprendizagem e criar exclusivamente um novo julgamento (um metajulgamento) sobre o que já existe nos tribunais e na sociedade (De Maeyer, 2006, p. 27).

Assim, a educação no cárcere, tem como objetivo precípua a moralização dos detentos, mas esta começa a adquirir outras finalidades a partir do momento que passa a ser normatizada, tanto internacionalmente, como nacionalmente, ganhando relevância como um mecanismo de reinserção social dos presos.

Desta forma, a finalidade deste capítulo é descrever normativamente a concepção de educação prisional nos âmbitos internacional, nacional e estadual paulista, verificando a previsão da educação no cárcere nessas legislações e se tais diplomas preveem em seu bojo os objetivos desse ensino, em especial o exercício da “cidadania”.

3.1 Legislação internacional

A educação passou a ser reconhecida como um direito humano a partir da DUDH (ONU, 1948) e como já abordado no capítulo anterior, todos os documentos internacionais subsequentes a ela, que versam sobre o tema, a preveem como um direito de todos.

A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, ratificada pelo Decreto nº 63.223 de 6 de setembro de 1968 (UNESCO, 1968), prevê em seu artigo IV que os Estados partes devem promover “a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino”, proibindo qualquer forma de discriminação de acesso à educação, considerando que:

‘discriminação’ abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou

preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino.

A Declaração do Milênio (ODM) é lançada em 2000, da qual decorrem oito Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, os quais deveriam ser alcançados até 2015, sendo o objetivo 02 “oferecer educação básica de qualidade para todos” (Nações Unidas, 2000).

Em 2015, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU foram criados, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York. A criação dos ODS foi resultado da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

A Agenda 2030 é composta por 17 ODS, que são divididos em 169 metas e se baseia nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e pretende completar o que estes não alcançaram, particularmente em alcançar os mais vulneráveis.

O ODS 4 estabelece que a educação deve ser inclusiva e equitativa promovendo a “[...] oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos [...]” (ONU, 2015, p. 18),

Desta forma, sendo universal e proibida qualquer forma de discriminação, a educação é um direito que se estende às pessoas encarceradas. Existindo, nessa linha, documentos internacionais que asseguram o acesso à educação no cárcere.

O primeiro diploma internacional a dispor sobre o tema, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Mandela), criadas em 1955 e revisadas em 2015, não tem por finalidade descrever em pormenor um modelo prisional perfeito, mas estabelecer as condições mínimas aceitas no tratamento de presos e os bons princípios e práticas na gestão dos estabelecimentos prisionais, prevendo dentre eles a educação como um direito do encarcerado (ONU, 1955).⁴

Dividido em regras de aplicação geral (todo tipo de preso) e regras aplicáveis a categorias especiais (presos sentenciados, presos com transtornos mentais, presos com problemas de saúde etc.), o documento traz na Regra 4 que a finalidade da prisão

⁴ As Regras foram adaptadas para o contexto brasileiro pela Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária (CNPCP), que prevê no capítulo XII que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso” (Art. 38).

Trazendo para a legislação pátria os mesmos problemas estruturais já mencionados, o art. 40 prevê a obrigatoriedade do ensino somente para a instrução primária, destacando a necessidade de alfabetização, enquanto o art. 41 dispõe sobre “à formação cultural, profissional e espiritual do preso” (Resolução 14/94)

é de “[...] proteger a sociedade contra a criminalidade e de reduzir a reincidência [...]”. Para tanto prescreve que tais “[...]objetivos só podem ser alcançados se o período de detenção for utilizado para assegurar, sempre que possível, a reintegração destas pessoas na sociedade após a sua libertação [...]”, utilizando a “[...] educação, formação profissional e trabalho, bem como outras formas de assistência apropriadas e disponíveis, inclusive aquelas de natureza reparadora, moral, espiritual, social, esportiva e de saúde [...]” para atingir esse fim (ONU, 1955).

Inferese que as Regras utilizam como objetivo da prisão os termos redução da “reincidência” e “reintegração” social, sendo a educação, especialmente a formação profissional e o trabalho, meios para atingir tais fins. Nesse sentido as Regras 92 e 104, prescrevem dentre outros a instrução e a educação moral como instrumentos para consecução dos objetivos supramencionados (ONU, 1955).

Apesar de trazer a previsão legal da educação prisional como um direito humano, as Regras apresentam alguns problemas estruturais, dentre eles, destaca-se que o documento não faz distinção entre educação formal, não-formal e o ensino religioso (Graciano, 2005), lembrando o surgimento do ensino no cárcere, em que a educação funcionava somente como instrumento moralizante dos presos.

Outra dificuldade diz respeito a obrigatoriedade de acesso, uma vez que só se exige o fornecimento da educação alfabetizante por parte do Poder Público, tornando facultativa as demais. Por fim, também relega ao Estado a faculdade de integrar a educação penitenciária ao sistema regular de ensino, o que por óbvio, dificulta a possibilidade de o detento continuar com seus estudos após a sua soltura (Graciano, 2005).

Em complementação às Regras mínimas, foi aprovada pela ONU em 2010, as Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (Regras de Bangkok) que normatizam o tratamento que deve ser dispensado às presas, diante das especificidades de gênero no encarceramento feminino.

Estabelecendo que educação, além de sua finalidade precípua, deve ser uma iniciativa de prevenção de doenças, tratamento, atenção à saúde, cuidado e apoio; considerando-se o interesse das presas na oferta de formação e fixando horários suficientes para esta atividade. Ademais, prevê aos filhos das mulheres presas o acesso à educação, com uma ambientação mais próxima possível àquela das crianças fora da prisão.

Ainda dentro do âmbito internacional, temos a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul), em vigor desde 1981, que disciplina os direitos, deveres e liberdades que devem ser adotados pelos Estados-Partes, membros da Organização da Unidade Africana (OUA, 1981, art. 1).

O art. 17 da Carta, prevê expressamente que “toda pessoa tem direito à educação”, podendo fazer parte “[...] livremente na vida cultural da comunidade, sendo um dever do Estado a “[...] a proteção da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade [...]”, entretanto apesar de prever a educação como um direito de todos, assim, subsidiariamente estendendo esse direito ao encarcerado, não existe uma menção explícita na Carta a respeito da educação em ambiente prisional.

A Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (ONU 1984), adotada pelo Brasil por meio do Decreto nº 40/1991, reafirmou a garantia dos direitos humanos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelecendo a forma pela qual os presos devem ser tratados no período de encarceramento.

E ainda que indiretamente, a Convenção, faz uma menção a educação prisional, quando no artigo 10 estabelece que os Estados devem propiciar que “o ensino e a informação sobre a proibição de tortura sejam plenamente incorporados no treinamento do pessoal”, de todos os envolvidos ainda que não diretamente com a custódia, tais como policial civil ou militar, médico, funcionários públicos, e que a proibição de tortura deva ser incluída nas “normas ou instruções relativas aos deveres e funções de tais pessoas (ONU, 1984).

Na década de 90, a educação prisional foi objeto das resoluções 1990/20 e 1990/24 aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU (ECOSOC). A ECOSOC coordena o trabalho econômico e social da ONU, das Agências Especializadas e das demais instituições integrantes do Sistema das Nações Unidas, ou seja, busca formular recomendações e atividades relacionadas ao desenvolvimento, comércio internacional, industrialização, recursos naturais, direitos humanos, condição da mulher, população, ciência e tecnologia, prevenção do crime, bem-estar social e outras questões sociais e econômicas.

E pela Assembleia Geral das Nações Unidas – Resolução nº 45/122, prevendo os seguintes parâmetros:

- a) A educação nas prisões deve ter por objetivo o desenvolvimento

integral da pessoa, levando-se em conta os antecedentes sociais, econômicos e culturais da pessoa presa;

b) A educação deve ser um elemento essencial do regime penitenciário; devem ser evitados desincentivos às pessoas presas que participam de programas educacionais formais e aprovados;

c) A educação profissionalizante deve ter por objetivo o desenvolvimento mais amplo do indivíduo e ser sensível às tendências do mercado de trabalho;

Atividades criativas e culturais devem desempenhar um papel significativo, uma vez que têm o potencial especial de permitir que as pessoas presas se desenvolvam e se expressem;

d) Sempre que possível, as pessoas presas devem ter permissão para participar de programas educacionais fora da prisão (Nações Unidas, 1990).

A resolução refere-se à educação como matéria de justiça penal e demonstra a preocupação da ECOSOC com os objetivos do ensino no cárcere e apesar do fim ser o “desenvolvimento integral da pessoa”, solicitando para tal o apoio técnico e financeiro das organizações intergovernamentais para desenvolver programas educativos ligados à prevenção de delitos e recomendando aos institutos das Nações Unidas que desenvolvam pesquisas e investigações no campo educacional, infere-se pelo texto um viés profissionalizante dessa educação.

O UIE- Instituto de Educação da UNESCO, é o órgão especializado na alfabetização, educação não formal de adultos e educação ao longo da vida, por meio de seus relatórios, apresenta diagnóstico e prescreve propostas para melhorar a qualidade da educação de jovens e adultos dos países-membros.

Diante disso, o Instituto coordenou em 1991, através de uma parceria com a Oficina das Nações Unidas, além da participação do Conselho Internacional de Bem-Estar, do Conselho Internacional de Educação de Adultos e de alguns especialistas, um projeto referente à situação da educação básica nos estabelecimentos penitenciários, sendo os resultados compilados no “Manual de Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários”.

O Manual ratificando a finalidade da UNESCO e do Instituto, visando o desenvolvimento pessoal do encarcerado, estabeleceu estratégias de educação básica que contribuíssem para difundir, entre os profissionais e responsáveis por tomada de decisões, a importância da educação prisional (UNESCO, 1995).

O objetivo, definido no Manual, da educação prisional, é “[...] promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando postos em liberdade [...]” (UNESCO, 1995, p.13).

Para tanto, considera que a educação prisional permitiria ao preso uma “[...] expectativa de emprego, relações sociais estáveis, meios legais de se adquirir dinheiro suficiente para viver, expectativas moderadas de nível de vida, capacidade para enfrentar a autoridade sem violência [...]” (UNESCO, 1995, p. 17).

O que demonstra mais uma vez, a preocupação profissionalizante desta educação e o fim ainda que indireto de por meio do ensino se evitar a reincidência.

Do mesmo modo, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's)⁵, como a CONFINTEA V, realizada em 1997, que deu ensejo à Declaração de Hamburgo Agenda para o Futuro, trazem discussões sobre o tema, sendo que a UNESCO, considera as Conferências não só como eventos, mas sim como um processo que promove uma mobilização referente à questão da educação de jovens e adultos; prevendo no Tema VIII:

Item 47. Reconhecer o direito de detentos à aprendizagem: a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas; b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.

Após o reconhecimento do direito dos presos à educação pela Declaração de Hamburgo, não há nenhum um marco significativo nessa área, até 2006, quando foi realizado na Colômbia o primeiro encontro de Redes Eurosocial.

Iniciativa da Comissão Europeia, instituição vinculada à União Europeia e responsável por executar as decisões do Parlamento Europeu, com o objetivo de promover troca de experiências entre representantes do poder público da América Latina em áreas como justiça, educação, emprego e saúde.

O objetivo foi iniciar um processo reflexivo e estratégico de criação da Rede Latino-americana especializada no tema de educação nas prisões, tendo como

⁵ A CONFINTEA é uma conferência intergovernamental da UNESCO para o diálogo político sobre aprendizagem e educação de adultos e pesquisas e advocacia relacionadas. A CONFINTEA acontece a cada 12 a 13 anos desde 1949. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_2022_bkp/ministerio-da-educacao-representa-brasil-na-vii-confintea#:~:text=A%20Confer%C3%AAncia%20Internacional%20sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o,a%2013%20anos%20desde%201949. Acesso em: 07 jun. 2024.

objetivo a troca de experiências entre representantes do poder público da América Latina em áreas como justiça, educação, emprego e saúde.

A Conferência Internacional de Educação em Prisões (CIEP) de 2008 (UNESCO, 2009) foi promovida pelos Ministérios da Educação e da Justiça brasileiro, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Além disso, foi organizada pela Comunidade Francesa de Valônia-Bruxelas (Bélgica) e pelo Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida, da UNESCO, sendo mais um exemplo da preocupação internacional em debater sobre o tema.

Na referida Conferência, a educação prisional é apresentada como meio de coibir a ociosidade no cárcere e permitir que condenado possa dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional.

A Revisão Periódica Universal (RPU) é uma ferramenta, utilizada a cada 4 anos e meio, pela ONU para aprimoramento da situação dos direitos humanos nos países membros (De Masi, 2000). Na RPU 2022, o Brasil recebeu cinco recomendações referentes ao sistema prisional (Brasil, 2022).

Destaca-se os itens da 75 da RPU “Acompanhar de perto a eficácia do Programa Nacional de Apoio ao Sistema Prisional e da lei sobre medidas cautelares, e revisá-los se necessário” e 78 “Priorizar a reforma do sistema prisional e garantir o respeito e a proteção dos direitos humanos de todos os detentos” e 91 “Intensificar os esforços para reformar o sistema prisional e assegurar a proteção dos direitos humanos de todos os detentos”, que demonstram a necessidade do Estado brasileiro de reformar o sistema prisional como proteção dos direitos humanos dos detentos (Brasil, 2022).

O atendimento das recomendações evidencia a intenção do país junto às convenções internacionais em garantir a proteção dos direitos humanos e dos direitos fundamentais previstos na Constituição Brasileira.

Assim, como se pode observar a partir das normativas internacionais existentes, em sua maioria versam sobre temas como educação geral ou trazem regras de tratamento dos presos, sendo a educação prisional mencionadas em seu bojo apenas como um direito subjetivo do preso, mas sem trazer mecanismos efetivos para sua efetivação e implementação.

Diante desse cenário internacional, do aumento do número de detentos (a população carcerária brasileira cresceu 44% de dezembro de 2013 a junho de 2023)

(INFOPEN, 2013) e das recomendações ora citadas, o Brasil passou a preocupar-se também com essa modalidade de educação.

3.2 Legislação nacional

No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, o art. 205 da Constituição Federal (CF), seguindo a mesma linha do direito internacional e atendendo à perspectiva iluminista por esta assumida, nesta efetivada e concretizada, prevê a educação como um direito de todos, visando a formação do educando como pessoa, cidadão e trabalhador (Brasil, 1988).

Nesse contexto, entende-se aqui que a abordagem iluminista enfatiza a importância da educação como um meio de emancipação e desenvolvimento individual e social, valorizando o poder da razão e do conhecimento para promover o progresso humano.

