

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIS A PARTIR DE
1990: REGULAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA CRISE
ESTRUTURAL DO CAPITAL**

DAIANE LETICIA BOIAGO

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIS A PARTIR DE 1990:
REGULAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL**

Dissertação apresentada por DAIANE LETICIA BOIAGO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a: AMÉLIA KIMIKO NOMA

**MARINGÁ
2013**

DAIANE LETICIA BOIAGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIS A PARTIR DE 1990:
REGULAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Amélia Kimiko Noma (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes – UNESP Marília

Prof.^a Dr.^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho – UEM

Prof. Dr. Gilmar Henrique da Conceição – UNIOESTE
Cascavel (suplente)

Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco – UEM (suplente)

DATA DA APROVAÇÃO:

Dedico esta dissertação a meus pais, Izaura e Ariovaldo Boiago, pelo apoio, dedicação e incentivo à minha formação.

Aos meus irmãos, Rosana, Márcia e Daniel, pelo companheirismo e carinho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Amélia, pelo conhecimento proporcionado, acompanhou-me desde a graduação, ensinando passo a passo como desenvolver uma pesquisa científica. Por suas contribuições teóricas e metodológicas, sem as quais não seria possível a realização deste trabalho. Pela seriedade, competência acadêmica, rigor metodológico e dedicação com que conduziu a orientação. Pelo apoio intelectual, motivação pessoal, pela paciência e compreensão nos momentos de dificuldades. Com seu exemplo, proporcionou-me a formação de uma professora-pesquisadora que busca sempre a qualidade, contribuindo também para minha formação pessoal ao demonstrar a importância de se estabelecer prioridades tanto na vida acadêmica como na pessoal.

Ao professor doutor Henrique Tahan Novaes e à professora doutora Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, membros da banca examinadora, pelas avaliações, contribuições teóricas e sugestões que foram muito importantes para a conclusão deste trabalho. Aos professores doutor Gilmar Henrique da Conceição e doutora Aparecida Meire Calegari-Falco, por aceitarem compor a banca como membros suplentes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em especial aos da linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação, que muito colaboraram para o avanço do meu conhecimento e para a conclusão deste curso de mestrado.

Aos docentes e colegas do Grupo de Pesquisa em História, Estado e Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC com quem compartilhei estudos e processos de investigação e vivenciei a experiência de integrar um projeto coletivo de pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação (PPE), pela atenção e prontidão de sempre.

À professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pela primorosa correção deste trabalho.

À minha família que sempre esteve ao meu lado, apoiando minhas decisões, dando colo nos momentos de dificuldade e, acima de tudo, estando presente nos meus momentos mais felizes.

Aos meus amigos e amigas que acompanharam de perto todo o processo do mestrado e contribuíram para que a minha caminhada em busca desse sonho fosse possível.

Aos colegas, companheiros de estudo que conquistei durante o mestrado, pelos muitos momentos de aprendizado que passamos juntos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa e a conclusão do curso de pós-graduação.

BOIAGO, Daiane Letícia. **POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PENAIS A PARTIR DE 1990: REGULAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.** 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2013.

RESUMO

Essa dissertação aborda políticas públicas para a educação formal da população prisional, em âmbito internacional, brasileiro e, em específico, paranaense, a partir de 1990. O seu objetivo geral é analisar a configuração e a função social das políticas públicas para a educação de jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais e a sua contribuição para a regulação social no contexto da crise estrutural da ordem sociometabólica do capital. Investiga a maneira como têm se constituído as políticas públicas em foco, que medidas legais têm sido aprovadas e que sujeitos e instituições têm participado no processo de construção rumo a uma política pública para a educação dos sujeitos privados de liberdade no Brasil, sobretudo no Estado do Paraná. Ao adotar o materialismo histórico como método de investigação, analisa-se o objeto de estudo em articulação com o contexto histórico da mundialização do capital, das transformações sociais resultantes da crise estrutural e das soluções encaminhadas pela ordem hegemônica que legitimam estratégias de regulação social e garantem a reprodução das relações sociais capitalistas. São utilizadas as seguintes categorias de análise: totalidade, práxis, mediação, contradição, hegemonia, reprodução. Trata-se de um estudo de caráter teórico, que se fundamenta em análise de conteúdo de documentos de políticas, na qual os dados obtidos são problematizados à luz da literatura pertinente. Nas fontes examinadas, a educação é concebida como programa de reinserção social, capaz de possibilitar a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade e sua reinserção no mercado de trabalho quando egressos das instituições penais. Na concepção da ONU, da UNESCO e da OEI a educação é considerada fator fundamental para o desenvolvimento físico e psicológico do recluso, além de contribuir para desenvolvimento econômico e social. Essas agências, por meio da disseminação não só de diretrizes como de planos de ação, influenciam na elaboração de políticas públicas educacionais para o país e seus estados ao articular consensos globais que objetivam a construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação (Roger Dale), adequando a educação nacional às necessidades do capital global. As políticas educativas destinadas a pessoas privadas de liberdade mantêm relação com estratégias de regulação social que visam responder manifestações da “questão social”, tais como o aumento da violência, da criminalidade e da pobreza. Com fundamento em autores da sociologia da punição – Garland, Wacquant e De Georgi –, explicita-se que, com a exponenciação da “questão social”, a ordem sociometabólica do capital, por meio do Estado penal, adota medidas drásticas, como o encarceramento em massa e o endurecimento das penas privativas de liberdade que resultam na criminalização dos pobres e dos grupos socialmente marginalizados. As políticas analisadas são expressões de projetos sociais em disputa e resultam de movimentos coexistentes e contraditórios de afirmação e de resistência e de combate ideológico à ordem sociometabólica do capital.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação prisional. Regulação social. Agências internacionais. Brasil. Estado do Paraná. Pós 1990.

BOIAGO, Daiane Letícia. POLICY PUBLIC INTERNATIONAL AND NATIONAL FOR THE EDUCATIONAL IN CRIMINAL ESTABLISHMENTS FROM 1990: SOCIAL REGULATION IN CONTEXT OF CAPITAL STRUCTURAL CRISIS. 273 p. Dissertation (Master in education) – State University from Maringá. Supervisor: Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2013.

ABSTRACT

This dissertation discuss public policy for the education formal of the prison population, in the territory international, and Brazilian in particular, Paraná, from 1990. Its overall objective is to analyze the configuration and social function of the public policy for the education of youth and adults imprisoned in prisons and their contribution to the social regulation in the context of the structural crisis of the capital order. Investigates how have constituted public policy focus that legal measures have been adopted and that individuals and institutions have participated in the process of building toward a public policy for the education of individuals deprived of their liberty in Brazil, especially in the state of Paraná. By adopting the research method of historical materialism, it analyze the study object in conjunction with the historical context of the globalization of the capital, the social transformations resulting from the structural crisis and the solutions directed by the hegemonic order that legitimate social regulation strategies and ensure the reproduction of capitalist social relations. We use the following evaluation categories: entirety, praxis, mediation, conflict, hegemony, reproduction. This is a theoretical study, which is based on analysis of content policy documents, in which the information obtained are problematized in light of relevant literature. In the sources examined, the education is conceived as social reintegration program that may allow the rehabilitation of individuals deprived of their liberty and their reintegration into the labor market when egress of the penal institutions. In designing the United Nations (UN), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and Ibero-americano State Organization (OEI) education is considered a key factor for the physical and psychological development of the inmate, and contribute to economic and social development. These agencies, through the dissemination of guidelines and action plans, influence in the development of educational public policies for the country and its states to articulate global consensus that aim to build a Structured Globally Schedule for Education (Roger Dale) adapting national education needs of global capital. Educational policies for people deprived of their liberty retain relationship with social regulation strategies aimed at responding manifestations of "social question", such as increased of violence, crime and poverty . Based on the authors of the sociology of punishment - Garland, Wacquant and De Georgi - explains that, with the exponentiation of the "social question", the order sociometabólica capital, through the state criminal adopts drastic measures such as incarceration mass and hardening of custodial sentences that result in the criminalization of the poor and socially marginalized groups. The policies analyzed are expressions of social projects in dispute and resulting from coexisting and contradictory movements of affirmation and resistance to ideological and combat order sociometabólica capital.

Keywords: Public Policies. Prison education. Social regulation. International agencies. Brazil. State of Parana. After 1990.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População Prisional em Âmbito Mundial.....	31
Gráfico 2 - População Prisional dos Estados Brasileiros.....	98
Gráfico 3 - População Prisional do Brasil por faixa etária.....	99
Gráfico 4 - População Prisional do Brasil por cor de pele/etnia.....	100
Gráfico 5 - População Prisional do Brasil – características educacionais.....	100
Gráfico 6 - População Prisional dos Estados brasileiros que mais encarceram.....	156
Gráfico 7 - População Prisional do Paraná por faixa etária.....	157
Gráfico 8 - População Prisional do Paraná por cor da pele/etnia.....	157
Gráfico 9 - Características Educacionais.....	158
Gráfico 10 - Distribuição da População Prisional por crimes cometidos.....	228
Gráfico 11 - Índices de Desemprego no Brasil no período de 2000-2009.....	243

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Capacidade Geral dos Estabelecimentos Penais.....	120
Tabela 2 - Instituições Penais.....	121
Tabela 3 - Estrutura da Educação Formal nas Unidades Penais do Estado.....	161
Tabela 4 - Número de Alunos por Unidade Penal.....	161
Tabela 5 - Marcos da Educação Prisional no Paraná.....	162

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADEP - Agence Nationale pour le Développement de l'Éducation Permanente
AECID - Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para Educação
AMACAP - Associação Maringaense dos Amigos do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
AMP - Associação dos Municípios do Paraná
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAC - Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
APED - Ações Pedagógicas Descentralizadas
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAP - Centro de Apoio Pedagógico
CEB - Câmara de Educação Básica
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CES - Centro de Estudos Supletivos
CGEJA - Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos
CGRSE – Coordenação Geral de Reintegração Social e Ensino
CIEP - Centro Internacional de Estudos Pedagógicos
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNJ - Conselho Nacional de Justiça
CNPCC - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONAE - Conferência Nacional da Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional para Educação de Adultos
CONSEG - Coordenadoria Estadual dos Conselhos Comunitários de Segurança
DEB - Departamento de Educação Básica
DEPEN- Departamento Penitenciário Nacional
DIED - Divisão de Educação
DIRPP - Diretoria de Políticas Penitenciárias
EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ESEDH - Escola de Educação em Direitos Humanos
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNPEN - Fundo Penitenciário Nacional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAE - Conselho Internacional para a Educação de Adultos
ICPC - International Centre for Prison Studies
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC - Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP - Lei de Execução Penal
MEC - Ministério da Educação
MJ - Ministério da Justiça
NAES - Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PAC - Programa de Aceleração Econômica
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional
PDI - Programa para o Desenvolvimento Integrado
PEE - Plano Estadual de Educação
PEESP - Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PEM - Penitenciária Estadual de Maringá
PIA - Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos
PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE- Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PRONASCI - Programa Nacional de Segurança com Cidadania
RedLACE - Rede Latino-Americana de Educação em contexto de privação de liberdade
SECAD, SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED - Secretaria de Estado da Educação
SEGIB - Secretaria Geral Ibero-Americana
SEJU - Secretaria de Estado da Justiça
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UEI- Instituto de Educação da UNESCO
UIL - Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida
UIS - Instituto de Estatística da UNESCO
UNDIME-PR - União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL	30
1.1. Caracterização da população prisional em âmbito mundial	30
1.2. Exponenciação da questão social e políticas sociais neoliberais	33
1.3. Agências multilaterais como forças supranacionais na definição de políticas	35
1.4. Documentos orientadores da ONU	39
1.4.1. Regras Mínimas para o Tratamento de Presos (1955).....	42
1.4.2. Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966).....	44
1.4.3. Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes (1975).....	45
1.4.4. Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (1981).....	45
1.4.5. Resolução 45/112 – A Educação em Matéria de Justiça Penal (1990).....	46
1.4.6. Resolução 1990/20 – A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários (1990).....	47
1.4.7. Resolução 1990/24 – Educação, Capacitação e Consciência Pública na Esfera da Prevenção de Delito (1990)	49
1.4.8. Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000).....	49
1.4.9. Relatório Promoção e Proteção de Todos os Direitos Humanos, Civis, Políticos, Econômicos, Sociais, Culturais, incluindo o Direito ao Desenvolvimento: o Direito a Educação das Pessoas Privadas de Liberdade (2009).....	53
1.5. Documentos orientadores relacionados com a UNESCO	54
1.5.1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos.....	56
1.5.2. V Conferência Internacional de Educação de Adultos – 1997.....	57
1.5.2.1. Declaração de Hamburgo	59
1.5.3. Educação para Todos: o Compromisso de Dakar – 2000.....	61
1.5.4. VI Conferência Internacional de Adultos: Marco de Ação de Belém – 2009.....	62
1.5.5. Relatório A Educação Básica nos Estabelecimentos Penitenciários – 1991.....	65
1.6. Parceria entre UNESCO e Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI)	80

1.6.1. Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas para os anos de 2007-2015.....	83
--	----

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL.....91

2.1. Políticas públicas no sistema penal brasileiro.....93

2.2. Caracterização da população prisional no Brasil.....97

2.3. Bases legais que garantem a oferta da educação prisional em nível nacional.....102

2.3.1. A Educação Prisional na Lei de Execução Penal de 1984.....102

2.3.2. Plano Diretor do Sistema Penitenciário.....105

2.3.3. A Educação Prisional na Constituição Federal de 1988.....106

2.3.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: Ausência da Educação Prisional.....107

2.3.5. A Educação Prisional no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020).....109

2.3.6. A Educação Prisional no Plano de Desenvolvimento da Educação.....112

2.3.7. Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação nos Estabelecimentos Penais.....116

2.3.8. Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais.....117

2.3.9. Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal.....119

2.3.10. Decreto nº 7626/2011 – Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional.....122

2.4. Ações e projetos em educação prisional no Brasil.....123

2.4.1. Projeto Educando para Liberdade.....123

2.4.1.1. O Educando para a Liberdade e Interfaces com o PRONASCI.....126

2.4.1.2. Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões.....127

2.4.2. Projeto EUROsociAL.....130

2.4.2.1. Rede Latino Americana de Educação nas Prisões131

2.4.2.2. I Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões e Recomendações para a I Conferência Internacional de Educação em Prisões.....132

2.4.3. Seminário Educação nas Prisões.....134

2.4.4. 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões.....	137
---	-----

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO DO PARANÁ.....

	145
--	-----

3.1. As manifestações da questão social no Paraná a partir da década de 1990.....	146
--	------------

3.2. As políticas educacionais do Estado do Paraná pós 1990: breve histórico.....	150
--	------------

3.3. Caracterização da população prisional do Paraná	155
---	------------

3.4. Histórico da educação prisional no Paraná.....	158
--	------------

3.5. A elaboração de políticas públicas para educação prisional no Paraná: documentos orientadores.....	163
--	------------

3.5.1. Constituição do Estado do Paraná	164
---	-----

3.5.2. Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná	165
---	-----

3.5.3. Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná.....	166
---	-----

3.5.4. Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná.....	168
--	-----

3.5.5. Plano Estadual de Educação: em construção	174
--	-----

3.5.6. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.....	179
---	-----

3.5.7. Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná: em construção	181
--	-----

3.5.8. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná.....	182
---	-----

3.6. Ações e projetos em educação prisional no Estado do Paraná.....	192
---	------------

3.6.1. Programa Paraná Alfabetizado.....	192
--	-----

3.6.2. Fórum Estadual de EJA, I Seminário Estadual de Educação Prisional do Paraná.....	193
---	-----

3.6.3. Programa para o desenvolvimento integrado – PDI-Cidadania e Rede de qualificação profissional de apenados.....	194
---	-----

3.6.3.1. Remição da pena por meio do da leitura.....	196
--	-----

3.6.3.2. Projeto educação sem distância no sistema penal.....	196
---	-----

3.7. A Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Estadual de Maringá.....	197
--	------------

3.8. Breves considerações sobre políticas sociais no Estado do Paraná.....	198
---	------------

4. EDUCAÇÃO PRISIONAL É POLÍTICA PÚBLICA PARA A REGULAÇÃO SOCIAL DOS POBRES?.....	202
4.1. A crise estrutural do sistema do capital e as expressões da “questão social”	202
4.1.1. Os impactos da crise estrutural do capital na luta de classes.....	206
4. 2. A constituição do Estado penal e a violência institucionalizada.....	209
4.3. Controle social e criminalização dos movimentos sociais.....	229
4.4. Sociometabolismo da barbárie e a “contrarreforma” do Estado Brasileiro.....	237
4.5. Educação prisional como política pública e social de regulação e criminalização dos pobres.....	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	258

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga políticas públicas para a educação no sistema prisional, em âmbito internacional, no Brasil e, em específico, no Estado do Paraná. O objeto de estudo refere-se a políticas públicas de educação formal para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais a partir de 1990.

Nas políticas¹ investigadas, a educação é defendida como um direito humano fundamental, garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – documento basilar das Organizações das Nações Unidas (ONU), e é concebida como uma necessidade humana, já que é fundamental para a convivência em sociedade. O princípio do direito à educação é o fundamento da defesa do direito educativo dos presos e se embasa na concepção de que o ser humano que comete um delito e é sentenciado à pena de prisão não deve perder o direito à educação apesar de perder alguns de seus direitos, como o da liberdade.

A comunidade internacional, por intermédio de organizações multilaterais, propala desempenhar o seu papel de cooperação internacional ao formular orientações, recomendações e diretrizes que norteiam os países-membros na elaboração de políticas públicas para educação em geral e para a educação no sistema penal. A educação prisional tem sido pauta de discussão de agências do Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e outras organizações internacionais como a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI). Desde a década de 1990, a temática do direito dos encarcerados à educação ganhou destaque na agenda das organizações internacionais.

A elaboração de políticas públicas para a educação de pessoas privadas de liberdade tem um dos fundamentos na Declaração Mundial de Educação para Todos, acordada na Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. É consensual a oferta de educação prisional na modalidade de educação de jovens e adultos, garantia do direito à educação básica e profissionalizante para todas as

¹ Na perspectiva de Pereira (2008, p. 91-92), “[...] a política, na sua configuração recente e restrita, tem conotação de política pública a qual engloba a política social. Ou melhor, a política social é uma espécie do gênero política pública”. Entende-se que a política pública tem como principal característica “[...] o fato de ser pública, isto é, de todos, e não porque seja estatal (do Estado) ou coletiva (de grupos particulares da sociedade) e muito menos individual [...]”. Acrescenta a mesma autora que o caráter público dessa política se dá pelo fato de que esta é composta por “[...] um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade [...]” (p. 95).

peças que se encontram em situação de desvantagem educacional. Isto pode ser verificado em outros documentos resultantes de conferências, tais como: a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997; a Declaração de Dakar, elaborada no Fórum Mundial de Educação para Todos, em 2000, e a Declaração do Milênio, firmada na Cúpula do Milênio, realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, na qual foram estabelecidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

No Brasil, a educação consta no conjunto de assistência ofertada pelo Estado para os reclusos e para os egressos, conforme previsto na Lei de Execução Penal, aprovada em 1984. A Constituição Federal de 1988 ampliou o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob a responsabilidade do Estado. A educação é concebida como direito de todos e dever do Estado, desta forma, a oferta de educação regular torna-se obrigação estatal em todos os estabelecimentos penais do país.

As políticas para educação prisional vêm sendo gestadas e implementadas em um contexto social marcado por lutas políticas entre segmentos sociais diferenciados, das quais participam muitos autores e atores nacionais e internacionais.

Os objetivos

O objetivo geral desta dissertação é analisar a configuração das políticas públicas para a educação prisional, a função atribuída à educação formal no sistema prisional – em âmbito internacional, no Brasil e, em particular, no Estado do Paraná a partir de 1990 – e a sua contribuição para a regulação social dos pobres no contexto da crise estrutural da ordem sociometabólica do capital.

Para alcançar o proposto, são formulados quatro objetivos específicos:

1. Analisar políticas públicas internacionais para a educação formal de jovens e adultos em instituições penais propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) a partir de 1990.
2. Analisar o processo de construção da política pública de educação no sistema prisional brasileiro a partir de 1990.

3. Analisar o processo de construção da política pública para a educação nos estabelecimentos penais do Estado do Paraná a partir de 1990.
4. Investigar a função social das políticas públicas para a educação no sistema prisional e sua relação com políticas de regulação social a partir de 1990.

O problema de pesquisa

O problema de pesquisa pode ser expresso pelas seguintes indagações: De que maneira têm se configurado as políticas públicas direcionadas à educação formal da população prisional, em âmbito internacional, nacional e paranaense, a partir de 1990? Que medidas legais têm sido aprovadas e que sujeitos e instituições têm participado no processo de construção rumo a uma política pública para a educação de jovens e adultos, voltada para o atendimento dos sujeitos privados de liberdade no Brasil e, em específico, no Estado do Paraná? Nos documentos de políticas educativas analisados, que função social e política são atribuídas à educação formal nos estabelecimentos penais e que relação pode ser estabelecida entre as políticas investigadas e as políticas de regulação social dos pobres, de setores marginalizados e grupos vulneráveis socialmente?

Justificativas

A pesquisa se justifica pela pertinência social do tema, uma vez que a educação em estabelecimentos penitenciários é assunto que vem sendo tratado pela comunidade internacional a partir da década de 1990, apresentando-a como um dos objetivos a serem alcançados em planos de ação e compromissos assumidos por vários países do mundo, incluindo o Brasil.

Considera-se que é contribuição social importante, a análise da construção das políticas públicas em pauta, uma vez que, diante de fenômenos como o aumento dos crimes e da violência (ato infracional), são adotadas pelo Estado medidas como o encarceramento em massa e o endurecimento das penas privativas de liberdade. Sendo assim, é fundamental a compreensão de que as políticas para a educação prisional se constituem numa complexa e conturbada simbiose de instâncias educativas com as de repressão e de controle social.

Uma contribuição política desta pesquisa é o alinhamento ao pensamento crítico que tem o propósito de desmontar a armadilha da retórica que considera a educação uma panaceia para os males sociais, aquela que deposita a responsabilidade na educação, como se esta, por si só, fosse capaz de resolver os problemas da criminalidade e de criar competências para o egresso do sistema prisional reinserir-se na sociedade. Evidentemente, este entendimento não significa a negação da importância da defesa à educação no interior do sistema penitenciário como um direito social e humano de todo apenado e de todo egresso.

Um prenúncio de contribuição teórica da presente investigação pode ser destacado se for levado em consideração que as políticas públicas para a educação prisional são processos em construção – por serem dialeticamente constituídas –, fato que justifica a importância de uma investigação mais detalhada e a necessidade de aprofundamento de estudos que permitam compreensão mais ampla sobre as questões levantadas.

Aportes teóricos e metodológicos

Para responder as questões propostas por esta pesquisa, adota-se o materialismo histórico como método de investigação. Em consonância, o objeto de estudo é analisado em articulação com o contexto histórico da fase da mundialização do capital global, das transformações sociais resultantes de devastadora crise estrutural e das soluções encaminhadas pela ordem hegemônica à crise, de modo a legitimar estratégias de regulação social e garantir a reprodução das relações sociais capitalistas.

São utilizadas as seguintes categorias de análise: totalidade, práxis, mediação, contradição, hegemonia, reprodução. Por serem produtos históricos e transitórios, como explica Marx (1985), as categorias de análise devem ser compreendidas no contexto histórico, político e social de sua produção. Elas “[...] só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou congelamento de movimentos [...]” (CURY, 1985, p. 21). As categorias “[...] são conceitos básicos que pretendem explicar os aspectos gerais e essenciais do real em suas conexões e relações”. As categorias dão conta de explicar qualquer realidade, são relativas e só fazem sentido quando entendidas em seu movimento dialético, as categorias isoladas se tornam abstratas

e não representam o movimento do real, interpretado pelo pensamento como sínteses de múltiplas determinações.

Nesta dissertação, a totalidade é categoria teórico-ontológica basilar. Para a análise de documentos sobre políticas, parte-se do entendimento de que seus sentidos e significados são expressões e produções de relações sociais de uma determinada época histórica, por esta razão, estão conectados a uma totalidade histórica e sua interpretação não pode ser alcançada se a análise se restringir a fatos particulares e isolados. Os elementos particulares somente podem ser analisados se interligados com o todo, de modo a articular as partes com totalidades mais amplas do modo de produção social. Em razão do exposto, à pesquisadora, coloca-se a seguinte demanda: “[...] no seu processo de investigação, precisa trabalhar com as conexões estruturais, evitando uma abordagem que prioriza os fragmentos e as contingências dos fenômenos” (NORONHA, 2002, p. 10-11).

A utilização da categoria mediação, no presente trabalho, justifica-se pela consciência da impossibilidade de dividir a totalidade em elementos parciais para serem analisados isoladamente. A totalidade não é algo ideal e independente, pelo contrário, ela é composta por particularidades, dessa forma, a relação dialética entre as partes e o todo só pode ser apreendida por meio da mediação. A mediação é fundamental para conectar dialeticamente um processo particular com outros processos mais gerais. “É ela que cria a possibilidade de explicar a totalidade como síntese de muitos elementos interligados e de estabelecer a relação dialética entre universalidade e singularidade de forma articulada com as diferenciações existentes no interior da mesma unidade” (NOMA, 2010, p. 58). Pela mediação, evita-se o estabelecimento de uma relação mecanicista de causalidade linear e direta entre esse universal e o particular.

Em decorrência deste pressuposto, nesta dissertação, as fontes primárias são investigadas como uma particularidade que se conecta a uma totalidade histórica, a análise não se reduz a um ou outro aspecto isolado das proposições de políticas educativas nelas apresentadas (NOMA, 2010). Se os dados forem tratados isoladamente, não passarão de abstrações. A categoria da mediação expressa relações mútuas entre os diferentes momentos do todo, indicando que os fenômenos não podem ser vistos como blocos separados, mas sim enquanto conjunto que se relaciona mutuamente. Assim, “[...] os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando vistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social [...]” (CURY, 1985, p. 36).

Na análise de políticas públicas para a educação prisional, deve-se avançar no sentido de ultrapassar a propensão de explicar tal processo de modo restrito à esfera da política destinada aos jovens e adultos em contexto de privação de liberdade. Abordar a configuração das políticas internacional e nacional de educação prisional, em termos metodológicos, implica, também, o entendimento de que os fundamentos que dão sustentação à política adotada pelo governo brasileiro não são gerados exclusivamente em âmbito nacional. Em consonância, torna-se obrigatório admitir vinculações de abrangência mundial, englobando a influência direta ou indireta das agências internacionais no direcionamento das políticas públicas brasileiras e, por decorrência, paranaenses.

Ao pressupor a mediação, entende-se que a configuração das políticas públicas para a educação em instituição penal engloba um complexo de complexos, é “[...] um processo desigualmente combinado, no qual atua um conjunto complexo de sujeitos sociais e institucionais que lançam mão de variados mecanismos e meios para provocar mudanças e instituir a regulação dos sistemas educativos” (NOMA, 2010, p. 70). A configuração das políticas públicas no Brasil, incluindo o Estado do Paraná, é, como explica Noma (2010, p. 70), um “[...] processo essencialmente contraditório, com embates entre as orientações externas e os interesses internos e com conflitos de classe que perpassam a relação entre o Estado e a sociedade”.

Na presente dissertação, para a apreensão da totalidade, a categoria práxis² é essencial, visto que, ao englobar todas as objetivações humanas, ela possibilita à pesquisadora a apreensão de toda a riqueza do ser social (NETTO; BRAZ, 2009). A categoria práxis é fundamental para a análise das ações humanas como resultantes do processo social e histórico. Esta categoria subsidia o entendimento do modo como o homem produz as condições que garantem a sustentação de sua vida material e que, ao mesmo tempo, condicionam a produção da sua consciência. Somente se pode, efetivamente, apreender as relações de produção e de reprodução sociais contraditórias no campo da práxis e num determinado tempo e contexto históricos (NOMA, 2010).