O Iluminismo, de acordo com Kant (1995, p. 26), é a “saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado”, ou seja, por meio do Iluminismo seria possível a ação livre do entendimento, que possibilitaria ao ser humano pensar por si mesmo e sair dessa menoridade intelectual.

Nessa perspectiva, utilizando como base as reflexões de Habermas, Cabral (2014) define a filosofia iluminista “como um projeto otimista de futuro que alimentou grandes esperanças no aprimoramento infinito, material e moral, da humanidade, por meio da razão”. Assim, a educação “geral” iluminista, republicana, como já dito, repousa na tríade homem, cidadão e trabalhador, que deve proporcionar a constituição plena da individualidade e preparação para a efetiva participação na vida social, política e econômica. Uma educação, nesse sentido, geral, que não negligencia nenhum desses aspectos (Laval, 2019).

Diante desse contexto, tem-se a Lei nº 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96), que prevê em seu art. 5º a educação como um direito humano fundamental e no art. 22 apresenta a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Entretanto, apesar da LDB disciplinar os objetivos de uma educação universal, ou seja, para todos, ela não é capaz de garantir o acesso e a permanência à educação de grupos historicamente excluídos, como no caso dos presos, de modo que o

reconhecimento das diferenças é factível (Cury, 2008). A educação não é verdadeiramente ofertada para todos e ainda para aqueles que possam usufruir dela, a continuidade do estudo depende de inúmeros fatores.

Nessa seara, a LDB não a prevê, do ponto de vista formal e administrativo, como uma modalidade de ensino específica, sendo o tema tratado no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Graciano; Schilling, 2008).

Assim, a Educação Prisional e o EJA estão interligados pela sua constituição e suas especificidades, uma vez que como já dito tal modalidade não constitui um modelo autônomo de ensino, e apresenta características únicas uma vez que se desenvolve dentro do ambiente prisional:

O primeiro fato que poderíamos criar acerca da especificidade da Educação de Adultos Presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História da Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punições (Rusche, 1997, p. 13).

Corroborando, a Lei nº 10.172/2001 - antigo Plano Nacional de Educação (PNE), continuou incluindo a educação prisional como uma modalidade de educação de adultos, prevendo na meta 17 a necessidade de implantar, em todas as unidades prisionais, programas de educação de jovens e adultos (nível fundamental/médio e formação profissional) (Brasil, 2001).

Em 2005, o projeto "Educando para a Liberdade", parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constituiu em uma referência fundamental para o desenvolvimento da política pública de educação no contexto de privação de liberdade. Ele é resultado da cooperação internacional entre o governo brasileiro e o japonês.

O projeto teve como intuito promover a democracia por meio da garantia de direitos fundamentais dos cidadãos encarcerados, realizado na perspectiva descentralizada e federativa que é marca da Constituição Federal de 1988 e uma negativa à ditadura militar brasileira (Arretche, 1996).

Essa experiência foi documentada na obra "Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras", após discussão entre os Estados da Federação brasileira, com base em

textos internacionais, contemplando, inicialmente, Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul (UNESCO, 2005, p. 7).

O projeto estava em consonância à já citada CONFINTEA V ao pensar na promoção da informação e no acesso da população carcerária aos diferentes níveis de educação e formação, no desenvolvimento e implementação de programas que pensem o todo com a participação da população carcerária e a facilitação das atividades educacionais no âmbito prisional, ao ocupar-se da educação de jovens e adultos e buscar minimizar o analfabetismo entre essa população.

O projeto foi iniciado com visitas na intenção de diagnosticar os Estados participantes, que resultaram em relatórios corroboradores das percepções que as instituições tinham sobre a situação prisional brasileira e que auxiliaram na definição das dimensões e metodologia de trabalho (UNESCO, 2005). Aqui passa a ser foco a aproximação e parceria entre o Ministério da Educação e a Justiça, a formação específica de professores, a promoção da autonomia e a emancipação dos encarcerados.

Apesar de estar focado em apenas quatro estados da federação, o projeto convidou estados como São Paulo e Rio de Janeiro para contribuir, além de estabelecer parceria com as demais unidades federativas, que se tornaram mediadores com a missão de sensibilizar outros atores e buscar fomentos.

Ao final de 2005 foi realizado o I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário (UNESCO, 2006), que serviu também para estabelecer outros pactos entre os envolvidos. Essa interação foi reforçada pelos Ministérios gestores por meio de financiamentos de outros projetos alinhados ao Educando para a liberdade, havendo um investimento de R\$ 1,2 milhão nos estados do Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins.

No mesmo ano, em um esforço conjunto dos Ministérios da Educação e da Justiça, foi finalmente estabelecido um Protocolo de Intenções e em 2006 elaborada uma proposta de Diretrizes para Educação Prisional (Carvalho; Guimarães, 2013).

Dessa forma, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, criadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010) (Brasil, 2010a; 2010b) e o Plano Estratégico para Educação em Prisões, de novembro de 2011 (Brasil, 2011).

As Diretrizes Nacionais da educação prisional foram então criadas após elaboração do Parecer CNE/CEB nº 4 aprovado em março de 2010, que culminou com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2 de maio de 2010.

No que tange ao Parecer, este teve como objetivo estabelecer um marco normativo para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, distinguindo o que era de competência de “diretriz” e de “política” educacional.

Nesse sentido, as Diretrizes não têm como objetivo as questões administrativas e de execução penal de competência do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), mas sim questões de ordem da política de educação para o sistema penitenciário que sejam atribuição do órgão normativo da educação nacional (CNE).

O referido parecer gerou um projeto de resolução culminando na aprovação da já citada Resolução CNE/CEB nº 2 de maio de 2010, que traz orientações gerais quanto à oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais, não prevendo os fins a quais ela se destina, ou seja, não há qualquer menção ao objetivo de desenvolvimento pessoal ou a fomentação do exercício da cidadania, entretanto destaca no art. 3º, VI a necessidade de “[...] políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional [...]”, e no art. 12 que a educação prisional deve ser composta da educação formal, educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, indicando ainda que indiretamente um viés profissionalizante desse ensino.

Atualmente, a legislação nacional mais recente que trata do tema é o PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/14, em que a educação prisional ainda é tratada como uma modalidade do EJA, sendo abordada especificamente nas metas 9 e 10:

[...] 9.8 assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas 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;
[...] 10.10 orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Brasil, 2014).

Verifica-se um avanço em relação ao PNE anterior no que tange ao sujeito detentor do direito à educação no cárcere, uma vez que a legislação anterior previa o direito à educação apenas de “adolescentes e jovens infratores”, e o atual PNE a prevê para todas as pessoas privadas de liberdade.

Com relação à previsão na legislação penal, o art. 38 do Código Penal, estabelece que o preso “conserva todos os direitos não atingidos pela perda de liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral”, fazendo jus então, à educação (Brasil, 1940).

A Lei nº 7210/1984 (LEP), em seu art. 3º, estabelece que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. E, ainda, em seus artigos 10 e 11 dispõe sobre a assistência educacional, bem como outras assistências (material, jurídica, social, à saúde e religiosa) ao preso e ao internado como um dever do Estado, “objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, demonstrando a finalidade principal dessa educação, qual seja, evitar a reincidência.

Os artigos 17 a 21-A da LEP tratam especificamente sobre a assistência educacional, trazendo normas sobre a oferta, administração e custeio - art. 18-A § 1º “[...] 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”. Ademais, no art. 21-A, institui a necessidade de controle, fiscalização dessa educação, com a previsão do censo penitenciário, que deve apurar:

- I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;
- II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;
- III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;
- IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo
- V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Brasil, 1984).

O art. 83 da LEP, trata sobre o local de prestação dos serviços educacionais, prevendo que o estabelecimento penal “conforme sua natureza” deverá contar com áreas e serviços voltados para a educação, com instalação destinada ao estágio de estudantes universitários e salas de aula para “cursos do ensino básico e profissionalizante”.

No que tange a educação superior, ao dispor sobre a saída temporária, o

art. 122, inciso II, estabelece que “os condenados que cumprem pena em regime semiaberto poderão obter autorização para saída temporária do estabelecimento, sem vigilância direta”, com o intuito de frequentar “curso supletivo profissionalizante, bem como de instrução do 2º. grau ou superior, na Comarca do Juízo da Execução”.

Essa saída temporária se dá pelo tempo necessário para o cumprimento das atividades escolares, sendo concedida pelo juiz da execução penal e condicionada ao cumprimento de determinados requisitos pela pessoa presa, tais como: comportamento adequado às normas do sistema prisional, cumprimento de parte da pena e compatibilidade com os objetivos da pena (art. 122, § 3º e 123 LEP).

A autorização concedida pelo juiz da execução penal, de acordo com o artigo 123, é condicionada ao cumprimento de determinados requisitos pela pessoa presa, tais como: comportamento adequado às normas do sistema prisional, cumprimento de parte da pena e compatibilidade com os objetivos da pena.

Em recente alteração, a LEP passou a proibir a saída temporária para os condenados por crimes hediondos e crimes praticados com violência ou grave ameaça a pessoa (Lei nº 14.843, de 2024 - art 122, § 2º), sendo um retrocesso ao acesso à educação superior aos apenados por tais delitos (Brasil, 2024).

A remição da pena por meio da educação constitui um avanço, uma vez que fomenta nos presos o envolvimento com a prática educacional, visto o abatimento na pena. A LEP estabelece que a atividade educacional pode ser prestada na modalidade presencial ou a distância.

O instituto está previsto no artigo 126 e assegura um dia remido de pena para cada 12 horas de frequência escolar – ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior ou de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em três dias. Ademais, no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificado pelo órgão competente, o tempo a remido será acrescido de um terço.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitiu a Recomendação nº 44/2013, que foi posteriormente revogada e substituída pela Recomendação nº 391/21, ampliando a concessão de remição de pena para atividades culturais, esportivas, de saúde, capacitação profissional dentre outras, comumente desenvolvidas nas prisões por pessoas e instituições diversas.

Permitindo ainda a remição pela leitura e pela certificação nos Exames Nacionais, como é o caso do Exame para Certificação de Competências de Jovens

e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Entretanto, apesar das benesses do instituto, o mesmo apresenta problemas, especialmente na não necessidade de conclusão de um ciclo de estudo para sua concessão, o que indica a falta de preocupação com o real objetivo da educação, que deveria ser possibilidade de desenvolvimento pessoal do preso e a preparação para o exercício da cidadania:

[...] a recente alteração na LEP que permite a remição da pena pelos estudos, louvável em sua intenção, mas infeliz nos seus critérios, ignora os objetivos e as metas próprias da educação e autoriza a concessão da remição apenas pela frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudos.

Entre as possibilidades apresentadas pelo projeto político-pedagógico e a operacionalização da remição da pena pelos estudos, temos uma aparente contradição, ou seja, diversas instâncias da educação, da execução penal, da administração penitenciária e da sociedade civil são mobilizadas para assegurar a oferta da educação nas prisões, porém não existem mecanismos que induzam o preso ao cumprimento das metas e dos objetivos da educação consignados no projeto (Silva, 2001, p. 92-93).

Infere-se que permitindo a remição da pena mesmo sem o preso concluir um ciclo, modalidade ou nível de estudo, este dificilmente atingiu a meta proposta de seu ensino.

3.3 Legislação estadual paulista

As políticas públicas de execução penal no Brasil são responsabilidade de cada estado, integrando-se às denominadas políticas de segurança pública, assim cada qual tem autonomia para implementar reformas relacionadas à manutenção das prisões, financiamento, pessoal, questões disciplinares e investigação de eventuais abusos. Isso se deve à diversidade cultural, social e econômica da realidade carcerária brasileira (Julião, 2003).

A implementação de políticas públicas de execução penal no Brasil ficou a cargo de cada estado. Por isso, devido à diversidade cultural, social e econômica de cada cidade, a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado e, na maioria das vezes, de unidade penal para unidade penal (Julião, 2003, p. 10).

Especificamente no Estado de São Paulo, o Departamento dos Institutos Penais do Estado (DIPE), era o órgão responsável por gerir os presídios, mas com a edição do Decreto nº 13.412/79, o DIPE foi transformado em Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado (COESPE). Em 1992, o Decreto nº 28 criou a Secretaria da Justiça, que passou a ser responsável por todas as unidades prisionais do Estado.

Diante da necessidade da especialização da Administração para com os setores encarregados de gerir a questão penitenciária, foi migrado da Secretaria de Justiça para uma secretaria específica sobre questões carcerárias.

Desta forma, a Lei nº 8209/93 criou e o Decreto nº 36.463/1993 organizou a Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP). Tal legislação foi revogada sendo a SAP mais uma vez reorganizada através do decreto nº 46.623/2002 (São Paulo, 2002).

Assim, no período de 1993 a 2011 a Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP), órgão vinculado à SAP, foi responsável pela política de atendimento educacional à população carcerária no Estado de São Paulo.

A FUNAP ([2024]) tem como objetivo a inclusão social de presos e egressos, ou seja, o desenvolvimento de seus potenciais como cidadãos e profissionais. Para tanto, planeja, desenvolve e avalia programas sociais nas áreas de assistência jurídica, educação, cultura, capacitação profissional e trabalho.

Atualmente, São Paulo é o estado com a maior população carcerária do Brasil, com 196,074 mil presos, segundo o Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), 13º Ciclo (INFOPEN, 2023), o que corresponde a cerca de 33% do total nacional. Logo, possui o maior número de presídios, cerca de 182 unidades.

Entretanto, apesar do grande contingente, São Paulo foi o último estado a se adequar à Resolução CNE/CEB nº 2/201 e somente em 2013, com a Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16 de janeiro de 2013, se viabilizou o acesso à educação nos estabelecimentos prisionais do estado (São Paulo, 2013).

A referida Resolução prevê que é dever da administração estadual garantir o direito público subjetivo de educação prisional aos reclusos em estabelecimentos penais do Estado de São Paulo, assim como delibera a respeito da criação do Programa de Educação nas Prisões (PEP) pelo Decreto nº 57.238/11, que foi

implementado pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria da Administração Penitenciária.

Desta forma, nos anos de 2011 e 2012, o processo de escolarização de educação básica ofertada nos presídios, foi acompanhado e certificado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), que designou escolas vinculadoras (escolas da rede estadual de ensino pertencentes a uma Diretoria de Ensino) para as classes em funcionamento nas unidades prisionais, enquanto a atuação dos educadores ainda permaneceu sob a responsabilidade da FUNAP (São Paulo, 2015).