Como o recorte temporal da pesquisa situa-se a partir da década de 1990, é necessário levar em consideração que, no final do século XX e na transição para o XXI, houve intensas transformações com a reestruturação do sistema capitalista em decorrência da crise estrutural do capital. Trata-se do que Chesnais (1996) denomina de mundialização do capital. A compreensão desse processo é subsidiada pela explicação de Alves (2004) de

² No ser social, a primeira práxis é o trabalho. O trabalho é forma modelar de práxis (NETTO; BRAZ, 2009).

que ocorre a constituição de um novo regime de acumulação e de reprodução do capitalismo global caracterizado pela predominância do capital financeiro³ e da financeirização da riqueza capitalista. Neste estudo, a mundialização do capital é concebida como processo desigualmente combinado, que congrega elementos mais gerais das tendências universalizantes do sociometabolismo do sistema do capital com aspectos da singularidade, pela forma como cada um dos diversos países do mundo foi afetado pelas mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas ocorridas.

A contradição é outra categoria analítica utilizada na pesquisa. A contradição é o fundamento da metodologia dialética, por possibilitar a apreensão do complexo de totalidades, que é constituído de reciprocidades em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório (CURY, 1985). Explica o mesmo autor que “[...] o conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno [...]” (p. 32).

As políticas públicas para educação prisional constituem-se em práxis social que se desenvolvem em relações sociais contraditórias, elas expressam e são elaboradas em uma complexa relação em que protagonistas e demandas estão perpassados por contradições e conflitos que são inerentes à prática social do sociometabolismo do capital. Expressam ainda projetos sociais em disputa e que resultam de movimentos coexistentes e contraditórios de afirmação e de negação da ordem do capital por ações de resistência e de combate ideológico (NOMA, 2010). A contradição permite interpretar o real, expressando as relações de conflito existentes nesse real “[...] cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro [...]” (CURY, 1985, p. 30).

Vale salientar que a totalidade sem a presença da contradição se torna vazia. De forma dialética, a categoria contradição acaba por se remeter à categoria totalidade – determinada e determinante das partes –, é na dialética entre a totalidade e sua contradição “[...] que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente” (CURY, 1985, p. 35). Por meio da categoria mediação, entende-se que

³ Fundamentando-se em Chesnais (1996), entende-se por capital financeiro aquele que, dotado de autonomia relativa, valoriza-se, mas conserva a forma dinheiro. “A esfera financeira alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela mesma não cria nada. Representa a arena onde se joga um jogo de soma zero: o que alguém ganha dentro do circuito fechado do sistema financeiro, outro perde” (CHESNAIS, 1996, p. 241).

política pública de educação prisional, quando associada com política social de repressão e de controle social, pode vir a ser revelada “[...] como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia [...]” (CURY, 1985, p. 66). A mediação permite explicar como o Estado realiza a regulação social por intermédio das políticas sociais.

A categoria hegemonia é primordial para se entender as relações contraditórias que permeiam a sociedade como um todo e a disputa pela hegemonia entre as classes sociais que se opõem. A hegemonia é a capacidade da classe dominante de direcionar as ações culturais e ideológicas e manter o controle social, buscando o consenso entre as classes e o consentimento ativo de todos. A obtenção de consenso é um importante elemento na luta pela direção, controle social e reprodução das relações sociais vigentes. O modo de produção capitalista e as relações sociais que se desenvolvem no seio dessa sociedade nos possibilitam pensar na categoria hegemonia, uma vez que a ideologia de uma classe dominante é sempre a ideologia dominante, como explicam Marx e Engels (2007). Na perspectiva de Cury (1985, p. 45), “[...] a teorização sobre as formas ideológicas só é possível se são vistas como um componente de modo de produção capitalista, ligado à reprodução das relações sociais de produção, pois toda forma ideológica é momento de expressão de um movimento social [...]”.

A categoria hegemonia permite o entendimento de que não há neutralidade na formulação e implantação de políticas públicas de educação no Brasil e, conseqüentemente, no Paraná. Esses processos expressam lutas pela direção e controle social, revelando a luta pela hegemonia, como explicita Noma (2010, p. 59): os “[...] documentos de políticas analisados são portadores de diretrizes de políticas educativas para a América Latina e Caribe que têm como ponto de partida e como base principal os países capitalistas ‘desenvolvidos’”. Significa afirmar que “[...] as fontes selecionadas expressam políticas públicas alinhadas ao modelo neoliberal e são portadoras de forças que são infligidas e legitimadas por segmentos defensores dos grandes blocos de países que monopolizam e centralizam o capital mundial” (NOMA, 2010, p. 60).

A categoria reprodução subsidia a compreensão da tendência à autoconservação inerente a todo sistema social, que opera pela reprodução das condições que garantem a manutenção das relações básicas e do metabolismo social. “A política social neoliberal, ao promover a regulação social, atua nos limites do ajuste econômico e social necessário para

a reprodução das relações sociais capitalistas” (NOMA, 2010, p. 60). A categoria reprodução possibilita a compreensão de que, “[...] como uma totalidade histórica superável, o capitalismo busca a reprodução de suas relações de produção a fim de garantir, pela ampliação da produção, a acumulação [...]” (CURY, 1985, p. 39). A reprodução é uma categoria que se desenvolve em meio ao movimento contraditório do capital, que, ao mesmo passo que confirma o antagonismo, dá lugar à possibilidade de superação e transformação social (CURY, 1985).

Na fase da mundialização, o capital rearticula suas bases materiais para contornar a sua crise estrutural, em decorrência, transformações se processam “[...] no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado” (HARVEY, 1999, p. 117). No movimento de reorganização do capital e do correspondente sistema ideológico e político de dominação, explicam Netto e Braz (2009), um dos elementos mais evidentes foi o advento do neoliberalismo⁴ e de suas políticas sociais e econômicas, que garantiram e ainda garantem a reprodução das relações sociais capitalistas e legitimam estratégias de regulação social.

A categoria reprodução também é fundamental para a análise de políticas públicas, considerando que isto implica em abordar ações e formas de intervenção situadas no domínio do Estado, o sujeito desencadeador de tais políticas. Sob este prisma, é possível afirmar que o Estado em ação está relacionado com o comando político do sistema capitalista que se articula com a formação, a consolidação e o funcionamento das estruturas reprodutivas da sociedade (MÉSZÁROS, 2002). Ou seja, ele “[...] contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto” (MÉSZÁROS, 2002, p.124-125). É necessário enfatizar que a discussão sobre política pública não envolve apenas o Estado, envolve a sociedade civil e instituições públicas e privadas, contraditoriamente vinculadas nas relações entre as classes e seus segmentos.

No contexto da crise estrutural do capital na transição do século XX para o XXI, a política social tem ocupado lugar central no embate econômico e político na condição de estratégia econômica e política de controle do metabolismo social e de regulação social.

⁴ “O termo neoliberalismo [...] é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por meio de métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual” (LEHER; MOTTA, 2012, p. 578).

Trata-se de um terreno importante da luta de classes se levadas em consideração as graves consequências sociais da crise estrutural do capital. Nesse momento, as “[...] respostas institucionais têm oscilado entre a criminalização e a repressão até a politização e a renegociação coletiva dos direitos, mas com grande destaque para a ponta repressiva, num contexto de corte de recursos e crise da democracia” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 188). Acerca desta questão, os teóricos da sociologia da punição – dentre os quais se destacam Wacquant (2001), Garland (2008) e De Giorgi (2006) Rusche e Kirchheimer (2008) – apresentam uma grande contribuição ao discutir as ações do Estado penal que associam medidas de desregulamentação da vida social com uma política de ataque aos direitos sociais, a qual criminaliza e encarcera os mais pobres.

As fontes primárias

Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, que se fundamenta em análise de documentos. Para a coleta dos dados, utilizaram-se dois instrumentos básicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para tanto, uma interlocução é realizada com autores que vêm discutindo a temática e que lançam luz para a atribuição de significados aos enunciados teóricos e ideológicos que estão sendo investigados. Da literatura pertinente, são selecionados aportes teóricos e metodológicos que subsidiam o diálogo da pesquisadora com os documentos na concretização da análise das fontes selecionadas.

A análise das fontes primárias abrange uma série de documentos de política educacional. Neste aspecto, ancora-se em Evangelista (2012, p.52), ao explicar que “[...] documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros [...]”. Tais registros, a autora continua, compõem a base empírica da pesquisa e são analisados como fontes primárias, aqueles destinados à difusão de diretrizes políticas para a educação. “Refiro-me a documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos” (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

Na presente pesquisa, são analisados os seguintes documentos de políticas educativas: a) documentos produzidos, publicados e divulgados pelas agências internacionais do sistema ONU e pela OEI; b) documentos produzidos e publicados em

parceria com organizações internacionais; c) textos e informações divulgados nos *sites* oficiais das agências; e) documentos legais e normativos, dados estatísticos e relatórios, do Brasil e, sobretudo, do Estado do Paraná.

Os documentos oriundos de agências internacionais são importantes por serem referenciais durante a elaboração de políticas públicas para a educação prisional. São orientações expressas e difundidas em forma de tratados, resoluções de conferências, relatórios de pesquisa, publicações conjuntas, normas e declarações. Vale lembrar que as orientações e diretrizes das normativas internacionais das quais o Brasil é signatário estão incorporadas nas normativas nacionais, inclusive de seus estados.

Considerando que toda política é expressa por dispositivos legais – que, formalmente, são concretizados por leis e decretos – conforme explica Saviani (2007), nesta dissertação, analisa-se o aparato legal no Brasil e, em especial, no Estado do Paraná que pode ser considerado documento de políticas públicas para a educação formal no sistema prisional. São fontes primárias importantes porque expressam as medidas que o Estado toma para dar um direcionamento à educação no país e nas unidades da federação.

Partindo do pressuposto de que políticas públicas para a educação prisional são processos em construção, os documentos reveladores de ações, eventos e projetos direcionados para a educação prisional que têm sido realizados no Brasil e no Estado do Paraná são fontes primárias importantes. São indicadores de sujeitos e instituições que têm participado no processo de construção de políticas públicas de educação não só para o país como para o estado paranaense nos estabelecimentos penais.

Estrutura da dissertação

A dissertação é desenvolvida em uma estrutura de seis partes: introdução, quatro seções e considerações finais.

Na parte introdutória, uma espécie de carta de intenção, são delimitados objeto de estudo, seus objetivos, definição do problema, explicitação do método, justificativa e fontes de pesquisa e sua organização.

Na primeira seção, são analisadas políticas públicas internacionais para a educação formal de jovens e adultos em instituições penais no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

(UNESCO) e da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) a partir de 1990.

Na segunda seção, são abordadas políticas públicas para a educação em estabelecimentos penais no Brasil a partir de 1990, com o objetivo de analisar o processo de construção da política pública brasileira para a educação formal no sistema prisional.

Na terceira seção, são enfocadas políticas públicas para a educação de jovens e adultos em estabelecimentos penais no Estado do Paraná a partir de 1990. Tem o propósito de investigar o processo de construção da política pública paranaense para a educação prisional.

Na quarta seção, investiga-se a relação entre políticas públicas para a educação no sistema prisional e políticas sociais de regulação social que resultam na criminalização dos pobres e dos socialmente excluídos.

Por último, nas considerações finais, são elaboradas sínteses e reflexões em amplitudes gerais com fundamento nas análises e discussões desenvolvidas nas seções.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL

Esta seção tem por objetivo analisar políticas públicas internacionais para a educação formal de jovens e adultos em instituições penais no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI).

São analisados os principais documentos que norteiam o trabalho e o tratamento que os países-membros dessas organizações devem dar aos presos e que garantem o direito de todos à educação, inclusive das pessoas em privação de liberdade. Também são analisados documentos que expressam proposições, ações e projetos que têm sido realizados com a participação das organizações multilaterais investigadas.

Para realizar o proposto, as políticas em foco são abordadas como resultantes de relações sociais – necessariamente contraditórias – e como um processo em construção. O nosso propósito é evidenciar o protagonismo dessas agências na definição de critérios de referência, na proposição de caminhos e medidas, na elaboração de planos de ação para a implantação de políticas públicas educativas em âmbito mundial e, em específico, para a constituição de uma política pública para a educação de sujeitos sociais apenados em instituições penais nos países-membros.