A partir de 2013, professores da rede estadual de ensino passaram a atuar nas unidades prisionais, sendo que a contratação e a formação desses docentes são de responsabilidade da SEE, também em conformidade com a Resolução SE/SAP nº 1/2013 (São Paulo, 2013).

Todo docente do PEP deve, obrigatoriamente, ser portador do diploma de licenciatura plena nas disciplinas abrangidas por cada uma das áreas do conhecimento e estar vinculado a uma escola estadual, esta encarregada da parte administrativa (São Paulo, 2013).

As salas de aula devem ser organizadas pela série do indivíduo, entretanto, devido à grande rotatividade de alunos devido a soltura, a organização e as frequências destas turmas são flexíveis (São Paulo, 2013).

A escola estadual vinculadora é a encarregada de fornecer o histórico escolar ao preso posto em liberdade que concluir o curso do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio ou apresentar rendimento satisfatório no tempo frequentado, atestando os estudos já realizados para possível prosseguimento do curso em qualquer unidade escolar (São Paulo, 2013).

Cumpra ademais destacar, outra legislação estadual sobre educação prisional, o Plano Estadual de Educação nas Prisões, exercício 2020-2024, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Administração Penitenciária, utilizando como referencial a Resolução Conjunta SE-SAP-2/ 2016 e alterações posteriores, que divide a atividade educacional no cárcere, em ensino formal (básico e superior) e não formal “ [...] consiste na aplicação de atividades de leitura, culturais, esportivas, ensino profissionalizante, de qualificação e capacitação profissional e formação para a cidadania” (São Paulo, 2020-2024, p.4), inter-relacionando, dessa forma, a educação profissionalizante e a cidadania.

O Plano prevê ainda que a educação seja ofertada de maneira ampla, “[...] buscando assegurar a formação básica, o desenvolvimento pessoal e profissional e a formação cultural das pessoas privadas de liberdade (PPL), como medida de ressocialização [...]” (São Paulo, 2020-2024, p.4), devendo proporcionar aos detentos os “[...] meios para que possam ter garantido o acesso e a permanência na educação escolar, bem como promover a cidadania, inclusão social e educacional [...]” (São Paulo, 2020-2024 p. 7). O que demonstra claramente a intenção do legislador em atribuir a essa educação o papel de “ressocializar” o preso.

Para tanto, estabelece que todas as unidades devem possuir um Projeto Político-Institucional que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho do interno.

Para Leme (2002), “o planejamento nesse processo é fundamental e muitas são as variantes e tentar prever os pontos fortes das atividades e reconhecer as ineficiências é de fundamental importância”.

Desta forma, o plano estadual paulista, bem como todas as demais legislações estaduais que versam sobre o tema se coadunam com as diretrizes nacionais e internacionais sobre educação no cárcere.

Por todo exposto, infere-se que as legislações ora analisadas, tanto internacionalmente, como nacionalmente e no âmbito estadual paulista, sobre educação prisional, estão de alguma maneira ligadas a educação para o trabalho e em última análise ao conceito de ressocialização, que baseado na criminologia positiva, que considera o crime como patológico (postulado determinista biológico), prevê uma postura passiva do detento e ativa das instituições em transformar o modo de ser e o comportamento do condenado, indivíduo anormal e inferior, que necessita ser (re)adaptado à sociedade (Baratta, [1987]).

Sendo assim, a simples punição não reduz a criminalidade, não permite a “socialização” do preso, pelo contrário, o sistema punitivo tem a função de reprimir a parte da sociedade, que em tese são os inimigos a serem combatidos (Zaffaroni, Pierangeli, 2011).

A reintegração social do sentenciado não será obtida somente através da clausura, entretanto esse fim deve ser buscado apesar dela; ou seja, é necessário que as condições de vida no cárcere sejam menos precárias e, para tanto, a educação pode servir como um catalisador dessa reintegração, atingindo especialmente o objetivo educacional da cidadania (Baratta, 1990).

Desse modo, se vislumbra que normativamente não existe discussão sobre o direito à educação prisional, a celeuma versa em como desenvolver uma prática educativa que tenha adaptabilidade a esse diferente público e contexto, e que além de ofertada a todos os encarcerados, seja de qualidade, atingindo aos objetivos aos quais se destinam, seja o de real inserção social dos apenados ou somente a capacitação profissional, com o intuito final de evitar a reincidência.

4 EDUCAÇÃO PRISIONAL PARA A CIDADANIA

As prisões decorrem das próprias contradições e tensões que permeiam a sociedade. Elas refletem, reproduzem e subvertem estruturas sociais. Pode-se afirmar que a violência, a crueldade, a indiferença e os maus tratos, enfim, o tratamento indigno dispensado à população carcerária caracteriza sua desumanização, advindo das culturas jurídica e religiosa, que pregam a punição como forma de justa retribuição e expiação, funcionando como mecanismo de legitimação dessas ações. Dessa forma, para grande parte da sociedade brasileira “bandido não carece e nem merece proteção do Estado” (UNESCO, [2010]).

Esse pensamento atinge também a oferta de educação nas prisões, que apesar de previsto como um direito em nível internacional, nacional e estadual paulista, é ainda considerado como um benefício, um privilégio, sendo assim qualquer ação positiva dirigida aos encarcerados, é visto como a concessão de um prêmio pelo comportamento criminoso (UNESCO, [2010]).

Em tal contexto evidencia-se uma dicotomia: a da segurança que visa manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos e a da educação que deve buscar o desenvolvimento e a promoção da pessoa.

Espera-se que a prisão seja capaz de ensejar a transformação dos indivíduos; entretanto, parte-se do pressuposto que ela propicie um “castigo” pelo crime praticado, e que por meio dessa punição ela (re)edueque e reabilite. “Basilar de sua constituição, o dilema que se lhe apresenta não pode de forma alguma, ser superado, pois significaria, no limite, acometer a própria pena de encarceramento” (Português, 2001, p. 83).

Nesse sentido, a prisão se apresenta como uma solução, para segregar aqueles que são indesejáveis ao convívio social, só que esse isolamento acaba por gerar um efeito não pretendido, fomentando mais ainda a violência nos detentos:

A prisão não pode deixar de fabricar delinquentes. Fabrica-os pelo tipo de existência que fazem os detentos levarem: que fiquem isolados nas celas, ou que lhes seja imposto um trabalho inútil, para o qual não encontrarão utilidade, é de qualquer maneira não pensar no homem em sociedade; é criar uma existência contra a natureza inútil e perigosa; queremos que a prisão eduque os detentos, mas um sistema de educação que se dirige ao homem pode ter razoavelmente como objetivo agir contra o desejo da natureza? A prisão fabrica também delinquentes impondo aos detentos limitações violentas; ela se destina

a aplicar as leis e a ensinar o respeito por elas; ora, todo o seu funcionamento se desenrola no sentido do abuso de poder (Foucault, 2014, p. 260-261).

Ao longo dos anos, diversos autores internacionais e nacionais⁶ já se debruçaram sobre o tema de violência nas prisões, espancamentos, maus-tratos, condições de vida precárias, insalubridade das celas, superlotação, são temas comumente estudados e noticiados pela mídia.

Conforme se constata pelo livro: “Tratamento Penitenciário: Um estudo sobre tortura, maus-tratos e assistências às pessoas privadas de liberdade”, dos autores, Luis Flavio Saporì e Luiz Carlos Rezende e Santos, que por meio de uma parceria entre a Associação Voluntários para o Serviço Internacional do Brasil (AVSI Brasil), o Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, o Ministério Público do Estado de Minas Gerais, a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC), realizaram uma pesquisa com uma amostra de 1.520 presos, no período de agosto de 2019 a março de 2020, no estado de Minas Gerais, identificando que:

As situações de violência física no sistema prisional são recorrentes e envolvem principalmente a ação de funcionários, especialmente policiais penais e de grupos especializados, contra os internos. Cerca de 85% dos entrevistados disseram terem sido vítimas de pelo menos uma das formas de agressão física. Mais da metade dos entrevistados (53%) respondeu que sofreram agressões químicas com spray de pimenta frequentemente. Também merecem destaque as agressões vivenciadas frequentemente por meio de disparos de tiros de borracha (20,7%), tapas e socos (17,5%), chutes (16,1%) e pauladas (7,7%);

Em São Paulo, estado que abriga um terço dos presos no Brasil, em estudo realizado pelo coordenador do núcleo especializado de situação carcerária da Defensoria Pública de São Paulo, Mateus Moro, entre abril de 2020 e maio de 2021, constatou que 31,4 % dos homens e 19,7% das mulheres sofreram violência durante sua prisão em flagrante, sendo em sua maioria violência física, ameaças e agressões verbais. Ademais, evidenciou a precariedade das condições de vida nos presídios, sendo que 85% das unidades prisionais fazem racionamento de água, 95% estão superlotadas e 30% não têm médico (Oliveira, 2021).

⁶ Abreu (1976), Adorno (1988; 1989), Adorno e Bordini (1986; 1988), Adorno e Fisher (1987), Coelho (1987), Davis (2018), Diniz (2015), Paixão (1984), Pinheiro (1983), Ramalho (1983), Zanini (2016).

Entretanto, existe uma outra violência, muito mais velada, sutil, que existe no interior dos estabelecimentos prisionais, que decorrem das relações sociais que lá se formam, constituindo verdadeiros mecanismos táticos de controle e dominação da massa carcerária, são apenas gestos, olhares, silêncio e atitudes que em sua maioria são exercidos pelos dirigentes prisionais, mas também são praticados pelos próprios internos que perpetuam a violência que sofrem (Castro, 2024). Nesse sentido, Castro preconiza sobre o sistema carcerário brasileiro:

Existe uma série de mecanismos através dos quais se exerce o autoritarismo na prisão e a sua materialização está nas formas de dominação que fazem parte do entremeado de relações sociais entre os agentes institucionais e a população carcerária e desta população entre si. A própria especificidade da prisão faz com que ela se revista de uma série de peculiaridades que fazem com que constitua uma microssociedade e seus aspectos mais significativos aparecem caricaturados. eles mostram, de forma exacerbada, os traços problemáticos do contexto social global na multiplicidade de situações que medeia o encarceramento (Castro, 2024, p. 2).

Essa forma de violência, ultrapassa o físico, entretanto nem por isso, causa menos danos ao preso, inclusive podendo ser considerada como uma forma de tortura, indicando o desrespeito ao já citado Protocolo Opcional para a Convenção contra a Tortura, o qual o Brasil é signatário.

Em matéria intitulada: “ONU vê tortura em presídios como ‘problema estrutural do Brasil’”, veiculada no site da Agência Câmara de Notícias, Everaldo Patriota, integrante do Conselho Nacional de Direitos Humanos afirma que: “há questões de superlotação, insalubridade, promiscuidade e tortura. Não é uma tortura de pau de arara, mas a rotina prisional brasileira hoje é uma tortura” (Oliveira, 2021).

Assim, num ambiente de onde há pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, onde vigora o autoritarismo, a violência física e psicológica, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas, por isso “pensar a educação dentro de uma prisão pode parecer até uma incoerência” (Leme, 2007, p. 4).

A prisão é um lugar de punição, de expiação do corpo e da psique do detento, de “obediência, de domesticação do corpo, por excelência” (Leme, 2007, p. 4), em decorrência disso a educação no cárcere pode se apresentar tanto como uma nova forma de subjugar os detentos, como uma possibilidade de desenvolvimento de suas capacidades.

Por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação, subjugando os indivíduos punidos [...]. Por outro lado, a escola pode apresentar-se como um espaço que se pautar por afirmar a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (Português, 2001, p. 103).

Nesse sentido o ensino educacional, assegurado a todos de forma igualitária, estendendo-se àqueles que dela não tiveram acesso, deve servir como base para a formação integral do preso, permitindo que este possa se desenvolver e exercer a cidadania (artigos, 206, I e IX, 208, I, da CF/88).

O Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras, produzido em parceria com a UNESCO, a partir de visitas nos estabelecimentos prisionais nos estados de Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pará e Distrito Federal, entre outubro de 2008 e abril de 2009, utilizou para sua elaboração depoimentos das pessoas envolvidas com o processo educativo nas prisões, dentre eles os próprios presos, educadores, diretores dos estabelecimentos, agentes penitenciários, promotores, juízes, defensores e ativistas de organizações de educação e direitos humanos, e visou realizar um diagnóstico da educação fornecida nos estabelecimentos prisionais de tais estados (Carreira; Carneiro, 2009).

O relatório confirma que a educação prisional é considerada pela população brasileira como um privilégio concedido aos detentos e que os próprios professores, que ministram as aulas no cárcere, consideram o ambiente de trabalho hostil ao trabalho educacional. Ademais, a educação é utilizada pelos diretores, gestores e agentes prisionais, para manter a ordem e disciplina, funcionando como uma moeda de troca com os detentos (Carreira; Carneiro, 2009).

Entre os desafios enfrentados destaca-se a dificuldade de se garantir o direito à educação, diante do modelo de prisão atual, superpopulosas e onde as violações

dos direitos individuais mais básicos são constantes e justificadas por medidas de segurança e disciplinares (Carreira; Carneiro, 2009).

Em média, segundo o relatório, somente 10 a 20% da população carcerária das unidades pesquisadas têm acesso à educação prisional e como a demanda é maior do que a oferta, a triagem é feita por bom comportamento, existindo uma extensa lista de espera de presos que desejam estudar.

Outro agravante que dificulta o acesso é o conflito entre horário de trabalho e estudo, sendo extremamente difícil conciliar tais atividades, o que poderia ser solucionado com o ensino noturno, facilitando o acesso à educação daqueles que, por causa do trabalho, não podem estudar (Carreira; Carneiro, 2009).

E se garantida a educação, esta ainda é constantemente interrompida por questões de segurança (suspeita de rebelião, revistas, ou castigo aplicado) e apresenta problemas quanto a sua qualidade, tais como “jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados” (Carreira; Carneiro, 2009).

Infere-se assim, a necessidade de se mudar a cultura, o discurso e a prática sobre as finalidades da educação prisional, compatibilizando a lógica da segurança (segregação) com a lógica da educação, em especial o seu preparo para o exercício da cidadania, uma vez que ambas deveriam ser convergentes quanto aos objetivos da prisão, a saber, a punição e a reinserção social dos presos.

Para tanto, o relatório recomenda a aprovação de parâmetros para os sistemas estaduais desenvolverem políticas para a educação no sistema prisional; e a criação de unidades educacionais dentro dos presídios, com autonomia pedagógica, o que permitiria uma educação com mais qualidade.