1.1. Caracterização da população prisional em âmbito mundial

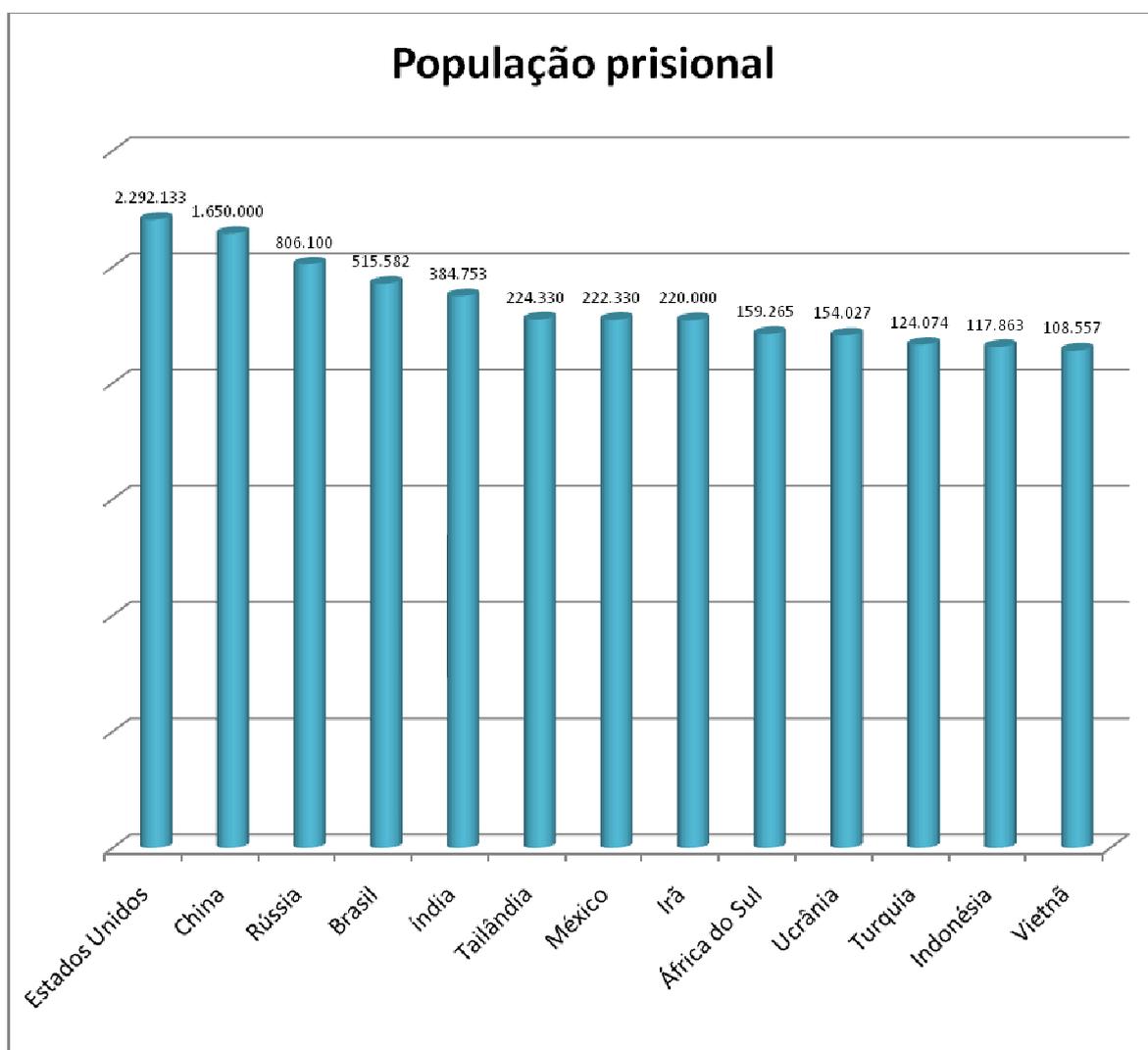
O *International Centre for Prison Studies (ICPC)*, do *King's College London*, é o instituto que realiza pesquisas sobre a população prisional e publica anualmente a *World Prison Population List*, a lista da população carcerária mundial. Na nona edição da Lista Mundial da População Prisional (WALMSLEY, 2011), os dados apresentados pelo ICPC referem-se ao período entre o final do ano 2008 a maio de 2011. A fonte utilizada para o recolhimento desses dados foi cada administração penitenciária nacional dos países contemplados.

Conforme explicita Walmsley (2011), consultor das Nações Unidas e um associado do ICPC, mais de 10,1 milhões de pessoas em todo o mundo são mantidas em alguma instituição penal, quer julgadas ou sob custódia, aguardando julgamento. Com fundamento

nos dados de 2010, que indicam uma população mundial de aproximadamente 6,9 bilhões de pessoas, a taxa média de encarceramento é de 146 pessoas a cada 100.000 habitantes. No mesmo documento, consta o registro de um crescimento da população prisional nos cinco continentes, por ter havido aumento de presos em 78% dos países: em 82% dos países das Américas, 80% da Ásia, 80% da Oceania, 74% da Europa e 71% da África.

O gráfico a seguir apresenta a população prisional em nível mundial dos países que possuem população prisional acima de 100.000 pessoas.

Gráfico 1 – População Prisional em Âmbito Mundial



Fonte: Walmsley (2011).

Como é possível observar no gráfico 1, dentre os países que mais encarceram no mundo, os Estados Unidos ocupam o primeiro lugar com 2.292.133 presos; em segundo lugar, está a China com 1.650.000 presos e, em seguida, a Rússia com 806.100 presos. O Brasil ocupa a quarta posição, apresentando uma população prisional superior a 500.000 pessoas.

Em documento da UNESCO (1995, p. 19), consta que as pessoas encarceradas, com exceção apenas daquelas que foram presas por crimes políticos, “[...] mostram características comuns em todos os países e regiões. Estas características mantêm uma estreita relação com a experiência anterior educacional, e com as necessidades atuais [...]”. Pode-se constatar que a população carcerária é composta pelo segmento social marginalizado historicamente, o qual não teve, em sua condição de vida antes do encarceramento, acesso aos direitos sociais básicos, como saúde, trabalho e, em especial, educação. Em muitos casos, após o encarceramento muitos desses direitos continuam sendo negados aos reclusos (UNESCO, 1995).

Pode-se falar em criminalização dos pobres ao serem analisadas as características mais marcantes da população prisional, que, em sua grande maioria, é composta pelo segmento marginalizado da sociedade e que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

A respeito do perfil dos reclusos, Graciano (2010, p. 34-35) expõe que, em virtude da seleção realizada pelo sistema penal, diversos autores, como Wacquant (2001), De Georgi (2006) e Garland (2008), “[...] consideram que as formas de gestão da criminalidade coincidem com a gestão da pobreza ou com o controle dos grupos sociais considerados perigosos [...]”. Tais grupos são excluídos das possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

A América Latina, na análise de Ireland (2011, p. 21-22), é considerada a região mais desigual em termos de distribuição de renda e de riqueza: “[...] em 2009, 33, 1% da população (183 milhões em termos absolutos) viviam em pobreza, dos quais 13,0 % (74 milhões) viviam em condição de extrema pobreza”. Para o autor, não “[...] há dúvidas de que dessa desigualdade econômica e brutal, que leva a uma exclusão social especialmente dos grupos mais vulneráveis, termina acentuando níveis crescentes de violência e criminalidade”.

Na perspectiva de Farranha (2005, p. 6), “[...] o crescimento da pobreza nos anos 1990 na América Latina está intimamente ligado com os processos verificados nas

transformações do mercado de trabalho [...]”. Destarte, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho se transforma, o processo de transformação apresenta articulação com o crescimento da pobreza.

Oliveira e Duarte (2005, p. 281) explanam que, nos tempos atuais de uma economia globalizada, a pobreza “[...] é qualificada de “nova”, com o aumento do desemprego, o alongamento da sua duração e os excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado [...]”. Frente a esta questão, “[...] os sistemas de proteção social têm se mostrado incapazes de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social, atualizando a histórica dualidade entre os trabalhadores integrados e os pobres assistidos [...]”.

É nesse contexto social que as políticas públicas para a educação passam por “[...] alterações nas suas orientações, tendendo a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos [...]” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281).

Frente ao assustador crescimento da população carcerária mundial, Ireland (2011) enfatiza dois tipos de políticas que têm sido implementadas e que contribuem para reforçar e agravar esse quadro. A primeira, denominada de penitencialismo, representa a forma desordenada do encarceramento em massa e do endurecimento das penas de privação de liberdade, tal política objetiva resolver os problemas sociais e de segurança pública com o aprisionamento. A segunda consiste no uso excessivo de prisão preventiva, reforçando, dramaticamente, o aumento da população prisional.

1.2. Exponenciação da questão social e políticas sociais neoliberais

Uma das principais características apresentadas pelo capitalismo contemporâneo⁵, no atual estado de barbárie social, segundo Netto e Braz (2009), é a exponenciação da questão social e que é tratada como algo natural. Em contraponto a isto, Pereira e Amorim (2010, p. 133) salientam que o “[...] mercado, as organizações governamentais ou não,

⁵ Segundo Netto e Braz (2009), a fase contemporânea do capitalismo iniciou-se a partir da década de 1970, e constitui a terceira fase do chamado imperialismo. Esta nova fase é marcada pela financeirização do capital, que, propiciada pelos meios de informação, garante “[...] comunicações instantâneas entre agentes econômicos situados nos mais distantes rincões do planeta, esse processo tem suportes na gigantesca concentração do sistema bancário e financeiro [...]” (NETTO, BRAZ, 2009, p. 230).

assim como as atuais situações de desigualdade e pobreza, não são fatos naturais, mas produtos históricos e políticos, construídos socialmente”.

Questão social, no sentido universal do termo, na perspectiva de Cerqueira Filho (1982, p. 21), significa “[...] o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs ao curso da constituição da sociedade capitalista”. Para o citado autor, “[...] a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho”. Iamamoto e Carvalho (1983, p.77) explanam que a questão social “[...] não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do estado”. Para as autoras, é “[...] a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia”.

Como a questão social possui uma dimensão estrutural, as formas pelas quais se manifesta estão historicamente articuladas com transformações nas formas de produção e de reprodução social. Em decorrência, a questão social assume novas configurações e expressões. Entendida como um fenômeno do capitalismo, a questão social, por um lado, “[...] designa o crescimento da pobreza (absoluta e relativa) que, nesse modo de produção, adquire determinações singulares, já que vem acompanhado do desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas [...]” e, por outro, revela a problematização a atual situação da luta de classes (SANTOS, 2012, p. 431).

Para enfrentar as manifestações da questão social, o Estado tem recorrido à implementação de políticas sociais. “A onda longa com tendência à estagnação coloca a política social no cerne da crise”, explica Behring (2007, p. 172). O que significa afirmar que, na transição do século XX para o XXI, a política social ocupa lugar central no embate econômico e político, entendida como estratégia econômica e política de controle do metabolismo social e de regulação social.

De acordo com Rua (1998, apud PEREIRA, 2008, p. 87), há duas principais formas de se definir regulação social: “[...] a) a coerção pura e simples, como acontece nas ditaduras ou nos Estados restritos; e b) a política como instrumento de consenso, negociação e entendimento entre as partes conflitantes, usado nas democracias ou nos Estados ampliados [...]”. Explicita que, como não se pode utilizar pura e simplesmente a coerção como forma de regulação, utiliza-se a política como alternativa. Destarte

[...] a vantagem da política em relação à simples coerção é que a primeira possibilita o exercício de procedimentos democráticos, uma vez que, no processo de resolução de conflitos, as partes envolvidas não cogitam de eliminar a vida do opositor. É certo que a política também contém a possibilidade de coerção porque pauta-se por regras e prevê penalidades aplicadas pelo Estado contra quem as infringe [...] (PEREIRA, 2008, p. 89).

Ressalta-se que não é apenas por ser uma forma de resolver conflitos que a política é uma das formas de regulação social, é a “[...] política que permite a organização do social como espaço que é instituído, historicamente construído e articulado por conflitos, proporcionando a diversificação e a multiplicação de direitos de cidadania [...]” (PEREIRA, 2008, p. 90). No campo da educação, a regulação pode se dar por meio de três processos: 1) regulação institucional; 2) regulação situacional e 3) regulação conjunta. Por fazer parte de um sistema social complexo, existe, no campo da educação, “[...] uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (BARROSO, 2005, p. 731).

Na perspectiva de Campos e Campos (2008, p. 244), devido às reformas estruturais observadas nas últimas décadas do século XX, “[...] as desigualdades sociais foram ampliadas, gerando tanto um incremento da pobreza quanto o surgimento dos denominados “novos pobres”, fato que obrigou os Estados a buscarem alternativas para “contornar” essa situação e “garantir a governabilidade” [...]”. Nesse cenário, a educação e as políticas para a educação prisional ganham destaque como uma medida estratégica atrelada à lógica econômica, passando a serem vistas como uma nova ferramenta de combate à pobreza.

1.3. Agências multilaterais como forças supranacionais na definição de políticas

Para compreender as políticas internacionais para a educação prisional, faz-se necessário evidenciar o protagonismo das instituições multilaterais na definição e na implantação de políticas públicas educativas em âmbito mundial. É preciso entender que as inter-relações e conexões entre os Estados capitalistas – fundadas na circulação e na distribuição mundial das mercadorias e do capital financeiro – são mediadas por articulações políticas e econômicas derivadas também das instituições intergovernamentais

(ROSEMBERG, 2000). No contexto capitalista pós 1990, as relações internacionais⁶ englobaram questões de diversas áreas: economia, política, social, tecnologia, entre outras. Como resultante de consensos entre os países, as agências intergovernamentais conservaram a prerrogativa de direcionar os parâmetros econômicos, políticos e jurídicos que fundamentaram a dinâmica do desenvolvimento capitalista rumo a sua expansão mundial (ROSEMBERG, 2000). A Organização das Nações Unidas (ONU) e as agências especializadas que a integram foram algumas das principais organizações intergovernamentais que mediarão relações entre os Estados.

De acordo com Afonso (2001, p. 24), os países têm-se confrontado com “[...] novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia)”. A estas se somam “[...] outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI) [...]”. São desigualmente sentidos os efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional, os mesmos ocorrem “[...] em consonância com a situação de cada país no *sistema mundial*, embora sejam necessariamente (re) interpretados ou recontextualizados ao nível nacional” (AFONSO, 2001, p. 25).

Para analisar as relações contraditórias que permeiam a sociedade como um todo e a disputa pela hegemonia entre países, salienta Noma (2012, p. 72), “[...] deve-se levar em consideração que a luta pela direção e controle social transforma a obtenção de consenso em importante elemento para a reprodução das relações sociais vigentes”. O aparato do Estado neoliberal, explica Harvey (2008), é utilizado para estabelecer as condições para o consenso necessário para a reprodução das relações sociais capitalistas, por meio de táticas de cooptação, persuasão, chantagem, ameaça e, se necessário, pela utilização da força institucionalizada. Pode-se afirmar que a neoliberalização dos países centrais do capitalismo alicerçou-se em estratégias de obtenção do consenso sobre seus princípios doutrinários básicos.

A cooperação interagenciais para produção das condições para o consenso – que se concretizam na realização de conferências, eventos e na publicação conjunta de

⁶ As relações internacionais entre os Estados ocorrem por diferentes e variados canais, explica Rosemberg (2000). Dentre eles estão: 1) os contatos entre chefes de Estados, governos e ministros, especialmente das finanças e das relações exteriores; 2) relações diplomáticas bilaterais pela via de embaixadas e consulados; 3) organizações internacionais ou regionais de cunho intergovernamental, as quais podem ser privadas, mas sem fins lucrativos ou econômico-financeiros e 4) empresas multinacionais ou transnacionais.

documentos – corrobora com a tese de Dale (2004) a respeito da construção de uma “agenda globalmente estruturada para educação” (AGEE). A abordagem desenvolvida pelo autor sobre a AGEE foi baseada em estudos sobre a economia e a política internacional e considera “[...] a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos”⁷ (DALE, 2004, p. 426).

A globalização, processo contraditório e complexo, está centrada em torno de um agrupamento de países, sendo os principais da Europa, Ásia e América. Estes trabalham no sentido de fazer avançar os acordos globais, como, por exemplo, as conferências e os acordos internacionais direccionados à educação, que lhes sejam favoráveis. Esse tipo de expansão da globalização “[...] é diferente de qualquer outra que tenha acontecido anteriormente; ela torna possível, pela primeira vez, falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo [...]” (DALE, 2004, p. 437).

Corroborando a discussão de Dale sobre a AGEE, Antunes (2004, p. 484) afirma que, “[...] no terreno da educação (e das políticas sociais em geral), estas mudanças, que conformam uma agenda globalmente estruturada, traduzem-se quer por uma redefinição dos serviços educativos (e de bem estar) e do papel do Estado na sua governação [...]”. A agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada, estabelecendo-se “[...] conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social [...]” (ANTUNES, 2005a, p. 125).

A concepção de educação presente na tese da AGEE está centrada em três questões⁸ fundamentais, estas questões centram-se “[...] nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si”. Destarte, tais questões “[...] dirigem-nos no sentido de descobrir como é que aqueles processos são

⁷ Na análise da AGEE a globalização é compreendida como um conjunto de dispositivos políticos e económicos que visam à “[...] organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio” (DALE, 2004, p. 436).

⁸ “A quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? Quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?” (DALE, 2004, p. 439).

financiados, fornecidos e regulados e como é que este tipo de formas de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade” (DALE, 2004, p. 439).

Quando Dale (2004) se refere à AGEE, explica que as formas de regulação nacional são delineadas por forças supranacionais, bem como por forças políticas e económicas nacionais, é sobre esse tipo de regulação que a globalização desprende seus efeitos sobre o campo educacional. Para Antunes (2005a p. 449), as agências internacionais “[...] representam uma constelação, um conjunto que protagoniza uma boa parte do que é a governação do mundo ou a governação global [...]”. Desta forma, as organizações internacionais “[...] são mais ativas e possuem uma intervenção direta na elaboração de políticas educacionais e na definição da agenda educacional”. As conferências e eventos internacionais e nacionais, a participação das agências do sistema ONU na elaboração de políticas públicas nacionais e estaduais são exemplos claros dessa forma de regulação e da produção do consenso.

Shiroma (2011, p. 15-16) enfatiza que muitos estudos têm apontado a existência de muitas similaridades entre as reformas educacionais desencadeadas na década de 1990 em diversos países. Tais similaridades, advindas de orientações das agências internacionais, podem expressar sua atuação na definição e elaboração de políticas educacionais em nível nacional. Prova disto é a presença de “[...] representantes de Organismos Multilaterais nas Conferências em que tais documentos apresentados sinalizam sua forte influência na definição dos acordos e interesses nos compromissos firmados pelos ministros de educação em tais reuniões [...]”. Esta afirmação corrobora a tese de Dale sobre a AGEE no sentido de que, mais que o conteúdo teórico, a agenda apresenta linhas de ação, diretrizes e tarefas que são de responsabilidade de organismo ou programa internacional (SHIROMA, 2011).

Argumentamos que é por intermédio do trabalho desenvolvido pelas agências internacionais que propalam uma imagem de “pertença universal” que se pode apreender a construção de uma AGEE. As orientações, princípios e normas disseminadas por essas agências têm influência significativa de alcance universal. Tais agências atuam de diversas formas “[...] no sentido da institucionalização das ideologias, estruturas e práticas mundiais no nível do estado-nação e atribuem ‘uma certa eficiência causal’ às organizações internacionais no que diz respeito à convergência das práticas educacionais nacionais” (DALE, 2004, p. 448). Acrescenta ainda que o “[...] conteúdo efectivo da mensagem

veiculada pelas organizações internacionais baseia-se em modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado [...]” (p. 448).

As organizações internacionais como a ONU, UNESCO e OEI propalam não ter medido esforços no que diz respeito à disseminação de orientações que visam à garantia do direito educacional da população privada de liberdade. Nos subitens a seguir, será abordada uma série de normas e resoluções que objetivam garantir os direitos dos reclusos, consensuadas em âmbito internacional.

1.4. Documentos orientadores da ONU

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada no pós II guerra mundial, é uma agência internacional formada por países que se reuniram voluntariamente com o objetivo restaurar a paz e o desenvolvimento mundial. Um dos propósitos dessa organização é realizar a cooperação internacional com vista a resolver problemas de caráter social, econômico, humano e cultural, promovendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais. Consta no *site* da ONU, consultado em 2012, que 193 países são membros do Sistema da Organização das Nações Unidas, dentre eles o Brasil. Esses países desenvolvem suas ações com base na Carta da ONU, um tratado internacional que estabelece os direitos e deveres dos países-membros (ONU, 2010).

Em âmbito internacional, a ONU é a principal agência a elaborar normas que garantem o direito e a oferta da educação para pessoas que se encontram em contexto de privação de liberdade. Por entender que a educação é um direito humano, a organização afirma que “[...] os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação” (ONU, 2010).

Segundo Barros Filho (2008, p. 114), a criação da ONU “[...] intensificou o processo de internacionalização dos direitos humanos. A busca da cooperação internacional demarca o surgimento de uma nova era em que o indivíduo passou a ser reconhecido como sujeito de direitos internacionais [...]”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, acordada em 1948, é um documento marco dos direitos humanos, é o instrumento legal que orienta as ações tomadas pela Organização e pelos seus países-membros. Conforme consta na Declaração, o objetivo da ONU consiste em que cada pessoa e órgão da sociedade, baseado nos

princípios firmados no documento, esforcem-se para garantir o direito ao ensino e à educação e promover o respeito às liberdades individuais (ONU, 2000b).

Sob esta perspectiva, Claude (2005, p. 37) afirma que, “[...] ao postularem a educação como um direito, os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos basearam-se, axiomáticamente, na noção de que a educação não é neutra em relação a valores [...]”. A educação é considerada uma eficiente ferramenta para o crescimento pessoal, assume o papel de direito humano, por ser “[...] parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural [...]”.

A educação é considerada um direito social, por promover o desenvolvimento da personalidade humana, e um direito econômico, visto que pode promover o desenvolvimento econômico da pessoa, capacitando-a para o mercado de trabalho. É um direito à cultura “[...] já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna [...]” (CLAUDE, 2005, p. 37).

Compreendendo a educação como um direito humano, como apregoa a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ela não poder ser negada à população prisional, já que, conforme o estabelecido no artigo XXVI da presente Declaração, “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]”. Da mesma forma, é afirmado que a educação deve assegurar o pleno desenvolvimento da personalidade, fortalecendo o respeito aos direitos humanos, e é garantida como direito fundamental de todo ser humano (ONU, 2000b, p.12).

Claude (2005, p. 39-40), ao discorrer sobre o primeiro objetivo presente na Declaração, explica que o conceito de pleno desenvolvimento da personalidade é fio condutor que permeia todo o documento, “[...] seu significado na consolidação de um conceito holístico da natureza humana – de seres essencialmente livres, social e potencialmente instruídos e capazes de participar de tomadas de decisão fundamentais [...]”. Esse conceito aparece e fundamenta outros pontos da respectiva declaração, a saber:

[...] o Artigo 22 diz que toda pessoa tem direitos sociais, econômicos e culturais “indispensáveis [...] ao livre desenvolvimento de sua personalidade”. O Artigo 26 consagra um direito à educação e afirma “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana”. O Artigo 29 reafirma a visão holística dos direitos humanos ao estabelecer: “Toda pessoa tem deveres perante a comunidade, onde – e somente onde – é possível o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade” (CLAUDE, 2005, p. 40).

Ao analisar os objetivos presentes na Declaração, pode-se afirmar que a educação constitui um direito social, de responsabilidade da sociedade como um todo. Neste sentido, ao ser afirmado que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e a dignidade, isso conduz ao entendimento de que a educação também é promotora dos direitos humanos (CLAUDE, 2005).

Vale salientar que a noção de que “[...] a educação só se efetiva em sua plenitude com a participação da sociedade e que seu sentido deve ser orientado para a promoção e exercício dos direitos humanos estará presente em outras normas nacionais e internacionais [...]”. Estas normas se referem tanto à educação em geral como à educação prisional (GRACIANO, 2010, p. 48).

Na esfera de atuação da ONU, foram aprovadas normas e regras que tratam a educação para pessoas privadas de liberdade como um direito dos reclusos ao desenvolvimento de aspectos mentais, físicos e sociais. Dentre as normas internacionais que versam, especificamente, sobre a educação em estabelecimentos penitenciários, podem ser citadas: Regras Mínimas para o Tratamento de Presos de 1955, Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966, Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes de 1975, a Carta Africana dos Direitos de Homem e dos Povos de 1981 e a Declaração do Milênio de 2000 (NOMA, BOIAGO, 2010). Na perspectiva da ONU, essa série de tratados internacionais referentes aos direitos humanos, juntamente com outros instrumentos legais internacionais adotados após 1945, expandiu o corpo legal internacional em matéria da garantia dos direitos humanos (ONU, 2010).

Além destas normas, nos anos de 1990, as Nações Unidas aprovaram três recomendações direcionadas à garantia da educação nos estabelecimentos penitenciários: Resolução 45/112, sobre educação em matéria de justiça penal; Resolução 1990/20, referente à educação nos estabelecimentos penitenciários; Resolução 1990/24, direcionada à educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção de delito. As Resoluções foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU com o objetivo

de se tornarem “[...] uma base normativa para o exercício da educação nas prisões, base que, com o tempo, deverá se refletir cada vez mais na legislação e nas políticas dos Estados” (UNESCO, 1995, p. 73).

Na década de 1990, quando a educação ganhou centralidade nos debates internacionais e nacionais como fator de desenvolvimento social e estratégia de alívio à pobreza, as políticas públicas para educação prisional passaram a assumir papel estratégico. O agravamento das desigualdades, da pobreza e exclusão social foi – e ainda é – relacionado pelas agências internacionais à falta de acesso a educação. A organização tem voltado seu olhar para o atendimento educacional nos estabelecimentos penais, atribuindo à educação prisional um papel estratégico para a ressocialização e a reinserção social do egresso a fim de contribuir para a diminuição do índice de reincidência criminal. De acordo com a ONU (2009), a comunidade internacional tem movido um grande esforço para que os países-membros elaborem políticas públicas para a educação prisional.

1.4.1. Regras Mínimas para o Tratamento de Presos (1955)

Em âmbito internacional, todos os documentos relativos à garantia do direito à educação como um direito humano aplicam-se às pessoas privadas de liberdade. No que diz respeito especificamente à população prisional, as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros é considerado o documento de maior relevância acerca do direito à educação prisional (SILVA, 2010).

As Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos foram aprovadas pelo Conselho Social e Econômico das Nações Unidas e adotadas pelo Congresso Nacional das Nações Unidas em 31 de agosto de 1955. Ao se tornarem signatários de tais Regras, os governos deveriam adotar e garantir a aplicação dessas normas em seus estabelecimentos penais. Como forma de supervisionar as ações dos governos em prol da educação prisional, os governos deveriam enviar informações trienais ao Secretário Geral das Nações Unidas sobre a aceitação e a aplicação dessas Regras nos sistemas penitenciários (ONU, 1955).

Conforme consta nas Regras, o objetivo de tal elaboração não é descrever um modelo único para ser adotado no sistema penal, o que se pretende é, “[...] com base no consenso geral do pensamento atual e nos elementos essenciais dos mais adequados sistemas contemporâneos, estabelecer os princípios e regras de uma boa organização penitenciária e as práticas relativas ao tratamento de reclusos [...]” (ONU, 1955, p. 2).

A aplicação das regras nos países signatários de tal acordo deve ocorrer de forma a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais de cada espaço, não sendo necessária a sua aplicação tal qual está firmada no documento, todavia devem ser levadas em consideração as condições mínimas previstas pela ONU.

Afirma-se que o objetivo do tratamento dado às pessoas privadas de liberdade, durante o período de encarceramento, seja estimular nessa população vontades “[...] e as aptidões que as tornem capazes, após a sua libertação, de viver no respeito da lei e de prover às suas necessidades. Este tratamento deve incentivar o respeito por si próprias e desenvolver o seu sentido da responsabilidade [...]” (ONU, 1955, p. 15). Destarte, para que tal objetivo seja alcançado é preciso recorrer, dentre outros fatores, à instrução e à educação moral, orientar e estimular a formação profissional, assistência social individualizada, encaminhamento a um emprego e promover o desenvolvimento físico conforme a necessidade de cada pessoa (ONU, 1955).

Ao estabelecer as normas referentes à educação, é firmado no documento que os estabelecimentos penais devem providenciar medidas que garantam a qualidade da educação ofertada a todos os presos, inclusive educação religiosa. A alfabetização de jovens e adultos é obrigatória e a esta deve ser dada uma atenção especial. Sempre que possível, a educação ofertada nos estabelecimentos penais deve estar integrada ao sistema educacional do país para que os reclusos possam dar continuidade aos estudos quando em liberdade. As organizações governamentais que prestam serviços de ajuda para a ressocialização da pessoa apenada devem assegurar que os reclusos, ao obterem sua liberdade, possuam documentos que garantam condições de poderem permanecer em seus respectivos trabalhos (ONU, 1955).

Ainda no que tange à educação, as Regras Mínimas asseguram que toda penitenciária deve ter uma biblioteca e garantir que todos os presos tenham acesso a ela. Além do mais, os reclusos devem ser incentivados a frequentá-la. Propõe-se que os professores e instrutores técnicos desempenhem sua função de forma permanente, podendo recorrer a um ajudante em tempo parcial ou a voluntários.