Nesse sentido, este capítulo tem como proposta analisar os objetivos da educação no sistema prisional, em especial o preparo para a cidadania, correlacionando os dados do sistema sobre a organização e oferta da educação prisional, especialmente referentes à sua realidade no Estado de São Paulo.

Parte-se inicialmente, por meio de um levantamento de informações em sua maioria quantitativas, sobre o cenário nacional e estadual paulista, especificamente sobre quem compõe a população carcerária e como se dá a oferta de trabalho e educação nos presídios, na sequência se relacionam a educação prisional e a cidadania, aferindo se a mesma está presente como um dos objetivos educacionais.

No próximo item do capítulo, discute-se sobre o objetivo de o ensino no cárcere ser a ressocialização e a reinserção social, definindo-se cada um desses termos. E por fim, a educação profissionalizante, e a priorização da qualificação para trabalho como forma de evitar a reincidência são o foco de estudo.

4.1 Inferências sobre a oferta e os propósitos da educação prisional

O discurso jurídico normativo sobre a educação prisional, está em consonância com as normas internacionais e em muitos aspectos, pode ser considerado como progressista e inclusivo, refletindo a ideia de que a educação é fundamental para a cidadania.

A norma brasileira, tanto em sua vertente federal quanto estadual paulista, expressa normativamente o compromisso com a reintegração dos detentos, promovendo a educação como um direito e ferramenta de ressocialização.

O Brasil, como signatário desses compromissos internacionais, tem a obrigação de garantir que as condições prisionais e as políticas educacionais sigam os parâmetros estabelecidos pelas normas internacionais.

Dessa forma, a educação no sistema prisional deve ser compreendida como uma ferramenta estratégica para a construção da cidadania, com impacto direto na reintegração social e na redução da reincidência criminal (Onofre, 2002).

A educação no cárcere é, portanto, uma obrigação internacional, nacional e estadual, com o intuito de assegurar a dignidade humana e a transformação dos indivíduos privados de liberdade (Onofre, 2002).

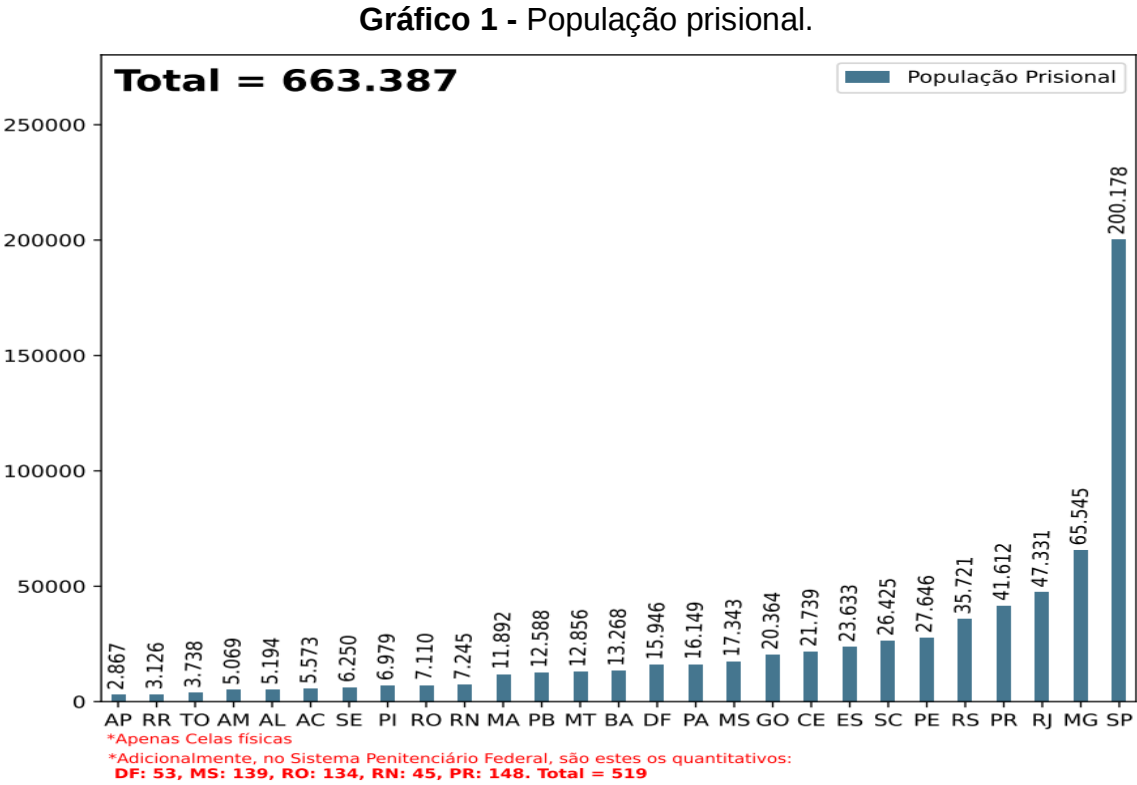
A legislação paulista não se distancia muito da proposta nacional, pois ambas buscam garantir o direito à educação com foco na formação de um cidadão que possa contribuir de forma produtiva após a reintegração social.

A educação no sistema prisional paulista, assim como no cenário nacional, é encarada como uma etapa crucial para a redução da reincidência criminal e para a valorização do indivíduo como membro ativo da sociedade.

No entanto, a implementação dessas normas na prática é um desafio, devido às condições estruturais do sistema prisional, à falta de recursos, e à resistência de alguns setores à ideia de que os presos devem ter acesso a direitos que incluem a educação (Julião, 2009).

O discurso jurídico, portanto, constrói um quadro de direitos que, embora legítimo, nem sempre se reflete na realidade das prisões. O sistema prisional brasileiro, especialmente em estados como São Paulo, ainda enfrenta dificuldades significativas para implementar essas políticas de forma efetiva.

Em 30 de junho de 2024, segundo dados Estatísticos do Sistema Penitenciário 16º ciclo SISDEPEN - período de referência: janeiro a junho de 2024, o Brasil possuía em seus estabelecimentos prisionais 663.387 presos, distribuídos da seguinte forma nos Estados:



Fonte: SISDEPEN (2024, p. 12).

Deste, 634.617 são homens e 28.770 são mulheres, 95% são pobres ou muito pobres, 65% são negros (pretos mais pardos), 60% são jovens, com idade entre 18 e 29 anos, 2/3 terços cometeram crimes que não envolveram violência, sendo que somente 8,9% cometeu homicídio, 11,8% são analfabetos e 66% não completaram o ensino fundamental, sendo que a taxa de reincidência varia entre 50% e 80% (SISDEPEN).

Infer-se analisando o perfil dos presos, que estes em razão de sua cor e de sua classe social, são em sua maioria estigmatizados antes mesmo de se tornarem detentos.

O perfil da população carcerária é o resultado de uma sequência de fatores, dentro dos quais está incluído a maior exposição de certos segmentos (homens, negros, jovens, pobres) a situações que levam ao crime, mas também um eventual tratamento desigual da Justiça, aplicando as penas mais ou menos rigidamente, dependendo do tipo de grupo de que se trate. Os indicadores desse setor, apesar de falhos em alguns pontos, não deixam dúvidas: homens negros (sobretudo os de cor preta) têm participação maior na população carcerária do que na população brasileira adulta (PNUD Brasil, 2005, p. 94).

Estigma do latim tatuagem, pode ser definido como uma marca, uma característica única que diferencia a pessoa que a porta dos demais. O termo foi criado na Antiga Grécia e se prestava para indicar às evidências corporais que destacavam o indivíduo, em regra negativamente, demonstrando o seu *status* moral perante a sociedade (Goffman, 2013).

Posteriormente passou a ser utilizado para se referir a características objetivas, não necessariamente relacionadas a aspectos físicos, que recebe valoração social depreciativa e que define a identidade do indivíduo no meio social em que vive, “o estigma é, portanto, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (Goffman, 2013, p. 26), nesse contexto o estigma que já existia por questões raciais, sociais, dentre outras é reforçado pela prisão, o que faz com que o preso seja visto pela sociedade como alguém desviante e não confiável (Goffman, 2013).

Aliás, essa estigmatização do preso, não é um fenômeno contemporâneo; remonta à escola clássica da criminologia, nascida no fim do século XVIII, no auge do Iluminismo, encabeçada por autores como Beccaria e Carrara, considerava que todos os criminosos eram iguais, pessoas que racionalmente escolheram praticar o crime (livre arbítrio, entre o caminho do bem e o caminho do mal), desconsiderando qualquer reflexão sobre a desigualdade social (Dias, 2020).

Do mesmo modo, a criminologia positivista, representada pelo médico italiano Lombroso, criou a ideia do criminoso nato, defendendo que o indivíduo é predisposto biologicamente (características genéticas e físicas) à conduta antissocial, assim a aplicação da pena seria ineficaz, tendo em vista a natureza do criminoso (Alvarez, 2002), nesse sentido “o importante é ‘estudar’ o autor do delito e classificá-lo, já que

o delito aparece aqui como sintoma de sua personalidade patológica, causada pelos menos fatores que produzem a degenerescência” (Batista, 2012, p. 45).

E apesar da sua teoria já ter sido rechaçada pela criminologia moderna, o etiquetamento social e o seletismo penal nunca deixaram de existir.

A teoria do etiquetamento social, *Labelling Approach*, Rotulação Social ou Interacionista, surgiu na década de 60, nos Estados Unidos e marcou a passagem da criminologia liberal para a crítica, sustentando que a criminalidade não é uma propriedade inerente ao sujeito, devido a suas características físicas ou biológicas, mas na verdade trata-se de uma “etiqueta” atribuída a certos indivíduos, especialmente jovens negros e com baixa escolaridade, que a sociedade entende como delinquentes (Tanferri, Giacoia, 2019).

Em outras palavras, o comportamento desviante é aquele rotulado como tal, o que faz com que certos indivíduos, seja por sua etnia, condição social ou cor da pele, sejam etiquetados como delinquentes em potencial.

A seletividade penal acentua essa estigmatização, de modo que características pessoais sejam determinantes na aplicação das normas penais. [...] a seletividade penal ou seleção criminalizante “trata-se de um controle social punitivo institucionalizado que atua desde a ocorrência (ou suspeita de ocorrência) de um delito até a execução da pena [...]” (Zaffaroni; Pierangeli, 2011, p. 69).

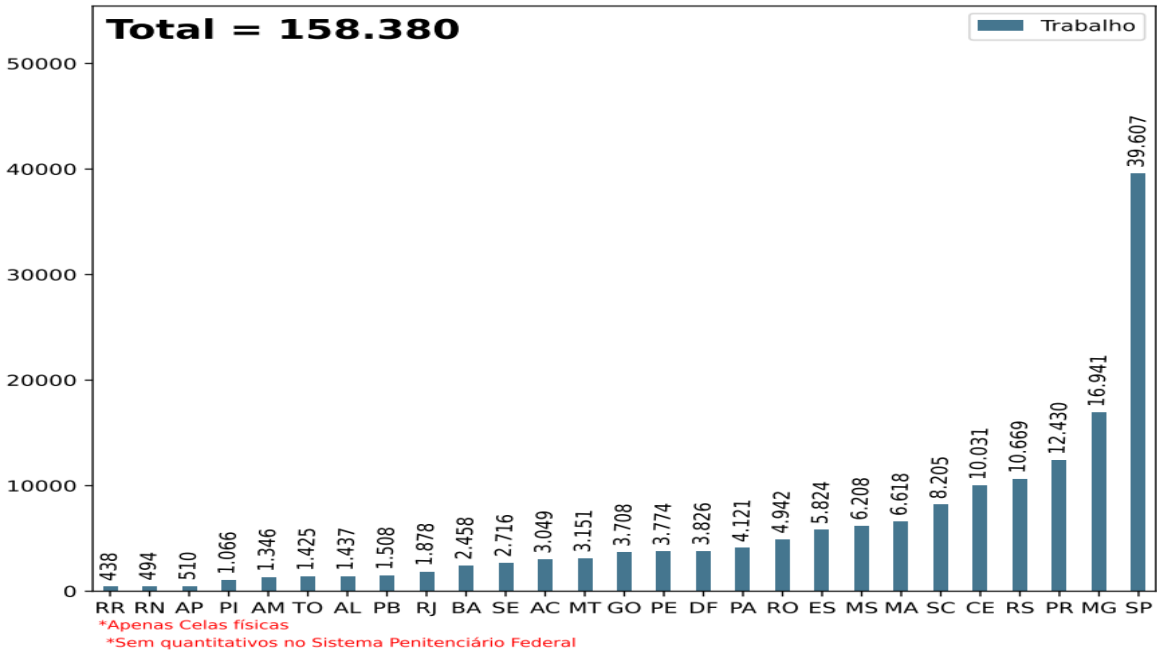
A seletividade nada mais é que a existência de um perfil preferencial do público submetido ao cárcere. Questões como nível social, escolaridade, etnia, cor da pele, forma de vestir-se, comunicar-se e portar-se, funcionam como verdadeiros mecanismos de clivagem (Tanferri, Giacoia, 2019).

Deste modo, uma vez que as agências de controle estatal não possuem os meios necessários para o efetivo processamento de todo e qualquer crime, elas selecionam quais crimes devem ser processados, ou melhor, quais indivíduos devem ser considerados réus, criando categorias de sujeitos sobre os quais recaem a maior parte do *jus puniendi* (Tanferri, Giacoia, 2019).

Como já abordado, na busca por soluções o trabalho e a educação prisional emergem como possíveis ferramentas para o desenvolvimento pessoal do preso e para sua reinserção social.

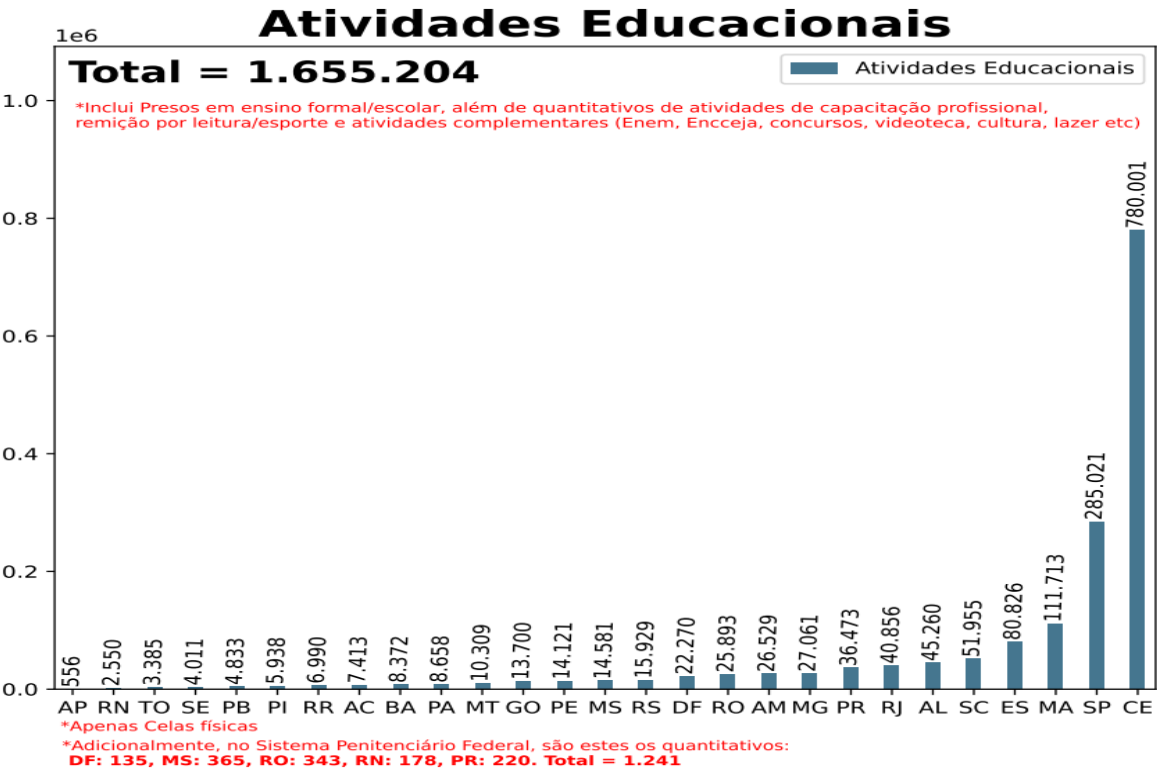
Segundo os dados já citados, 16º ciclo SISDEPEN, podemos aferir a quantidade de vagas de trabalho e de educação que são ofertadas no Brasil e sua distribuição pelos estados:

Gráfico 2 - Vagas de trabalho.



Fonte: SISDEPEN (2024, p. 38).

Gráfico 3 - Atividades educacionais.

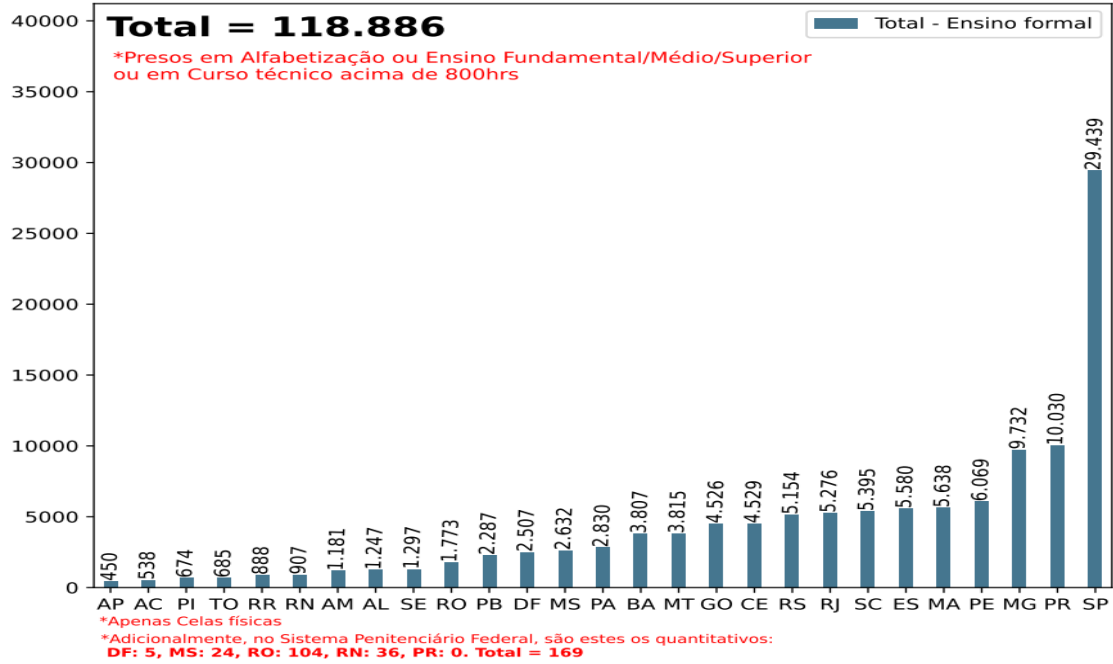


Fonte: SISDEPEN (2024, p. 51).

Assim, verifica-se que estatisticamente São Paulo é o estado que mais oferece vagas para o trabalho e o segundo estado em vagas para educação.

Entretanto, para uma melhor análise é necessário a separação das atividades educacionais ofertadas, sendo essas de ensino formal, objeto de estudo deste trabalho e de ensino não-formal que incluem curso de formação inicial/continuada (acima de 160 horas), oficina, leitura, esporte e atividades complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura).

Gráfico 4 - Ensino formal.



Fonte: SISDEPEN (2024, p. 6).

O ensino formal, por sua vez, inclui a alfabetização, ensino fundamental, médio, superior e curso técnico acima de 800 horas, e especificamente em relação ao Estado de São Paulo, temos os seguintes números:

Tabela 1 – Alfabetização.

UF	Presencial - M	Presencial - F	EaD - M.	EaD - F.
SP	4.101	357	0	0

Fonte: SISDEPEN (2024, p. 54).

Tabela 2 - Ensino Fundamental.

UF	Presencial- M.	Presencial - F.	EaD - M.	EaD - F.
SP	11.327	944	0	0

Fonte: SISDEPEN (2024, p. 54).

Tabela 3 - Ensino Médio.

UF	Presencial- M.	Presencial - F.	EaD - M.	EaD - F.
SP	11.384	1.030	0	0

Fonte: SISDEPEN (2024, p. 54).

Tabela 4 - Ensino Superior.

UF	Presencial- M.	Presencial - F.	EaD - M.	EaD - F.
SP	40	18	109	45

Fonte: SISDEPEN (2024, p. 54).

Tabela 5 - Curso técnico acima de 800hrs.

UF	Presencial- M.	Presencial - F.	EaD - M.	EaD - F.
SP	55	29	0	0

Fonte: SISDEPEN (2024, p. 54).

Analisando os dados, verifica-se que a maioria dos detentos do estado, realizam atividades educacionais de nível fundamental e médio, sendo que poucos atingem o curso superior, o que reforça as pesquisas sobre a baixa escolarização dessa população, 11,8% são analfabetos e 66% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental, sendo que essa falta de acesso à educação contribui significativamente para o processo de exclusão social já anterior à prisão (SISDEPEN, 2024, p. 89).

Além disso, somente 10,35% dos detentos estão envolvidos em atividades educacionais oferecidas nas prisões e dentre esses sua participação em maioria se restringe às atividades de educação não-formal, o que permite que se questione os

verdadeiros fins a que se destina esse ensino, quais sejam o de ocupar o tempo ocioso dos detentos, mantendo a ordem na prisão e permitir o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie reduzir a reincidência (Yamamoto, 2009, p. 11).

4.1.1 Educação prisional: cidadania

Segundo Paulo Freire para que a educação seja válida ela “deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (Freire, 1980, p. 34), desta forma, a educação no cárcere deve considerar as suas especificidades.

A escola é “um espaço multicultural e multi-social, diverso e ao mesmo tempo singular” (Carvalho; Guimarães, 2013, p. 52). Já o estabelecimento prisional possui uma cultura própria, particular dos detentos, tais como linguagem, crenças, normas de conduta moral próprias e a violência, que está sempre presente, seja nas relações entre os próprios presos, ou entre eles e os agentes penitenciários, gestores e diretores (Carvalho, Guimarães, 2013).

Segundo Goffman, a prisão é uma instituição total, que segrega o condenado, concentrando em um único local a prática de todas as suas atividades, que devem ser exercidas de forma padronizada e sob a vigilância, o que reforça a perda da identidade do preso, ao ponto que este deixa de ser considerado como um sujeito (Goffman, 1997).

O preso que desenvolve atividade educacional, como qualquer outro prisioneiro, compõe a chamada “massa carcerária”, vivendo um processo de descaracterização de sua identidade adquirida anteriormente nas relações com a família, amigos e sociedade (Goffman, 1997).

O termo massa, totalidade de uma coisa cujas partes são da mesma natureza, remete para esta indiferenciação com que o olhar externo identifica o preso. A atitude natural do homem comum é incapaz de perceber as diferenças internas, e nem é fácil compreender que sociedade se cria num âmbito em que seus constituintes são recrutados por serem considerados anti-sociais por definição jurídica e que a associação resulta da junção desses seres anti-sociais: ao serem isolados, os presos passam a formar um novo grupo reunido

por força de uma condenação e obrigado, por outro lado, a um convívio (Hassen, 1999, p. 114).

O processo de “desterritorialização” e “reterritorialização” demonstra a trajetória dos presos desde o abandono da sociedade em que viviam, até sua inclusão em um microcosmos que destrói o essencial de suas existências, deixando clara a construção dessa experiência do aprisionado (Onofre, 2012).

O encarceramento traz ao preso situações novas às quais ele precisa se adaptar para sobreviver, sendo que tais situações não versam somente à dominação do sistema, mas também sobre o convívio com os demais detentos.

O isolamento produz no preso a sensação de perdas pessoais, como explicita Goffman (1997), quando observa que o encarcerado passa por um processo de descaracterização de sua identidade adquirida anteriormente nas relações com a família, amigos e instituições religiosas, educacionais, profissionais.

Nesse sentido, buscar a escola para ampliar conhecimentos é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo, uma vez que é a região mais sombria do aparelho de justiça que organiza silenciosamente um campo de subjetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica (Foucault, 1987).

Assim, o espaço em que se desenvolve o ensino prisional é singular e diferente da escola extramuros, entretanto sua finalidade devia ser a mesma, ou seja, permitir a formação da cidadania, e que assim o preso desenvolva autonomia, liberdade, alteridade e participação na sociedade. Nesse sentido, “faz parte do imaginário dos detentos a expectativa de ter acesso aos conhecimentos acumulados, via escola, e isso não sofre variação se essa instituição está dentro ou fora de uma prisão” (Santos, 2002, p. 105).

Nessa direção, Santos (2002) complementa: “faz parte do imaginário dos detentos a expectativa de ter acesso aos conhecimentos acumulados, via escola, e isso não sofre variação se essa instituição está dentro ou fora de uma prisão” (p. 105).

Assim, a escola na prisão guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços, mas a sociedade dos detentos mantém as mesmas expectativas em relação à instituição escolar, no que se refere à aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social.

Para Rusche (1995, p. 16):

A educação nas prisões é um desafio viável e os problemas e dificuldades que se apresentam, em quase nada diferem dos problemas e das dificuldades que a educação popular, em geral, enfrenta no seu dia-a-dia, uma vez que nossos objetivos também são comuns a ela.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Costa, 2006) em publicação intitulada Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa, conceitua a socioeducação como “educação para socialização; o caminho do desenvolvimento pessoal e social”; ou seja, preparar a pessoa tomar decisões, após uma reflexão de valores, aprendendo a ser e a conviver.

Nesse contexto, Costa (2006, p. 23) preconiza que:

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2º da LDBEN: ‘a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’.

Para tanto a educação deve fomentar a competência pessoal, permitir que o indivíduo conheça a si (aprenda a ser); competência social, relação com os demais (aprender a conviver); competência produtiva, capacidade de adquirir habilidades, (aprender a fazer); e competência cognitiva, aquisição de conhecimento profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade (aprender a trabalhar) (Costa, 2006).

A educação no cárcere, como a educação escolar extramuros, deveria permitir a aquisição pelos presos-alunos dessas competências. Assim, se faz necessário um projeto educacional prisional que vá além da visão tradicionalista da concepção de educação e de sociedade, ventilando alternativas de saber e de organização social (Freire; Guimarães, 1982).

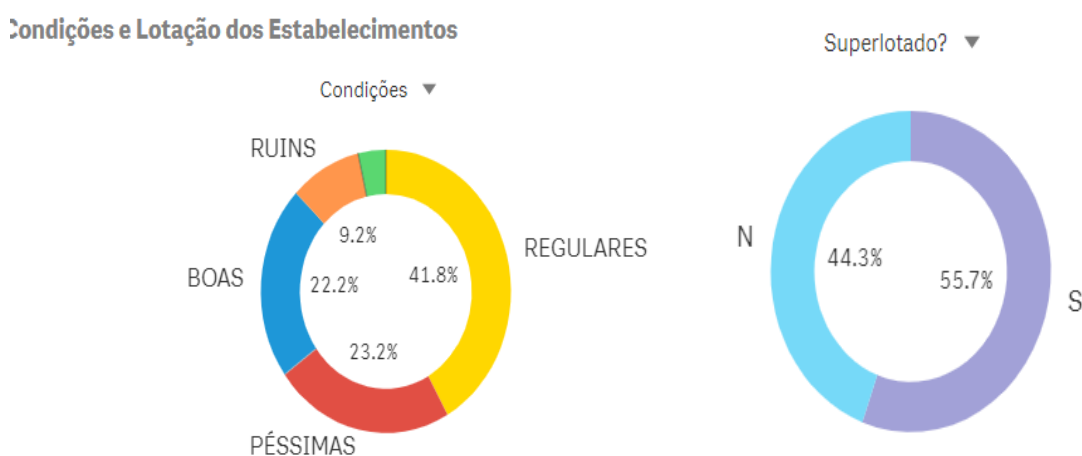
Nesse sentido:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida capaz de ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens

para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber o eu-aprisionado, mas, aprisionado por um certo tempo apenas (Mayer, 2013, p. 39).

O Geopresídios (CNJ) apresenta um quadro com as condições e lotação de estabelecimentos penais no Estado de São Paulo:

Gráfico 5 - Condições e lotação dos estabelecimentos; superlotação.



Fonte: CNJ (2024).