Graciano (2010, p. 52), ao analisar tal documento, assevera que, embora possa ser reconhecido o direito à educação prisional, sua “[...] formulação comporta aspectos ambíguos em relação ao papel do Estado na promoção da educação e também sobre a própria noção de educação anunciada [...]”. A “[...] obrigatoriedade do Estado apenas em relação à alfabetização, torna facultativa a integração da educação ofertada nas prisões ao

sistema regular de ensino e inclui a instrução religiosa entre as medidas a serem adotadas para ‘melhorar a educação de todos os presos’ [...]’. Desta forma, ao mesmo tempo que o documento afirma a oferta da educação formal, considera como educação qualquer prática que envolva instrução, ensino ou treinamento (GRACIANO, 2010, p. 52).

1.4.2. Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966)

O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos foi sancionado pelos países-membros das Nações Unidas em 1966, por meio da Resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas. O Pacto reafirma a Carta das Nações Unidas, garantindo os direitos humanos com base nos fundamentos da igualdade, justiça e paz no mundo. Este documento é um forte instrumento na garantia da educação para pessoas privadas de liberdade (ONU, 1966).

Os países signatários do Pacto devem se comprometer a garantir todos os direitos individuais firmados em tal documento, bem como a assegurar o direito igual dos homens e das mulheres para usufruir de todos os direitos civis e políticos enunciados no respectivo Pacto. Conforme consta no artigo 10 do documento, “[...] o regime penitenciário comportará tratamento dos reclusos cujo fim essencial é a sua emenda e a sua recuperação social [...]” (ONU, 1966, p. 3).

Por firmar que nenhuma pessoa deve ser privada de qualquer direito humano, social, político e civil, subentende-se que a oferta da educação nos estabelecimentos penitenciários é obrigatória, uma vez que a educação é um dos direitos fundamentais do homem, e, portanto, tal direito não deve ser violado.

Ao analisar esse documento, Graciano (2010, p. 50) explica que não há dúvidas da importância da inclusão do direito educativo nos documentos internacionais, visto que esse fato possibilita a ampliação da garantia de acesso a esse direito. No entanto, a redação de tais documentos, em especial do Pacto Internacional, “[...] possibilita cindir o direito à educação de maneira que os Estados sejam obrigados apenas a oferecer a instrução primária ou fundamental. Se, de um lado, a noção de progressividade impede retrocessos, de outro, não assegura a obrigatoriedade da universalização”.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, Graciano (2010, p. 51) enfatiza que o Pacto, ao tratar da questão da educação, não faz menção à obrigatoriedade dessa modalidade. Segundo a autora, o Pacto explicita a obrigatoriedade e a gratuidade apenas da

educação primária. Destarte, “[...] além da ambigüidade apontada sobre o termo educação primária, em relação à educação de jovens e adultos, o Pacto fala ainda em educação de base sem especificar seu significado e propõem que este direito seja concretizado ‘na medida do possível’ [...]”.

1.4.3. Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes (1975)

A Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes, norma acordada pela Assembleia Geral da ONU em 9 de dezembro de 1975, reafirma a garantia dos direitos humanos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Corrobora o fundamento da justiça e paz no mundo, fazendo referência à forma com a qual os presos devem ser tratados no período de encarceramento. Tratamentos que possam resultar em danos físicos, psicológicos ou emocionais ao preso são considerados inaceitáveis (ONU, 1975).

O direito à educação para as pessoas privadas de liberdade não é mencionado na respectiva Convenção, todavia, ao reafirmar documentos que garantem este direito, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, conseqüentemente, a educação prisional se insere no que é reafirmado nesse documento.

1.4.4. Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (1981)

A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos foi aprovada durante a 18ª Conferência dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados Africanos, membros da Organização de Unidade Africana, em 26 de Junho de 1981, em Nairobi, no Quênia. Esta Carta entrou em vigor na ordem internacional em 21 de outubro de 1986.

O Documento tem por objetivo reforçar alguns dos direitos já mencionados na Declaração dos Direitos Humanos e na Carta da ONU. Afirma-se na Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos que todo ser humano deve ter direito de participação econômica, política e cultural. No preâmbulo da Carta, consta ser necessário reconhecer que, por um lado, “[...] os direitos fundamentais do ser humano se baseiam nos atributos da pessoa humana, o que justifica a sua protecção internacional e que, por outro lado, a

realidade e o respeito dos direitos dos povos devem necessariamente garantir os direitos do homem [...]” (ONU, 1981).

Este documento proclama o direito à igualdade, à liberdade e à justiça, todo ser humano deve ter direito de participação econômica, política e cultural. Por meio desta Carta, o direito dos povos africanos fica sob proteção internacional, uma vez que a mesma reafirma o respeito aos direitos humanos.

De acordo com o artigo 2º desse documento, todas as pessoas podem usufruir dos direitos e liberdades “[...] sem nenhuma distinção, nomeadamente de raça, de etnia, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação [...]”. Desta forma, a situação de privação de liberdade não deve ser motivo para a perda de direitos como a educação.

Segundo apregoa o artigo 9, toda pessoa tem direito à informação, corroborando com este artigo, o artigo 17 estabelece que toda pessoa tem direito à educação “[...] toda a pessoa pode tomar livremente parte na vida cultural da Comunidade. A promoção e a protecção da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela Comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos do homem” (ONU, 1981).

Ao assinarem o acordo firmado, fica instituído que os estados-membros têm a obrigação de promover e “[...] assegurar, pelo ensino, a educação e a difusão, o respeito dos direitos e das liberdades contidos na presente Carta, e de tomar medidas para que essas liberdades e esses direitos sejam compreendidos assim como as obrigações e deveres correspondentes [...]”. A Carta Africana estabelece também que toda pessoa tem o direito de participar livremente das atividades culturais realizadas na sociedade e que a disseminação dos valores morais e tradicionais deve ser uma obrigação do Estado em respeito aos direitos humanos (ONU, 1981).

1.4.5. Resolução 45/112 – A Educação em Matéria de Justiça Penal (1995a)

A Resolução 45/112 da Assembleia Geral das Nações foi aprovada em 14 de dezembro de 1990, instituindo o direito à educação prisional. A Resolução se fundamenta nos principais objetivos das Nações Unidas em questão de delito e justiça penal e faz referências a congressos sobre a ajuda dos organismos de justiça penal e das autoridades responsáveis pela educação na contribuição para o desenvolvimento de programas de

prevenção de delito. Consta que as atividades de informação na esfera da prevenção de delito podem ajudar os estados-membros a se familiarizar com atividades concernentes à prevenção de delito.

A Assembleia Geral reconhece que o objetivo das Nações Unidas no que diz respeito à prevenção do delito e justiça penal é a “[...] constante promoção de justiça mais eficaz, o fortalecimento da cooperação internacional na luta contra a delinquência transnacional, a observância dos direitos humanos e as mais altas normas de equidade, eficiência, humanidade e conduta profissional [...]” (ONU, 1995a, p. 177, tradução nossa).

A Resolução apregoa que a educação “[...] pode contribuir para o melhoramento das condições que dão lugar ao delito e às consequências da delinquência” (ONU, 1995a, p. 177-178, tradução nossa). Para tal, a Resolução pede a colaboração das organizações intergovernamentais, como o apoio técnico e financeiro, para desenvolver programas educativos ligados à prevenção de delitos e recomenda aos institutos das Nações Unidas que desenvolvam pesquisas e investigações no campo educacional.

Evidencia-se, neste documento, a importância de os países-membros investirem e darem prioridade à educação em matéria de justiça penal, examinando as práticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas com os reclusos. Destarte, a Resolução convida os países-membros a promoverem a articulação entre os organismos da justiça penal e as autoridades educacionais na elaboração de programas, objetivando a prevenção do delito (ONU, 1995a).

A Assembleia Geral solicita ao secretário Geral das Nações Unidas que direcione a atenção “[...] das autoridades nacionais e internacionais de justiça penal e de educação pertinentes a normas, regras e outras recomendações das Nações Unidas, com vista a garantir sua difusão ampla e sistemática nos programas adequados de formação e educação [...]” (ONU, 1995a, p. 179, tradução nossa).

1.4.6. Resolução 1990/20 – A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários (1995b)

A Resolução 1990/20 – A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários – foi aprovada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas em 24 de maio de 1990 e fundamentou-se em alguns documentos das Nações Unidas, como a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, as Regras

Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores e o Oitavo Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção de Delito e Tratamento de Delinquentes.

Segundo a Resolução, é de fundamental importância fomentar a educação para a prevenção do delito e para a ressocialização do recluso. Devem-se orientar os estados-membros a desenvolver uma política para a educação em instituições penitenciárias que vise a garantir não apenas o direito, mas o pleno desenvolvimento da pessoa. Dentre outras orientações presentes na Resolução, destaca-se o pedido do Secretário Geral das Nações Unidas para o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação nos estabelecimentos penitenciários (ONU, 1995b).

Levando-se em consideração que, em 1990, celebrou-se o ano internacional para a alfabetização, no qual os objetivos são pertinentes às necessidades dos reclusos, recomenda-se, na Resolução, que os estados-membros, as instituições competentes e outras organizações fomentem a educação nos estabelecimentos penitenciários de acordo com os seguintes meios:

- a) Facilitando educadores e serviços relacionados às instituições penais e aumentando o nível de instrução do pessoal penitenciário;
- b) desenvolvendo procedimentos de seleção, de formação profissional e fornecendo os recursos e equipe necessários;
- c) encorajando o estabelecimento e a ampliação de programas docentes destinados aos delinquentes dentro e fora dos estabelecimentos penais;
- d) desenvolvendo uma instrução adequada para as necessidades e capacidades dos reclusos, conforme as necessidades da sociedade (ONU, 1995b, p. 181, tradução nossa).

Recomenda-se ainda que sejam proporcionadas diversas formas de educação de forma a objetivar a prevenção do delito, a inserção social e a redução dos índices de reincidência. Para tal, os estabelecimentos penais devem ofertar alfabetização, formação profissional, educação permanente e outros programas que promovam o desenvolvimento do recluso (ONU, 1995b).

A referida Resolução orienta os estados-membros a desenvolverem uma política para a educação em instituições penitenciárias que vise a garantir o desenvolvimento da pessoa. De acordo com o documento, “[...] se deve fazer todo o possível para incentivar o recluso a participar ativamente de todos os aspectos da educação [...]”. Deve-se também fazer com que “[...] todos que intervêm na administração e gestão destes estabelecimentos

facilitem e apoiem a educação na maior medida possível” (ONU, 1995b, p.181, tradução nossa).

É recomendado ainda que a educação seja o principal elemento do regime penitenciário. Neste sentido, a educação profissional deve capacitar o recluso para o mercado de trabalho, proporcionando seu pleno desenvolvimento. Acrescenta-se na Resolução que a UNESCO e seu Instituto de Educação (UIE), em cooperação com comissões e instituições regionais e inter-regionais de prevenção de delito e justiça penal, comprometam-se a participar do processo de educação básica em estabelecimentos penitenciários (ONU, 1995b).

1.4.7. Resolução 1990/24 – Educação, Capacitação e Consciência Pública na Esfera da Prevenção de Delito (1995c)

A Resolução 1990/24 foi aprovada pelo Conselho Econômico e Social em 24 de maio de 1990. Nesta Resolução, o Conselho Econômico e Social da ONU solicita ao Secretário Geral que examine o funcionamento e o trabalho de institutos da ONU em matéria de prevenção de delito com a finalidade de estabelecer prioridades e garantir a adequação a novas necessidades.

Recomenda-se que as Nações Unidas exerçam sua função normativa e regulamentadora de intercâmbio de informações, desenvolvendo programas que contenham: elaboração de planos de estudos, preparação de manuais e materiais de capacitação, promoção de trabalhos acadêmicos e sua publicação, assessoramento aos países-membros, produção de materiais audiovisuais e promoção da cooperação internacional referentes a programas de educação em estabelecimentos penitenciários. Recomenda-se também que o Secretário Geral adote medidas para a aplicação destas recomendações (ONU, 1995c).

1.4.8. Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000a)

A Declaração do Milênio, um documento fundamental das Nações Unidas, é considerada um marco histórico para o novo século, por sinalizar um passo importante da ONU na direção de promover a efetivação da “agenda social” (CASTRO, 2005). O documento foi firmado pela Assembleia Geral das Nações Unidas na Cimeira do Milênio,

realizada de 6 a 8 de setembro de 2000 em Nova Iorque. Resultou de meses de conversações, reuniões regionais e do Fórum do Milênio. Segundo o então Secretário Geral das Nações Unidas Kofi A. Annan, foram definidas, durante as reuniões entre os chefes de Estado, algumas prioridades a serem pautadas nesta Declaração, tais como: a preocupação com o atendimento das populações mais vulneráveis, combate à desigualdade, à injustiça e ao crime (ONU, 2000a).

Entre os valores e princípios firmados na Declaração do Milênio, explicita-se o reconhecimento da responsabilidade de todos perante a sociedade em “[...] respeitar e defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e da equidade, a nível mundial [...]”. Destarte, a Declaração reafirma os valores e princípios firmados na Carta das Nações referentes à garantia da paz e da justiça, bem como “[...] o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, o respeito pela igualdade de direito de todos, sem distinção por motivo de raça, sexo, língua ou religião [...]”. Estabelece a cooperação internacional para a resolução de problemas econômicos, sociais, culturais e humanitários (ONU, 2000a, p. 1). Entre os esforços que devem ser despendidos pela comunidade internacional, ressalta-se a adoção de medidas e políticas em nível mundial que correspondam às necessidades de cada país, tanto dos países considerados “em desenvolvimento” como das economias em transição.

São firmados alguns valores considerados fundamentais para o século XXI, a saber: a liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum. Para traduzir esses valores em ações, são estabelecidos os seguintes objetivos, considerados fundamentais: Paz, segurança e desarmamento; Desenvolvimento e erradicação da pobreza; Proteção do nosso ambiente comum; Direitos humanos, democracia e boa governação; Proteção dos grupos vulneráveis; Responder às necessidades especiais da África; Reforçar as Nações Unidas (ONU, 2000a).

Subentende-se que a educação prisional, por ser um direito garantido em documentos internacionais, também está prevista no Objetivo V da Declaração referente a direitos humanos, democracia e boa governação ao garantir o respeito às normas internacionais, sobretudo à Declaração dos Direitos Humanos e dos direitos culturais, políticos, econômicos e sociais de todas as pessoas.