Assim, verifica-se pelos dados ora apresentados sobre os presídios no Estado de São Paulo, a situação precária dos estabelecimentos penais e a existência de superlotação, demonstrando a contradição entre o que dispõem as legislações penais, os princípios básicos que fundamentam os direitos humanos e sociais, e a realidade nos presídios, sobretudo no que se refere à concretização da cidadania, que deveria ser direcionada a todos os indivíduos, inclusive o preso, sem restrições.

Conforme já analisado no capítulo anterior, a legislação seja internacional, nacional ou estadual paulista, carece de um enfoque explícito nas dimensões da cidadania, como a promoção de direitos civis, políticos e sociais dos presos. Não há uma diretriz robusta que aborde a educação como um meio de fomentar a consciência crítica e a participação ativa na sociedade.

Para que a educação prisional cumpra efetivamente seu papel de desenvolvimento da cidadania, é fundamental que as políticas públicas integrem componentes que abordem questões como direitos humanos, ética, e cidadania ativa. A inclusão de disciplinas que discutam a história da cidadania, direitos e deveres do

cidadão, e a participação política pode ser um passo importante para transformar a abordagem educacional nas prisões.

A educação prisional voltada para o desenvolvimento da cidadania, não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, conteudista; ela deve atuar profundamente na construção e transformação da identidade do apenado. Essa transformação é vital para a reintegração social e o exercício pleno da cidadania.

4.1.2 Educação prisional: reinserção e ressocialização do preso

Primeiramente, antes de se analisar se a educação prisional possui a finalidade de ressocializar e/ou reinserir o preso, cabe distinguir os termos, ressocialização e reinserção.

Ressocialização seria tornar novamente social aquele que não mais o é, e a reinserção social seria o processo de reintegração de um indivíduo na sociedade, permitindo-lhe seguir as regras de convivência social (Sant'Anna, 2014).

O indivíduo, considerado um ser social, constrói a sua individualidade socialmente em uma determinada cultura que, através de seus códigos específicos, estabelece o que é ou não aceitável em um âmbito moral, ético, comportamental e legal (Setton, 2005).

Infere-se então que:

[...] no âmbito do processo de crescimento cognitivo e moral, ao lado da determinação subjetiva do sentido ambiente, pelo sujeito, mediada pela experiência social e em permanente reconstrução, soma-se a reconstrução objetiva do ambiente físico e social (Cabral, 2016, p. 154).

E apesar de constituir-se como um “ser” crítico, formando socialmente por meio de experiências, o indivíduo está sujeito às normas previstas na sociedade em que está inserido, e caso essas regras sejam infringidas, torna-se suscetível a uma medida coercitiva, como a prisão.

Durkheim (2007) propõe que a pessoa inserida em uma sociedade está sujeita às normas e regulamentos estabelecidos por ela. Portanto, o indivíduo age ou deve agir conforme um código que lhes é externo, estando sujeito a coerção caso infrinja ou se distancie desses.

Weber (2010), por sua vez, defende que cada pessoa possui um certo grau de autonomia em suas ações, contrapondo-se ao determinismo de Durkheim. Weber leva em conta a opção de o indivíduo seguir os costumes ou não, conforme seu interesse, ao contrário das regras ligadas às convenções que devem ser necessariamente obedecidas.

Contudo, a autonomia do indivíduo em relação aos costumes não acontece de maneira tão irrestrita, pois "aquele que não se orienta pelo costume, age de maneira "desajustada", tendo que lidar antecipadamente com "pequenos e grandes desconfortos e inconveniências" (Weber, 2010).

Diante disso, o encarcerado apesar de cometer um delito, ou seja, de desobedecer às normas comportamentais, ou melhor dizendo, de infringir as leis, ainda assim é um ser socializado antes mesmo da sua prisão, a partir do momento que vive na sociedade e interage com seus pares, e apesar de fazer parte do grupo ou segmento social, opta conscientemente em não seguir os regramentos por estes estabelecidos (Sant'Anna, 2014).

Assim, o termo ressocialização seria impróprio, uma vez que ao ser preso pela prática de um delito, o encarcerado não deixou de ser um indivíduo social, apenas optou conscientemente em não cumprir com os códigos e regras estabelecidos pela sociedade, assim, não necessita ser (re)ssocializado.

Nesse sentido, a terminologia que mais se coaduna com a finalidade da pena de proporcionar a "harmônica integração social do condenado e do internado", prevista no artigo 1 da Lei de Execução Penal (LEP), seria a reinserção/reintegração social, que pressupõe "um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão" (Barrata, 1990, p. 2).

Entretanto, é fato que a simples segregação e consequente punição, não reduz a criminalidade, não permite a reinserção do preso na sociedade, pelo contrário, o sistema punitivo tem a função de reprimir a parte da sociedade, que em tese são os inimigos a serem combatidos (Zaffaroni; Pierangeli, 2011).

Isto posto, a reintegração social do sentenciado não será obtida somente através da clausura, ao contrário, esse fim deve ser buscado apesar dela; ou seja, é necessário que as condições de vida no cárcere sejam menos precárias, e para tanto a educação pode servir como um catalisador dessa reintegração, atingido especialmente o objetivo educacional da cidadania (Barrata, 1990).

Nesse sentido:

a contradição entre a educação e a reabilitação penitenciária incide preponderantemente neste aspecto. A primeira almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade e da participação para a construção de conhecimento, a transformação e a superação de sua condição. Já a segunda, atribui a absoluta primazia na anulação da pessoa, na sua mortificação enquanto sujeito, aceitando sua situação e condição como imutáveis ou, ao menos, cujas possibilidades para modificá-las estão fora de seu alcance (Português, 2001).

O conceito de “adequação” e “conformação” do preso ao mundo social do qual, aliás, foi excluído antes mesmo de ser condenado, emerge como um paradoxo. Isso ocorre porque apesar de o sistema penal se propor a “reintegrar” o indivíduo ao convívio social, ele, na verdade, endossa os mecanismos de exclusão e marginalização que o levaram à sua prisão, quando impõe que o caminho de volta a sociedade, seja seu encarceramento, ou seja, exatamente sua exclusão total da convivência social, estabelecendo um círculo vicioso, pelo qual, a liberdade e a dignidade do indivíduo são permanentemente negadas, mesmo quando se busca “recuperá-lo” (De Giorgi, 2017).

O processo de adequação que se espera do preso é, muitas vezes, uma adequação forçada à mesma lógica de violência, repressão, desumanização e marginalização que caracteriza o próprio sistema carcerário e que pode ser vista como uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais e controle social (Conde, 2005).

A reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação.

A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual (Onofre, 2012).

Pode-se afirmar, nesse sentido, que o princípio fundamental da educação escolar que é por essência transformador aponta o tempo-espço da escola como possibilidade, enquanto a cultura prisional caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, visando adaptar o indivíduo ao cárcere, aponta para um tempo-espço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos.

Refletir sobre a educação prisional significa, analisar sua contribuição para a vida dos privados de liberdade e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo.

A educação escolar deve ser capaz de fazer do preso um homem “[...] informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (Mello, 1987, p. 90).

A reintegração do preso à sociedade, pressupõe que ele consiga se adequar a um espectro comportamental que não se restrinja apenas à sua ausência de reincidência criminal, mas permita que este seja capaz de incutir valores estabelecidos, internalize e cumpra as normas, permitindo assim a “normalização” desses presos que, “em virtude de um delito, são vistos não só pela lei, mas também, pela sociedade como indivíduos transgressores. A educação, nesse viés, ultrapassa a esfera de formação intelectual assumindo uma esfera normativa” (Sant’Anna, 2014).

Mas, a pretensão que a educação prisional seja “capaz de retroceder à subjetividade de cada discente, apagando máculas que o fizeram chegar ao cárcere” a aproxima do “caráter messiânico, mostrando um caminho da ‘salvação’” (Sant’Anna, 2014).

A crença de que a educação, por si só, pode resgatar um indivíduo e transformá-lo em um “novo ser” que retornará à sociedade como um cidadão produtivo é uma noção que não apenas distorce a realidade, mas também desvia a atenção das verdadeiras causas da criminalização e da exclusão social. A educação é muitas vezes apresentada como uma solução salvadora, mas na prática, frequentemente como já dito, falha em romper os ciclos de marginalização e violência que permeiam a vida dos detentos (Onofre; Julião, 2013).

Assim, essa visão messiânica da educação nas prisões se baseia em uma perspectiva idealizada da mudança social, tratando a educação como a chave essencial para a transformação humana, tal discurso, impregnado de um caráter quase religioso de redenção, promete que o preso, ao se dedicar a uma “educação libertadora” dentro dos muros da penitenciária, poderá se reinventar e descobrir um novo propósito na vida (Português, 2001).

Julião (2009), em seu trabalho: “A ressocialização através do estudo e do trabalho penitenciário” constatou que o falta de acesso à educação contribui para a

reincidência criminal em 16,9% dos casos, entretanto, por meio de sua pesquisa é possível verificar que os fatos que mais contribuem para novos cometimentos de delitos, são a falta de emprego, 33,9% e desestrutura familiar, 27,1% (Julião, 2009).

Inferre-se então, que atribuir à educação a responsabilidade de “resgate do preso ou egresso do sistema prisional é supervalorizar o seu papel, ao mesmo tempo em que minimiza a responsabilidade das políticas sociais que devem ser postas em prática em consonância com a mesma” (Sant’Anna, 2014).

Nesse sentido, a educação prisional, em vez de atuar como um instrumento de emancipação, acaba sendo, muitas vezes, uma extensão da violência simbólica e da desigualdade que marcam o sistema penitenciário de forma geral.

4.2 Educação prisional profissionalizante como parte da busca pela não reincidência

A educação prisional, como já abordado, é um direito consagrado pela Constituição Federal de 1988, a qual assegura que todos os cidadãos, incluindo os privados de liberdade, têm direito à educação.

Este direito, no entanto, é muitas vezes vinculado a programas voltados para a capacitação profissional dos detentos, com a justificativa de que a reintegração social deve ser pautada pela inserção no mercado de trabalho.

No entanto, a ênfase na capacitação para o trabalho pode ser vista como uma forma de priorizar aspectos econômicos e produtivos da reintegração, visando em última análise evitar a reincidência criminal, em detrimento da formação cidadã, que envolveria a conscientização política, social e ética dos apenados.

Assim, através dessa pesquisa, foi possível aferir que a legislação brasileira prioriza a capacitação profissional no sistema prisional, relegando a um segundo plano o objetivo educacional de preparo para o exercício pleno da cidadania.

Apesar dos estudos sobre reincidência criminal indicarem que suas expectativas de redução por meio da prisão, são frequentemente frustradas principalmente pelo estigma de ser ex-presidiário gerado pelas distorções de perspectiva que a sociedade tem sobre os prisioneiros e pela falta de qualificação para assumir funções profissionais, é imprescindível que haja ações voltadas para a construção de projetos educacionais voltados para a melhoria das escolas nas unidades prisionais (Gadotti, 1993).

A educação no cárcere, além do ensino formal (alfabetização, ensino fundamental e médio), conta como já dito com o ensino não-formal, a exemplo dos cursos profissionalizantes, incluindo aqueles de curta duração (Brasil, 2010).

Especificamente no Estado de São Paulo, o decreto nº 54.025/09 criou a Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania, órgão da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), responsável por promover ações técnicas, gerenciais e políticas que efetivem a reintegração social e cidadania de apenados e egressos do sistema penitenciário paulista. Coordenando e operando programas de Penas e Medidas Alternativas, e de Atenção ao Egresso e Família em 140 Unidades de Atendimento de Reintegração Social.

O trabalho da Coordenadoria está ligado à educação não-formal, fomentando atividades educacionais de capacitação profissional, tal como o Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania “De Olho no Futuro” – PET., PRONATEC, VIA RÁPIDA, que ofertam vários cursos profissionalizantes, a exemplo de pedreiro, pintor, azulejista, encanador e outros, ministrados pelo sistema S (SENAI, SENAC, SENAT e outros) (São Paulo, 2015).

Os cursos, em sua maioria, são patrocinados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em convênio firmado pela SAP, tendo por foco ações voltadas para a qualificação profissional, cidadania, dentre outros fatores importantes para a liberdade.

Infere-se que pelas normativas que a qualificação profissional é considerada como uma ferramenta para o restauro da cidadania, devendo a educação prisional ter “como objeto favorecer o preparo ao mercado de trabalho, levando o sujeito à capacitação profissional e a compreensão das relações sociais no trabalho” (Diaz, 2009, p. 289).

Internacionalmente, retomando as normativas já apresentadas, verifica-se que em sua grande maioria a educação prisional, sempre é relacionada a capacitação profissional, tal como nas regras de Mandela, especificamente regra 4 que dispõe que deve ser ofertado ao preso “ [...] educação, formação profissional e trabalho [...]”, do mesmo modo a Declaração de Hamburgo Agenda para o Futuro, onde se prevê no tema VIII, item 47, que presos devem ter “[...] acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos profissionalizantes dados na prisão com os oferecidos fora dela [...]” (UNESCO, 1997).

No mesmo sentido, na Conferência Internacional de Educação em Prisões (CIEP) 2008, traz como objetivos do estudo no cárcere, coibir a ociosidade, e permitir que o preso tenha a opção, após a sua soltura, para o exercício de alguma atividade profissional (UNESCO, 2008).

No Brasil, o cenário não é diferente, o termo “trabalho” aparece na LEP 54 vezes e essa repetição não é à toa, este é visto como um dever social, uma condição para a recuperação da dignidade humana do encarcerado, como uma verdadeira medida socioeducativa, enquanto o termo “educação” é utilizado somente 10 vezes, demonstrando claramente a preferência do legislador, em atribuir ao trabalho a função de “resgate” do preso, e a possibilidade de que com isso o mesmo não volte a delinquir.

A LEP, em seu artigo 28, assegura ao preso a possibilidade de exercer atividades laborais dentro da prisão, com vistas à sua capacitação profissional e à compensação de eventuais penas e no artigo 41, inciso II, determina que é direito do preso a atribuição de trabalho e sua remuneração (Brasil, 1984).

Essa abordagem, levanta questões sobre o foco exclusivo no trabalho como instrumento de reintegração, muitas vezes em detrimento de outras dimensões da formação cidadã.

As próprias Diretrizes Nacionais da educação prisional, no seu art. 3º, VI estabelece a necessidade de “[...] políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional [...]”, e no art. 12 que a educação prisional deve ser composta da educação formal, educação não-formal, bem como de educação para o trabalho (Brasil, 2010).

Assim, as legislações dão uma ênfase maior na formação profissional, em detrimento ao desenvolvimento da cidadania em sua plenitude, com um enfoque claro na capacitação para o mercado de trabalho.

Isso é evidenciado em artigos que destacam a necessidade de programas que preparem os detentos para a ocupação laboral, o que é crucial, para os diplomas legais, para a inserção social dos presos evitando em última análise a reincidência (Diaz, 2009).

O foco na capacitação profissional no sistema penitenciário é justificado, na maior parte das vezes, pela necessidade de garantir aos detentos uma ocupação que possibilite sua inserção no mercado de trabalho após o cumprimento da pena. O trabalho no cárcere é, portanto, visto como um instrumento fundamental de

reintegração social, sendo uma das condições para o cumprimento de penas mais brandas, como a progressão de regime (Julião, 2016).

Essa perspectiva é respaldada pela própria legislação, que estabelece que o trabalho do preso deve ser remunerado e organizado de forma a possibilitar o aprendizado de habilidades que possam ser aplicadas no mercado de trabalho.

Contudo, a ênfase na capacitação profissional acaba por restringir a educação ao campo econômico, sem dar a devida atenção à formação ética, política e social do apenado, elementos fundamentais para o exercício da cidadania (Munoz, 2012).

A ideia de que a educação prisional deve ser, sobretudo, voltada para o mercado de trabalho e a produtividade não está apenas presente na legislação, mas também nas práticas cotidianas dentro das unidades prisionais.

Muitos programas de educação no cárcere são, portanto, estruturados de forma a capacitar os presos em áreas específicas do trabalho, como a marcenaria, a culinária, a costura, entre outros, e não necessariamente para o exercício pleno da cidadania (Munoz, 2012).

Bastos preconiza:

"A capacitação profissional é frequentemente entendida como a principal forma de ressocialização, relegando a formação para a cidadania, que abrange a conscientização dos direitos e deveres do cidadão, a uma posição secundária" (Bastos, 2013, p. 110).

A legislação brasileira não oferece um quadro normativo explícito que contemple a educação cidadã como um objetivo central no sistema penitenciário. Em vez disso, a educação é, abordada de forma pragmática, com o objetivo de preparar os detentos para o mercado de trabalho.

Isso significa que, mesmo quando a educação é oferecida dentro das prisões, o foco está na preparação para atividades econômicas e não necessariamente na conscientização política, social e ética, que são componentes essenciais da cidadania.

A leis nacionais e estaduais paulistas não focam na importância de uma educação cidadã como parte da formação do detento. Embora a Constituição Federal estabeleça a educação como um direito fundamental, o modelo de educação no cárcere tende a ser utilitário, visando à produção de mão-de-obra qualificada para o mercado, ao invés de promover uma formação crítica e reflexiva sobre o exercício da

cidadania, o que implica na falta de uma visão mais ampla e transformadora da educação prisional (Nascimento, 2015).

A falta de uma abordagem crítica na formação educacional das prisões leva à perpetuação de um ciclo de marginalização, no qual os detentos, embora qualificados para o trabalho, continuam a ser excluídos da vida política e social de maneira plena.

O cárcere, então, continua a ser um espaço de exclusão, onde a educação não cumpre seu papel de promover o fortalecimento da cidadania, mas sim de manter os apenados em uma posição subalterna no contexto social e político (Carvalho, 2018).

Nesse sentido, a escola prisional com foco profissionalizante se apresenta como um verdadeiro instrumento ideológico do Estado, reproduzindo as relações de produção (Souza, 2017).

A sua ação de inculcação, através do processo de aprendizagem, resulta na massificação ideológica pela classe dominante, respaldada pelas relações de exploração, afinal para que haja força de trabalho, é preciso assegurar a formação técnica, profissional e alienante que capacite e molde os indivíduos para o mercado. (Souza, 2017).

Essa compreensão da escola como instrumento ideológico da classe dominante, que molda o indivíduo, insinuando-lhe pensamentos de submissão e aceitação do sistema vigente, é significativa, pois justifica a manutenção material e política de uma classe social sobre outra [...] A escola transmite conhecimentos técnicos e práticos que asseguram a supremacia da ideologia dominante, em contraposição ao conhecimento e à cultura da classe popular (Bettim, 2018, p. 57).

O paradoxo reside no fato de que este modelo de escola é apresentado e exaltado como democrático, quando, na realidade, destina-se a manter às desigualdades sociais, ainda mais quando se trata da população carcerária que já se encontrava à margem da sociedade, antes mesmo da prisão (Gramsci, 2000).

A escola, como aparelho ideológico, utiliza do poder disciplinar estabelecido pela classe dominante, legalizado e validado pelo Estado através de leis e normas sociais, para introduzir no indivíduo comportamentos tomados como verdades absolutas.

Já a prisão, outro mecanismo estatal ideológico, por meio do cerceamento à liberdade, subtrai do preso o seu tempo de vida, isolando-o socialmente (Bettim,

2018), assim “o tempo que resta para viver é aquilo de que a sociedade vai apropriar-se para punir o indivíduo. O tempo é permutado com o poder [...]” (Foucault, 2015, p. 66).

Assim, a educação no cárcere, apesar da já citada previsão legal, tanto internacional, nacional como estadual paulista como um direito humano e social, ainda é vista como um privilégio, sendo seu acesso condicionado ao mérito (bom comportamento carcerário), a disponibilidade de vagas, a boa vontade dos gestores prisionais, dentre outras condições já discorridas ao longo dessa pesquisa, constituindo um mecanismo de controle e poder.

Diante da realidade do sistema prisional brasileiro, em especial do estadual paulista, apresentada por meio do levantamento de números e estatísticas e de todos os pontos nevrálgicos expostos neste trabalho, coube refletir sobre o papel da escola nas instituições penais, que apesar de se apresentar como uma forma de fomentar o exercício da cidadania pelo preso, na verdade é mais um mecanismo de controle, subjugação e incentivo para uma (re)inserção do preso na sociedade, visando a sua exploração comportada de trabalho e última análise evitar a sua reincidência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como um direito humano está prevista no ordenamento jurídico internacional e nacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece o direito humano à educação em seu artigo 26, conteúdo este que é repetido e complementado pelo Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, e pelo Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - Protocolo de San Salvador dentre outros documentos internacionais.

Internamente, o art. 205 da Constituição Federal estabelece de forma clara a intenção do constituinte originário em definir como objetivo da educação no Brasil, atingir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, ou seja, prepará-la em todos os aspectos, seja para a vida, seja para o trabalho, seja para o exercício da cidadania, para que possa exercer os seus direitos e obrigações como cidadão, permitindo uma plena participação social e política.

E o fato de o indivíduo se encontrar cumprindo pena restritiva de liberdade não lhe retira esse direito, estando o Estado obrigado a oferecer serviços educacionais ao preso como a qualquer cidadão.

Um dos fundamentos para a existência das prisões, é que além de segregar, punindo os indivíduos transgressores das normas sociais, ela seja capaz de ensinar uma transformação pessoal e moral no detento; ou seja, ela deve ao mesmo tempo propiciar um “castigo” pelo crime praticado, e (re)educar e reabilitar.

Entretanto, a estrutura das penitenciárias, baseiam-se no modelo de clausura e encarceramento em massa, o que faz com que sejam escassas as políticas públicas relacionadas ao sistema carcerário, já que os presos são uma população invisibilizada, sendo em sua maioria estigmatizados antes mesmo de se tornarem detentos. Nesse contexto, a educação prisional não é uma exceção.

No cenário internacional, existem documentos que trazem normas sobre o sistema prisional, porém em sua maioria as mesmas versam sobre as condições de cumprimento da pena, e da preservação de direitos básicos, como vida, integridade, saúde física e mental, restando poucos que tratam especificamente do direito à educação no cárcere e ainda menos os que delimitam os seus objetivos específicos,

trazendo somente a ressocialização e a reinserção social como fim geral dessa modalidade de educação.

No Brasil, a Lei de Execução Penal nº 7.210, de 1984, anterior à Constituição Federal de 1988, disciplinou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental em todas as instituições prisionais.

Entretanto, apesar da previsão legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não traz explicitamente em seu bojo a Educação Prisional, como uma modalidade autônoma de educação, inserindo-a na Educação de Jovens e Adultos.

Sendo que, somente em 2010, as Diretrizes Nacionais da Educação Prisional foram então criadas após elaboração do Parecer CNE/CEB nº 4, que culminou com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2 de maio de 2010 e do Plano Estratégico para Educação em Prisões em novembro de 2011.

Com a publicação de tais resoluções e do plano estratégico, institucionalizou-se no Brasil a perspectiva de que a educação em prisões deve ser concebida como uma política pública de educação. Passando a ser obrigatório que todos os estados federativos, com as especificidades que lhes são próprias, elaborem suas políticas para a oferta de educação prisional.

São Paulo, apesar de ser o estado com a maior população carcerária do Brasil, foi o último a se adequar a já citada Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e somente em 2013, com a Resolução Conjunta SE/SAP 1, disciplinou o acesso à educação nos estabelecimentos prisionais do estado, criando o Programa de Educação nas Prisões (PEP) pelo Decreto 57.238/11, implementado pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria da Administração Penitenciária.

O Plano Estadual de Educação nas Prisões, exercício 2020-2024, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Administração Penitenciária, utilizando como referencial a Resolução Conjunta SE-SAP-2/ 2016 e alterações posteriores, prevê que a atividade educacional no cárcere, se divide em ensino formal (básico e superior) e não formal, atividades de leitura, culturais, esportivas, ensino profissionalizante, qualificação profissional e formação para a cidadania, inter-relacionando, dessa forma, a educação profissionalizante e a cidadania.

E apesar da previsão legal da educação prisional, como um direito humano e social, o seu acesso ainda é escasso e visto como um privilégio, sendo condicionado a disponibilidade das vagas, a lógica meritória, constituída pelo bom comportamento

carcerário do detento e da disposição dos gestores prisionais em fomentar o ensino no cárcere.

Entretanto, apesar de escasso e precário, o acesso existe, a questão principal é, a finalidade desse ensino, que se distancia dos objetivos previstos para a educação geral, sendo focada tanto normativamente, como na prática, na qualificação profissional dos enclausurados, como meio de se evitar a nova prática de crimes, ficando relegado a finalidade de preparo para o exercício da cidadania.

A educação prisional deveria objetivar a (re) inserção do preso, contribuir para que este reavalie seu papel como sujeito social e por meio de uma reflexão crítica, pudesse adotar posturas diferentes das que os levaram à transgressão e à reclusão.

Para que a educação prisional se torne um verdadeiro agente de transformação, é essencial que as políticas públicas ampliem seu foco, integrando a formação profissional com a promoção da cidadania em suas múltiplas dimensões.

Somente assim será possível garantir que os apenados não apenas se tornem aptos para o trabalho, mas também cidadãos plenos e engajados em suas comunidades.

Nesse sentido, além da preparação para o mercado de trabalho, a educação prisional deve ser capaz de fomentar no preso um senso de responsabilidade e participação ativa na sociedade. Através de debates e discussões em sala de aula, os apenados devem ser incentivados a refletir sobre questões sociais, políticas e éticas.

Essa reflexão crítica permite a capacitação e o envolvimento em iniciativas comunitárias, mesmo após a libertação, contribuindo para um ciclo de cidadania ativa.

Por isso é importante que as políticas públicas de educação prisional se efetivem em ações concretas capazes de garantir a todos, independente do espaço em que estejam, a possibilidade de se apropriar da leitura e da escrita de sua palavra, silenciada por alguns, para ocultar uma realidade social perversa e injusta.

Refletir sobre a educação nesse sentido implica em prover o indivíduo em situação de privação de recursos, a liberdade para adquirir conhecimentos, valores, competências e habilidades que lhe permitam o efetivo exercício da cidadania.

A educação prisional deve oferecer uma plataforma para a instrução em valores éticos e democráticos. A disciplina, o respeito aos outros, e a compreensão sobre a convivência pacífica em uma sociedade são aprendizados que devem fazer parte do currículo escolar nas prisões.

Tais conteúdos educacionais, permitem que os presos conheçam e entendam as normas sociais que regem a vida em sociedade, refletindo sobre sua participação nela e sobre as formas de interação com os outros.

Quando o preso entende a importância do respeito, da colaboração e da justiça, ele se prepara para exercer sua cidadania de forma construtiva após a sua libertação.

Ao sugerir uma educação relevante, voltada principalmente para a formação do homem, especialmente para o desenvolvimento da sua cidadania. Em outras palavras, procura-se um empenho real por uma política pública fundamentada no respeito à dignidade humana.

Porém, no modelo que se apresenta, a educação prisional ao invés de ser um catalisador de mudanças permitindo ao preso o exercício de sua cidadania, sua participação tanto social como política, se torna um mecanismo de perpetuação da exclusão e manutenção das desigualdades sociais, que já existiam antes mesmo da prisão, constituindo um verdadeiro instrumento ideológico do Estado, reproduzindo as relações de produção, afinal para que haja força de trabalho, é preciso assegurar a formação técnica, profissional e alienante que capacite e molde os indivíduos para o mercado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1020/1028>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGÊNCIA SENADO. Desconfiança e preconceito da sociedade dificultam ressocialização de presos. **Agência Senado**, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/desconfianca-e-preconceito-da-sociedade-dificultam-ressocializacao-de-presos>. Acesso em: 01 maio 2024.

ALVAREZ, Marcos César. A criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais. **Dados**, v. 45, n. 4, p. 677–704, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/d4KLZKMGQfhyGhVRhwBVRkp/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ANDRADE, Vera Regina Pereira. **Pelas Mãos da Criminologia**: o controle penal para além da (des)ilusão. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Tradução de Alexandre Correia. v. 1-4. São Paulo. Loyola, 2000. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, 1996. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/mitos-da-descentralizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ARRETCHE, Marta. **Palestra apresentada ao Seminário do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo**. 2008.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BALTAZAR, Isabel. Aprendendo a conviver, uma utopia necessária: A importância da educação para a Cidadania na Escola num mundo globalizado. **Estudos do século XX**, n. 23, 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/estudossecxx/article/view/7330>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BARATTA, Alessandro. **RESSOCIALIZAÇÃO OU CONTROLE SOCIAL**: Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. [1987]. Disponível em:

<https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13248-13249-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

BASTOS, Carlos. **A Educação no Sistema Penitenciário Brasileiro: Uma Análise Crítica**. São Paulo: Editora Jurídica, 2013.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: GODOY, Rosa Maria *et al.* **Educação em Direitos humanos**: Fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BETTIM, Niúra Silva. **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: POSSIBILIDADES DE REINTEGRAÇÃO DA PESSOA ENCARCERADA GOIÂNIA**. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.085, de 19 de abril de 2007**. Promulga o Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, adotado em 18 de dezembro de 2002. Presidência da República, Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6085.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.085%2C%20DE%2019%20DE%20ABRIL%20DE%202007.&text=Promulga%20o%20Protocolo%20Facultativo%20%C3%A0,18%20de%20dezembro%20de%202002. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Presidência da República, Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Formulário categoria e indicadores preenchidos**: Espírito Santo - ES. 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-analiticos/ES/es-dez-2009.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Educação Profissional**: Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. Ministério da Educação, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.843, de 11 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a monitoração eletrônica do preso, prever a realização de exame criminológico para progressão de regime e restringir o benefício da saída temporária. Presidência da República, Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14843.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Presidência da República, Brasília, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 25 set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Parecer da Câmara de Educação Básica - CEB nº 15, aprovado em 1 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, Brasília, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC, Brasília, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. MEC, Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC, Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

CABRAL, Guilherme Perez. A inconstitucionalidade da empresa educacional no Brasil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 8, n. 3, p. 345–362, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6973>. Acesso em: 18 maio. 2024.