Em 2000, a Assembleia Geral da ONU aprovou metas conhecidas como “Metas de Desenvolvimento do Milênio” que deverão ser alcançados até 2015. As Metas integram a própria Declaração do Milênio (CASTRO, 2005) e foram adotadas pelos 189

estados-membros da ONU no dia 8 de setembro de 2000.

METAS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO

1. Erradicar a pobreza e a fome
2. Alcançar a educação primária universal
3. Promover a igualdade dos gêneros e o empoderamento das mulheres
4. Reduzir a mortalidade infantil
5. Melhorar a saúde das mães
6. Combater a HIV/AIDS, a malária e outras doenças importantes
7. Assegurar sustentabilidade ambiental
8. Criar uma parceria global para o desenvolvimento

Fonte: ONU (2000a)

Visando atingir a esses objetivos, a ONU elaborou um conjunto de 18 metas, conforme apresentado a seguir.

Objetivos	Metas
1. Erradicar a extrema pobreza e a fome.	1. Reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população com renda inferior a um dólar por dia. 2. Reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população que sofre de fome.
2. Atingir o ensino básico universal.	3. Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico.
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres.	4. Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário até 2005.
4. Reduzir a mortalidade infantil.	5. Reduzir em dois terços, até 2015, a mortalidade de crianças menores de 5 anos.
5. Melhorar a saúde maternal.	6. Reduzir em três quartos, até 2015, a taxa de mortalidade materna.
6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças	7. Até 2015, ter detido e começado a reverter propagação do HIV/AIDS. 8. Até 2015, ter detido e começado a reverter à propagação da malária e de outras doenças.
7. Garantir a sustentabilidade ambiental.	9. Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e reverter perda de recursos ambientais

	<p>até 2015.</p> <p>10. Reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população sem acesso sustentável à água potável segura.</p> <p>11. Até 2020, ter alcançado uma melhora significativa nas vidas de pelo menos 100 milhões de habitantes de bairros degradados.</p>
<p>8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.</p>	<p>12. Avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório, incluindo, nacional e internacionalmente, um compromisso de boa governança, desenvolvimento e redução da pobreza.</p> <p>13. Atender às necessidades especiais dos países menos desenvolvidos, incluindo: regime isento de direitos e não sujeito a quotas para as exportações dos países menos desenvolvidos; programa reforçado de redução da dívida dos países pobres muito endividados; anulação da dívida bilateral oficial; e ajuda pública para o desenvolvimento mais generosa aos países empenhados na luta contra a pobreza.</p> <p>14. Atender às necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento.</p> <p>15. Tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento, mediante medidas nacionais e internacionais de modo a tornar a sua dívida sustentável em longo prazo.</p> <p>16. Em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e executar estratégias que permitam que os jovens obtenham um trabalho digno e produtivo.</p> <p>17. Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar o acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis nos países em desenvolvimento.</p> <p>18. Em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das</p>

	novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e de comunicações.
--	---

Fonte: ONU (2000a).

Nas Metas de Desenvolvimento do Milênio, o conjunto de 18 metas é monitorado por 48 indicadores, propostos pela ONU, a fim de avaliar os progressos conseguidos.

1.4.9. Relatório Promoção e Proteção de Todos os Direitos Humanos, Civis, Políticos, Econômicos, Sociais, Culturais, Incluindo o Direito ao Desenvolvimento: o Direito à Educação das Pessoas Privadas de Liberdade (2009)

O Relatório Promoção e proteção de todos os direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, incluindo o direito ao desenvolvimento: o direito à educação das pessoas privadas de liberdade foi elaborado por Relator Especial das Nações Unidas em 2009. O documento tem sua temática focada nos grupos considerados marginalizados e excluídos da sociedade, a discussão gira em torno da população privada de liberdade, a qual sofre diretamente a violação de seus direitos fundamentais, em especial o direito à educação (ONU, 2009).

A educação é considerada um fator que possibilita a mudança de atitude do recluso, é um passo fundamental para a sua reinserção e ressocialização. De acordo com o Relatório, os estabelecimentos penais englobam um grande número de pessoas provenientes das camadas mais pobres da sociedade, grupos ditos vulneráveis pela comunidade internacional.

Para garantir o direito à educação prisional, a comunidade internacional tem elaborado normas que objetivam “[...] afrontar os problemas de estigmatização, indiferença e marginalização que com frequência caracterizam a educação nos estabelecimentos penitenciários [...]”. Os instrumentos legais internacionais, segundo o Relatório, oferecem orientações que proporcionam condições para uma boa gestão penitenciária (ONU, 2009, p. 9). De acordo com o Relator Especial da ONU, as normas internacionais de direitos humanos, pela sua importância para a política penitenciária, deveriam se constituir em fator primordial nas orientações de elaboração dessa política.

Fica explícita no Relatório a intencionalidade das publicações internacionais, ao se constituírem enquanto um conjunto de orientações direcionadas aos responsáveis por tomar

decisões, influenciar e direcionar a elaboração de políticas públicas educativas e, conseqüentemente, as políticas públicas para educação prisional dos países-membros.

Explicita-se que a educação não deve ser vista como a panaceia dos problemas ocasionados pelo encarceramento, todavia “[...] pode eventualmente oferecer oportunidades e assistência real nunca antes disponível, que contribua para fazer efetivos os direitos e a satisfazer as necessidades dos reclusos e da comunidade em conjunto” (ONU, 2009, p. 8).

O conteúdo exposto no documento aponta uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Na busca por essa homogeneização, está incluída a disseminação das publicações internacionais e nacionais, especialmente via internet, na qual a maioria da população tem acesso (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Nesses documentos, países como os Estados Unidos e Inglaterra são tidos como exemplo bem sucedido de educação a ser seguido e, para confirmar este fato, os documentos trazem experiências exitosas, pistas e recomendações a respeito do que se deve fazer (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

1.5. Documentos orientadores relacionados com a UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, como uma organização de cooperação internacional, com o intuito de ajudar os países devastados pela Segunda Guerra Mundial a se reerguerem. É uma das agências especializadas do Sistema ONU, responsável pela educação, ciência, cultura e comunicação (UNESCO, 2004).

Por ser uma organização que trabalha em cooperação internacional, a UNESCO é responsável por promover debates e reflexões acerca de questões de sua competência. A Agência “[...] se define hoje como um laboratório de idéias e uma instituição que fixa padrões, para tecer consensos universais sobre temas éticos emergentes [...]”. Desta forma, a UNESCO atua no campo da articulação e concretização dessas ideias, assessorando os países-membros “[...] no desenvolvimento de políticas públicas, estratégias nacionais, projetos, estudos de viabilidade e levantamento de fundos financeiros para a execução e avaliação de programas e projetos [...]” (UNESCO, 2004a, p. 33-34).

A UNESCO conta com uma rede de escritórios regionais e nacionais que trabalham diretamente com os governos e com organizações não governamentais dos países-membros, colaborando na elaboração de políticas públicas e promovendo diálogos entre governo e sociedade civil. Esses escritórios realizam pesquisas e divulgam o diagnóstico educacional dos países-membros, e, com base em tais diagnósticos, a organização elabora estratégias e planos de ação a serem desenvolvidos pelos países-membros.

A UNESCO tem assumido a liderança na definição de critérios de referência para a formulação de políticas em nível mundial. Conforme a própria agência explicita, compete a ela “[...] apoiar a formulação e aplicação pelos estados-membros de políticas baseadas em dados empíricos [...]”. A disseminação de orientações referentes à elaboração de políticas públicas nos países-membros se dá por meio de suas publicações, especialmente as publicações resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 2007, p. 12).

Como o combate à pobreza é um dos seus principais objetivos, essa Organização estrutura sua atuação por meio de dois eixos principais: o investimento no capital social e as relações ocasionadas entre educação, ciência e cultura. A educação, na perspectiva da UNESCO (2004a), é considerada um dos caminhos para o combate às desigualdades sociais.

São considerados como marco orientador da UNESCO no campo da educação prisional, os documentos que foram resultados de Conferências promovidas pela organização em articulação com demais agências especializadas do sistema ONU, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, o Marco de Ação de Dacar e o Marco de Ação de Belém. Estes documentos se constituem como norteadores para a construção de políticas públicas direcionadas a pessoas em privação de liberdade. Ao assinar estas declarações, os países-membros se comprometem a ratificar as recomendações nelas presentes, com o propósito de promover a educação para todos e ao longo da vida, propalada como principal objetivo da Organização das Nações Unidas a partir do ano de 1990 (NOMA; BOIAGO, 2010).

Segundo Ireland (2009, p. 48), a UNESCO, ao promover a defesa e o respeito aos direitos humanos como um princípio fundamental para o convívio em humano e social, “[...] também promove a busca de uma Cultura de Paz como ambiente necessário ao seu exercício [...]”. Na perspectiva de Noma e Boiago (2010), a UNESCO se preocupa com a

educação para pessoas privadas de liberdade, uma vez que essa modalidade de educação está incluída na política de Educação para Todos e de Educação ao Longo da Vida.

1.5.1. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi assinada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada e financiada pelas agências internacionais do sistema ONU, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (BM), realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. Foi o primeiro evento que consagrou um grande projeto de educação em nível mundial. A Conferência teve como eixo principal a satisfação das necessidades de aprendizagem, visando apresentar uma nova visão de educação para a década de 1990 (FRIGOTO; CIAVATA, 2003).

De acordo com Ireland (2009), nos anos que antecederam 1990, o eixo comum das conferências internacionais foi o direito ao desenvolvimento. A partir desta década e, em especial, da Conferência Mundial de Educação para Todos, a temática inaugurada foi o direito à educação, ou seja, a educação para todos.

A educação de jovens e adultos é um dos temas enfatizados na Declaração, tem a preocupação com o atendimento dessa população e podem ser incluídos os jovens e adultos privados de liberdade. Na década de 1990, a taxa mundial de analfabetismo desse grupo era muito alta, chegando ao número de 960 milhões de adultos analfabetos. Destarte, no documento “O analfabetismo funcional”, é destacado como um dos problemas mais significativos em todos os países: “[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a se adaptar às mudanças sociais e culturais [...]” (UNESCO, 1998, p. 3).

Por fazer parte da Educação de Jovens e Adultos, como indicam os documentos internacionais, a educação prisional acabou por ser contemplada nos objetivos e metas para erradicação do analfabetismo, bem como na garantia do direito educativo das pessoas jovens e adultas. De acordo com o artigo 1º dessa Declaração, “[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” (UNESCO, 1998, p. 3).

Foi após a Conferência Mundial de Educação para Todos, bem como do documento que dela resultou que se começou a disseminar a ideia de Educação Básica para Todos e de Educação ao Longo da Vida, na qual se insere a educação de jovens e adultos privados de liberdade, que se enquadra na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendida como um direito humano.

Segundo a Declaração, a educação básica é considerada a “[...] base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação [...]” (UNESCO, 1998, p. 3). Na perspectiva de Evangelista e Shiroma (2006, p. 63), o enfoque na educação básica dado pelas agências internacionais “[...] ajuda a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade [...]”.

Entre os objetivos propostos na Declaração, estão incluídas: a universalização da educação básica, a centralidade no processo de aprendizagem, a ampliação dos meios e raio de ação da educação, a oferta de um ambiente que seja adequado para a aprendizagem e o fortalecimento de alianças em nível nacional, estadual e municipal (UNESCO, 1998).

Na perspectiva de Vieira e Albuquerque (2002), a Conferência Mundial de Educação para Todos foi um dos principais eventos realizados na década de 1990, na qual a educação foi redescoberta como um campo fértil para investimentos, bem como o ponto de partida para a construção de uma agenda internacional para a educação.

1.5.2. V Conferência Internacional de Educação de Adultos – 1997

Em 1997, foi realizada, na cidade Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, organizada pela UNESCO em articulação com o Instituto de Educação da UNESCO, centro especializado em política e investigação sobre a aprendizagem de pessoas adultas. A Conferência abordou temas relevantes à educação de adultos, dentre eles a educação de jovens e adultos privados de liberdade, explicitando que, muitas vezes, a pena de privação de liberdade vem seguida da privação de alguns direitos fundamentais como o direito à educação.

A Conferência resultou na publicação de dois documentos oficiais, a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Como parte da estratégia proposta na V

CONFINTEA, o Instituto da UNESCO elaborou e publicou uma série de 29 folhetos com o objetivo de analisar os temas centrais e as inquietudes levantadas pelos grupos de trabalho que participaram do evento. A Conferência é considerada um marco e o ponto de partida no campo da aprendizagem de jovens e adultos (UNESCO, 1999).

Um dos itens da série destina-se especificamente à “Educação de Adultos e Reclusos”; no qual se considera que o acesso à educação de adultos nos estabelecimentos penais não é apenas uma questão de direito humano básico de todos, é, primordialmente, um fator decisivo para a reintegração e a reabilitação dos reclusos. As discussões a respeito do tema contaram com a participação de reclusos e ex-reclusos, que contribuíram com suas experiências. Na opinião desses reclusos, “[...] a educação de pessoas adultas na prisão deve ir além da capacitação. Se expressou amplamente a demanda de oportunidades de aprendizagem no cárcere” (UNESCO, 1999, p. 399).

No que se refere à infraestrutura das penitenciárias, expõe o documento que os reclusos, além da privação de alguns direitos, passam por necessidades como a falta de espaço, infraestrutura antiga e inadequada, más condições de higiene, saúde e serviços sanitários. Perante estes problemas, afirma-se que “[...] não é difícil compreender por que os governos não consideram como prioritário o direito dos reclusos à educação” (UNESCO, 1999, p. 402).

Na perspectiva da UNESCO e do UIE, os objetivos da educação de pessoas em privação de liberdade são “[...] capacitá-los em novas áreas e ajudá-los a conservar suas habilidades profissionais prévias que são necessárias para a sua futura reintegração social” (UNESCO, 1999, p. 403). Todavia são muitas as dificuldades existentes para a implantação da educação prisional, quando esta é ofertada, dificilmente informam-se aos reclusos sobre seus direitos individuais.