CABRAL, Guilherme Perez. Direito à educação do imigrante: Considerações a partir da Lei de migração no contexto da globalização do capitalismo. In: RAMOS, André de Carvalho; VEDOVATO, Luís Renato; BAENINGER, Rosana. **Nova lei de migração: os três primeiros anos**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp – Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/leimig/lei_mig.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

CABRAL, Guilherme Perez. **Educação para a democracia no Brasil: fundamentação filosófica a partir de John Dewey e Jürgen Habermas**. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CABRAL, Guilherme Perez; MORENO, Viviane Tavares Leite. Educação para a cidadania global (UNESCO): um discurso reformista neoliberal. **Carta Internacional**, v. 17, n. 3, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/1255>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CARREIRA, Denise. **Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARRREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos, **Horizontes**, v. 31, n. 2, p. 49-57, 2013. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/6>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CARVALHO, Paulo. **Educação e Ressocialização: O Papel da Educação Cidadã nas Prisões**. Editora Universitária, 2018.

CASTRO, Myriam Mesquita Pugliese de. Ciranda do medo - Controle e dominação no cotidiano da prisão. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 9, p. 57–64, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25548>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. A questão penitenciária. **Tempo Social**, v. 25, n. 1, p. 15-36, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/8xfHtHmshtcCyfjWc9RzbNj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2024.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Painel de dados sobre inspeções penais em estabelecimentos prisionais**. 2024. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=e28debcd-15e7-4f17-ba93-9aa3ee4d3c5d&sheet=da3c5032-89ad-48d2-8d15-54eb35561278&lang=pt-BR&opt=cursel>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CNJ. **Recomendação nº 391, de 10 de maio de 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. 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CNJ. **Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CNPPC - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

CNPPC. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**. 1994. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/1994/resolucao-no-14-de-11-de-novembro-de-1994.pdf/view>. Acesso em: 07 jun. 2024.

CONDE, Francisco Muñoz. **Direito Penal e Controle Social**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta

de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. DF: SEDH, 2006. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Socioeducacao-politica-publica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CRUZ, Jorge. Quem são os quakers? **Ultimato online**, 2021. Disponível em <https://www.ultimato.com.br/conteudo/quem-sao-os-quakers>. Acesso em: 07 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

DE GIORGI, Alessandro. **Cinco teses sobre o encarceramento em massa**. Porto Alegre: Canal Ciências Criminais, 2017.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEPEN - DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Nota Técnica no 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**. Brasília, 2020. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/copy_of_SEI_MJ11824750NotaTcnica79.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, Rebeca Fernandes. A Recepção da Escola Positiva e da Escola Clássica no Pensamento Criminológico Brasileiro pela Ótica de Moniz Sodré e Filinto Bastos. **Sequência**, Florianópolis, n. 84, p. 129–154, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/5Cw7JkW7GvY8dRrpYfKrrrx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DIAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ESPADA, João Carlos. **Direitos sociais de cidadania**. São Paulo, Massao Ohno, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo. Brasiliense, 1991.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo de Direito**. São Paulo: Atlas, 2011.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FISCHER, Rosa Maria. O Círculo do poder as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (Org.). **Cultura e Poder nas Organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria; ADORNO, Sérgio. **Análise do sistema penitenciário do estado de São Paulo**: o gerenciamento da marginalidade social. São Paulo: Cedec, Relatório de Pesquisa, 1987.

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 (UnB), Brasília, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015. (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho de. Encarceramento e educação prisional em tempos de neoliberalismo e conservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vZGgMfmwZn34cxJJtvmmwSM/?lang=pt#>. Acesso em 16 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. (Coleção Educação e comunicação; v. 9). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREUD, Sigmund. O Estranho. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 14**: História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos") além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1919.

FUNAP. **Página inicial**. [2024]. Disponível em: <https://www.funap.sp.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GADOTTI, M. Educação como processo de reabilitação. *In*: MAIDA J.D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: FUNAP, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano**: a escola na prisão. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148>. Acesso em: 19 out. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 02. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **O trabalho e os dias**. Ensaio antropológico sobre trabalho, crime e prisão. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1999.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: CIVITA, Victor. (Ed.). **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

INFOPEN - Sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. **Portal de dados do Ministério da Justiça**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 01 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil** - 1ª edição, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=25845>. Acesso em: 01 abr. 2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 450 f. Tese (Doutorado em Ciências

Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política Pública de Educação Penitenciária:** contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KANAAN, Danielle Pereira Gomes, SOUZA, Roberto Martins de; PELISSARI, Lucas Barbosa. A educação como instrumento emancipatório no sistema prisional. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 5, n. 3, p. 105-1, 105-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php/MundiSH/article/view/1466/702>. Acesso em: 16 maio 2024.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes contendo a Doutrina do Direito e a Doutrina da Virtude**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2003.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** que é iluminismo? *In*: KANT, Immanuel. Paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a expressão corrente:** isto pode ser correto na teoria mas nada vale na prática. *In*: KANT, Immanuel. Paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino médio. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 59, p. 75–93, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/TfYpVcjm7ghXWfZqzv6SjHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2024.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios *In*: ONOFRE, E. M. C. (ed.). **A educação escolar entre as grades**. [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula:** tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. Tradução de Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2007.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania. Brasília: RAAAB/UNESCO/ Governo Japonês, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEDEIROS, José Washington de Moraes; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. A UTOPIA COMO ATRIBUTO DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 30, p. 1-20, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972021000100202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2024.

MELO, Felipe Athayde Lins de. Presenças perversas, ausências ostensivas: políticas e serviços no dispositivo prisional brasileiro. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 5, p. 91-104, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/701>. Acesso em: 01 maio 2024.

MENDEZ, Jesus Manuel Delgado; TRINDADE, Sara Dias; MOREIRA, José Antonio. Educação ambiental e cidadania em ambiente prisional: resultados de um estudo com reclusos em Portugal. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4180>. Acesso em: 16 maio 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Resgatar a participação: democracia participativa e representação política no debate contemporâneo. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 100, p. 83-118, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/dLkRQT88JKty5dWBWKKm4vL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2024.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes necessários**. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 291–298, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6k45npcTvg4WzPDhjyZWftK/#>. Acesso em: 2 abr. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. 2000. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>. Acesso em: 14 nov. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolução nº 20**. Resolução sobre a educação em espaços de privação de liberdade e sobre a educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção do delito. Conselho Econômico e Social da ONU, 1990. Disponível em: <https://www.insdip.com/pt/resoluciones-del-consejo-economico-y-social-de-la-onu/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

NASCIMENTO, Alberto. **A Formação Profissional e a Cidadania no Sistema Penitenciário Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Social, 2015.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Protocolo de San Salvador**. 1988. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/f.Protocolo_de_San_Salvador_Ratif..htm. Acesso em: 1 abr. 2024.

OLIVEIRA, José Carlos. ONU vê tortura em presídios como “problema estrutural do Brasil”. **Agência Câmara de Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/809067-onu-ve-tortura-em-presidios-como-problema-estrutural-do-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese. (Doutorado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara/SP, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 abr. 2024.

ONU. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de desenvolvimento sustentável, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1955. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

ONU. **Convenção contra a tortura e outro tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes**. 1984. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/tortura/lex221.htm>. Acesso em: 01 maio 2024.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena: ONU, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1996. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

ONU. **Plano de Ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Primeira etapa (2005-2007)**. Nova York/Genebra: ONU, 2006. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

ONU. **Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

OUA - Organização da Unidade Africana. **CARTA AFRICANA DOS DIREITOS HUMANOS E DOS POVOS**. 1981. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/sip/africa/banjul.htm>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PNEDH - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Ministério dos Direitos Humanos**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PNUD BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano**. Racismo, pobreza e violência – 2005. 2005. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-racismo-pobreza-e-violencia-2005-0>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de Adultos Presos**: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RWNfZgqKRRpFHtmFj9T6RBq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. Revisitando as ideias de Paulo Freire e João Francisco de Souza: educação popular, diversidade cultural e currículo. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 328-339, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/17154/9767>. Acesso em: 01 abr. 2024.

QUIQUETO, Ana Maria Barbosa. ANÁLISE HISTÓRIA DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL. **REGRAD-Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM-ISSN 1984-7866**, v. 13, n. 01, p. 48-57, 2020. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/3032>. Acesso em: 01 abr. 2024.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e estado**: na lei de diretrizes e

bases (lei nº 9.394/96). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

ROCHA, Marcelo Haponiuk; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. “O pleno desenvolvimento da pessoa” e sua adesão à educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2443–2457, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13434>. Acesso em: 1 abr. 2024.

RUSCHE, Jesus Robson (Org.). **Educação de adultos presos**: uma proposta metodológica. São Paulo: Funap, 1995.

RUSCHE, Jesus Robson. **Teatro**: gesto e atitude – investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários. 1997. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SANT’ANNA, Sebastiao Cesar Meirelles. REINTEGRAÇÃO SOCIAL OU RESSOCIALIZAÇÃO: A VISÃO UTILITÁRIA DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE. **PERSPECTIVA**, Erechim, v. 38, n. 144, p. 49-62, 2014. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_451.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Autêntica Editora, 2021.

SANTOS, Silvio. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, Tiago Soares dos; GAIOTTO, Paulo Alexandre. O Estado em Kant: fundação, cidadania e finalidade. **Revista Quero Saber**, Toledo, v. 1, n. 1, p. 37-46, 2020. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/154/5/RQS%20-%201.1%20-%20O%20Estado%20em%20Kant%20-%20Tiago%20Soares%20dos%20Santos%20&%20Paulo%20Alexandre%20Gaiotto.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 57.238, de 17 de agosto de 2011**. Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57238-17.08.2011.html>. Acesso em: 01 maio 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 46.623, de 21 de março de 2002**. 2002. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2002/decreto-46623-21.03.2002.html>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SÃO PAULO. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES (2015-2016)**. 2015. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/983.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução Conjunta Secretária da Educação**: Secretaria de Administração Penitenciária. Resolução Conjunta SE SAP 1 de 16-1-2013, 2013. Disponível em: http://forumeja.org.br/sp/sites/forumeja.org.br.sp/files/Resolucao%20Conjunta%20SE_SAP%201_2013.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução Conjunta SEDUC-SAP nº 01, de 25-11-2021**. Aprova o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional de São Paulo, relativo ao quadriênio 2020-2024. Diretoria de Ensino - Região de Guaratinguetá, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-conjunta-seduc-sap-no-01-de-25-11-2021-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-para-pessoas-privadas-de-liberdade-e-egressos-do-sistema-prisional-de-sao-paulo-relativo-ao-quadrienio-2020-2021/>. Acesso em: 01 maio 2024.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 335–350, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/twH6WL5fr5GVw8rb37FSZNR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SIENO, Eduardo. Os alicerces da cidadania em Kant e Rawls. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 18, p. 147-160, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7385>. Acesso em: 28 abr. 2024

SILVA, Carolina Thadeu Mello da. **A construção da cidadania no Brasil**: Histórico, desafios e caminhos. 2019. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sociopedagógica da pena de privação de liberdade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SISDEPEN - Sistema Nacional de Informações Penais. **Relatório de informações penais**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SOUZA, Kellcia Rezende, KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/11679/7624/33950>. Acesso em: 29 abr. 2024

SOUZA, Roberto Gilsona Júnior Dalmir Pacheco de. **EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RESTAURO DA CIDADANIA NO SISTEMA PRISIONAL DO AMAZONAS. VII Congresso Internacional de Educação**, 2017.

TANFERRI, Andressa Silveira; GIACOIA, Gilberto. A ESTIGMATIZAÇÃO DO CRIMINOSO SOB A PERSPECTIVA DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA: A SELETIVIDADE DO SISTEMA NA ABORDAGEM DO LABELLING APPROACH E A DA INIBIÇÃO REINTEGRADORA. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 19, n. 2, p. 497-519, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/7063>. Acesso em: 14 nov. 2024.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **International Congress on Education for Human Rights and Democracy**. Paris: UNESCO, 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161096>. Acesso em: 01 maio 2024.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. 1968. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 01 maio 2024.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 01 maio 2024.

UNESCO. **Educação de adultos**: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro. Brasília: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 01 maio 2024.

UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643_por. Acesso em: 14 nov. 2024.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 01 maio 2024.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de

aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>. Acesso em: 01 maio 2024.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. 2. ed. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

UNESCO. **Educando para a Liberdade**. Trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

UNESCO. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios**. Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995.

UNESCO. **Os encaminhamentos e resoluções da VI conferência internacional de educação de adultos - CONFINTEA VI**. Audiência pública promovida pela comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal. UNESCO/MEC, 2010. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

UNESCO. **PERFIL DOS EDUCANDOS EM PRIVAÇÃO OU RESTRIÇÃO DE LIBERDADE NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ**. [2010]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/perfil_educandos.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

UNESCO. **Regras Mínimas para o tratamento de Reclusos**. 1955. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a9426e51735a4d0d8501f06a4ba8b4de.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

UNESCO. **Seminário Nacional pela Educação nas Prisões**: Significados e Proposições. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/seminario_nacional.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena, v. 3, n. 4, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19367028-Evolucao-historica-do-conceito-de-educacao-e-os-objetivos-constitucionais-da-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, J. Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos tribunais, 2011.

ZAFFARONI, Eugenio Raul; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal**

Brasileiro. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.