Devido à falta de um currículo apropriado para a educação prisional, quando um recluso é transferido de uma penitenciária para outra, ele acaba se deparando com um sistema de educação diferente do que ele estava inserido. Nesse sentido, o documento aponta alguns fatores importantes e que devem ser levados em conta na hora de elaborar políticas satisfatórias na área da educação de reclusos. Entre esses fatores, destaca-se a importância de abordar práticas educativas “[...] que enfatizem o desenvolvimento da personalidade do recluso; a capacitação profissional das pessoas adultas também tem que levar em conta outros aspectos do processo educativo, como o desenvolvimento pessoal e mudança de atitude [...]”. Os projetos de educação de pessoas adultas privadas de liberdade

têm que tratar de vincular o ensino de adultos ao contexto social do educando. Argumenta-se pela importância de oportunizar práticas educativas para os reclusos quando postos em liberdade (UNESCO, 1999, p. 403-404).

No que se refere à equipe responsável pela educação, aponta-se para a necessidade de desenvolver programas de educação de reclusos para que a equipe esteja convencida da importância que ocupa a educação dentro dos estabelecimentos penitenciários. Indica-se também a capacitação de voluntários e a participação das organizações não governamentais.

É exposto no documento que “[...] os governos devem introduzir leis ligadas às declarações internacionais das quais são signatários. Devem estabelecer políticas a favor de uma educação para pessoas adultas encarceradas [...]” (UNESCO, 1999, p. 408). Apesar de serem signatários, os países não têm feito adaptação dessas normas, ocasionando uma carência de disposições referentes à educação de pessoas privadas de liberdade.

As principais dificuldades para a implantação da educação nas penitenciárias referem-se ao financiamento do ensino tanto em países industrializados como em desenvolvimento, ao contexto social em que os reclusos estão inseridos e razões políticas. Em alguns países, as políticas apregoam que a educação prisional “[...] deve limitar-se apenas à instrução política. Esse tipo de instrução não tem como propósito a reintegração profissional e a reabilitação [...]”, já que desconsidera a importância da leitura e outras atividades criativas (UNESCO, 1999, p. 408).

Com base nas discussões realizadas na Conferência, chegou-se à conclusão de que é imprescindível compreender que toda pessoa privada de liberdade tem o direito de aprender; para que esse direito seja garantido, é necessário possibilitar aos reclusos acesso a todos os níveis de educação e de capacitação. Deve-se criar um currículo nacional básico para ser compartilhado em todos os estabelecimentos penais, desenvolver e implementar programas educativos, consolidar a cooperação internacional e organizar uma pesquisa global para compreender a situação da educação nos estabelecimentos penais em nível mundial (UNESCO, 1999).

1.5.2.1. Declaração de Hamburgo

Como mencionado anteriormente, a Declaração de Hamburgo é um dos documentos resultantes da V CONFINTEA, em 1997. Além da Conferência, foi instituído

o Decênio da Alfabetização em homenagem ao educador Paulo Freire. Segundo consta na Declaração, “[...] essa medida tem particular interesse para o Brasil e para os demais países da América Latina e Caribe, que, apesar dos progressos que se registraram nos últimos anos, ainda apresentam contingentes significativos de analfabetos” (UNESCO, 1999, p. 22-23).

No âmbito da educação prisional, a Declaração de Hamburgo é considerada um marco por apresentar a necessidade de garantir o direito à educação das pessoas jovens e adultas, privadas ou não de liberdade. Segundo Ireland (2009, p. 45), no eixo condutor da Declaração de Hamburgo, assim como no Marco de Ação de Dacar, que será discutido a seguir, “[...] busca-se expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento [...]”.

Na Declaração, a educação de adultos é considerada a chave para o século XXI, contribuindo para o exercício da cidadania ao possibilitar a plena participação do indivíduo na sociedade. Nesse contexto, a educação de adultos é considerada um poderoso argumento para o desenvolvimento sustentável, para a democracia, a justiça e igualdade, para o e desenvolvimento econômico, social e científico. No documento (UNESCO, 1999, p. 22-23), ela “[...] é um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura da paz baseada na justiça”.

O conceito de educação ao longo da vida, apresentado na Declaração, implica em todo o processo de aprendizagem, tanto formal como informal, considerando-se que toda pessoa adulta é capaz de desenvolver conhecimentos e habilidades que possibilitam seu aperfeiçoamento técnico e profissional, buscando desta forma, a satisfação de suas necessidades, bem como das necessidades da sociedade (UNESCO, 1999, p. 22-23).

Na garantia da educação de adultos e da educação prisional, consta da Declaração que o Estado ainda é o principal responsável na garantia da educação para todos e ao longo da vida, particularmente na garantia dos direitos das populações mais vulneráveis. É salientado que, mesmo sendo o Estado o órgão responsável, evidencia-se a necessidade de estabelecer parcerias entre organizações não governamentais e a sociedade civil.

A educação de jovens e adultos é pautada na perspectiva apresentada na Declaração como “[...] um dos principais meios de se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por várias transformações [...]”. Desta forma, a alfabetização de adultos é “[...] concebida como o conhecimento básico,

necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental [...]” (UNESCO, 1999, p. 22-23). A principal, e mais urgente, preocupação exposta no documento é a oferta da educação para todos que estão afastados e excluídos, encaixando-se, entre estes, a população prisional.

1.5.3. Educação para Todos: o Compromisso de Dakar - 2000

Após dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), foi realizado o Fórum Mundial de Educação de Dakar no Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, com o objetivo de analisar o progresso dos países frente aos compromissos educacionais assumidos naquele momento. No evento, foi acordado o Marco de Ação de Dakar como “[...] um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e metas da EPT sejam alcançados e mantidos [...]” (UNESCO; SESI, 2001, p. 9).

No Marco de Ação de Dakar, são reafirmados todos os compromissos referentes à garantia do direito educacional de todas as pessoas, firmados nos marcos internacionais para a educação. Sendo assim, a educação é considerada direito fundamental e a chave para o desenvolvimento, para a garantia da paz e da participação nas sociedades e economias.

O Brasil é um dos países signatários desse acordo e, assim como os demais países-membros, compromete-se a assegurar e expandir a educação a todas as crianças, em especial às que estão em situação mais vulnerável. No que se refere à educação de jovens e adultos, deve se empenhar para “[...] assegurar que todos jovens e adultos sejam atendidos pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida [...]”. Alcançar, em 2015, um índice de alfabetização de adultos que atinja uma melhora de 50%, garantir a excelência da educação para todos, de forma que os resultados sejam reconhecidos particularmente no âmbito da alfabetização (UNESCO, SESI, 2001, p. 9).

Para que esses objetivos sejam atingidos, os países se comprometeram a desenvolver planos de ação internacional e nacional e formas de investimento na educação básica, de modo a atender a educação para todos; promover políticas de educação para todos com vista à diminuição da pobreza e promoção de estratégias de desenvolvimento; garantir a participação da sociedade civil; e “[...] satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas

educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos” (UNESCO;SESI, 2001, p. 9).

Fica evidente nesse Marco que a função atribuída à educação está relacionada à finalidade de redução da pobreza e desenvolvimento dos países. Ancorando-se nas metas estabelecidas no documento, os países-membros devem definir estratégias para ajudar a superar os problemas daqueles que se encontram, atualmente, excluídos de oportunidades educacionais, como é o caso da população prisional. Essas estratégias devem ser apoiadas pela comunidade internacional para o aceleração da oferta de educação para todos (UNESCO; SESI, 2001).

Para a implantação das estratégias propostas no Marco de Ação de Dakar, evidencia-se a importância de fortalecer os mecanismos internacionais, nacionais e regionais que garantam que o compromisso assumido em Dakar faça parte do corpo legislativo nacional, bem como em fóruns locais de tomada de decisão. Segundo consta no documento, para apoiar os países-membros, a UNESCO “[...] continuará exercendo seu mandato na coordenação dos parceiros de Educação para Todos e a manter seu ímpeto de colaboração [...]”, desta forma a organização deve colocar, como foco principal de seu programa educacional, as metas firmadas em Dakar (UNESCO; SESI, 2001, p. 11).

1.5.4. VI Conferência Internacional de Adultos: Marco de Ação de Belém – 2009

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) foi realizada no Brasil, na cidade de Belém no Estado do Pará, em dezembro de 2009. Como documento resultante do evento, foi elaborado o Marco de Ação de Belém, no qual consta que o principal desafio é passar da retórica à ação, objetivando que as orientações disseminadas nesse documento sejam implementadas nas políticas nacionais para a educação de jovens e adultos (UNESCO, 2010).

No documento, é exposto que o Brasil foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mobilizando junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Adultos diversos encontros nacionais e regionais para discussão do tema. Evidencia-se que as orientações presentes no Marco (UNESCO, 2010, p. 4) “[...] oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa [...]”.

Um dos objetivos da realização da CONFINTEA VI foi fazer um balanço do avanço educacional na área da educação de jovens e adultos, levando em consideração as orientações presentes desde a primeira CONFINTEA. A educação de jovens e adultos é considerada como um componente essencial do direito à educação, o que caracteriza a urgência de os países-membros fazerem valer, de fato, esse direito. Nesse sentido, o Marco de Ação de Belém confirma todos os compromissos firmados com a comunidade internacional em matéria de direito à educação, em especial da educação de jovens e adultos (UNESCO, 2010).

O conceito de educação ao longo da vida, assim como nos documentos anteriores, permeia o Marco de Ação de Belém. De acordo com a UNESCO (2010, p. 6), o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver “[...] questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação [...]”. A educação ao longo da vida é “[...] baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento [...]” (UNESCO, 2010, p. 6).

Afirma-se no documento que, além de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades, a aprendizagem e a educação de adultos “[...] são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento [...]” (UNESCO, 2010, p. 7).

Com base nos desafios apresentados a partir da V CONFINTEA no que diz respeito à educação de adultos, recomenda-se que a alfabetização seja um pilar primordial para esse grupo, visto ser considerada um direito inerente à educação e um pré-requisito para o empoderamento pessoal, político, econômico e social. Sendo assim, as políticas e medidas legislativas para educação de adultos devem ser abrangentes e inclusivas, englobando todos os componentes da aprendizagem e da educação (UNESCO, 2010).

Os países-membros se comprometeram, ao assinar esse documento, a elaborar e a desenvolver políticas de financiamento para garantir aos jovens e adultos a educação ao longo da vida, planos de ação específicos a essa modalidade de educação e condizentes com as orientações dos Objetivos do Milênio e da Educação para Todos.

No item respectivo à governança, explicita-se a importância de estabelecer parcerias para suprir a necessidade educacional dos mais vulneráveis. Para tal, os governos

se comprometem a “[...] criar e manter mecanismos para o envolvimento de autoridades públicas em todos os níveis administrativos, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos [...]”, assim como promover e apoiar a cooperação intersetorial, interministerial e transnacional por meio de projetos e redes de informação (UNESCO, 2010, p. 10).

No campo do financiamento, o documento orienta que os países apliquem 6% do PIB em educação, buscando melhorar a educação de adultos, promover novas fontes de financiamento por meio da articulação com organizações não governamentais, setor privado, bem como com a comunidade.

O direito educacional das pessoas privadas de liberdade é assegurado no item “participação, inclusão e equidade”, a educação inclusiva é considerada um dos principais elementos para o desenvolvimento humano, econômico e social. Desta forma, “[...] não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento [...]”. Os países-membros se comprometem, entre outras formas, em ofertar a educação inclusiva a “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis” (UNESCO, 2010, p. 11-12).

A qualidade da educação ofertada aos educandos adultos deve ser priorizada e, para isso, devem-se considerar as necessidades e especificidades de cada país, assim como do público a ser beneficiado. Orienta-se para o reconhecimento da diversidade e da pluralidade dos serviços educacionais.

Consta no documento que a UNESCO deve prestar apoio aos países-membros, desenvolver orientações a respeito dos resultados do processo de aprendizagem, coordenar, junto ao Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) “[...] em parceria com o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), um processo de monitoramento em nível global, realizando balanços e apresentando relatórios, periódicos sobre os avanços na aprendizagem e educação de adultos [...]”, e produzir, com base no resultado de pesquisas, o Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010, p. 14).

A educação prisional, nesse contexto, pode ser entendida como meio de regulação social, uma vez que, “[...] uma primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão [...]”. Neste sentido, “[...] confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir

a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos [...]” (UNESCO, 2001, p. 49-52).

A redação do texto referente a VI CONFINTEA, em relação ao texto da Declaração de Hamburgo, avalia Graciano (2010, p. 56), é bem mais objetiva ao determinar que “[...] a educação de adultos deve ser implementada em todos os cárceres e em todos os níveis apropriados e por não condicionar, no mesmo item, a participação de pessoas presas e de organizações da sociedade civil em sua organização [...]”. No Plano de Ação de Belém, fica evidente a responsabilidade do Estado para com a educação prisional. Segundo a autora, essa estratégia adotada na redação do texto aproxima a educação de jovens e adultos privados de liberdade com a EJA em geral. Desta forma, a educação prisional afasta-se de uma especificidade absoluta “[...] que terminava por excluí-la das conquistas – ainda que insuficientes, é verdade – da modalidade de educação de jovens e adultos [...]” (GRACIANO, 2010, p. 56).

1.5.5. Relatório A Educação Básica nos Estabelecimentos Penitenciários –1991

A UNESCO, além de resoluções, normas e documentos resultantes de Conferências, tem disseminado suas orientações para a elaboração de políticas públicas para educação prisional por meio de relatórios de pesquisa, os quais contêm diagnósticos, propostas e linhas de ação. Com o objetivo de atender ao estabelecido na Resolução 1990/20 – A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários (UNESCO, 1995) – a UNESCO, por meio do Instituto de Educação da UNESCO (UIE), elaborou um Manual contendo diagnóstico e linhas de ação para a educação em estabelecimentos penais.

O referido Manual, intitulado “Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários”, foi publicado pela parceria entre a Oficina das Nações Unidas em Viena e o Instituto de Educação da UNESCO (UIE). A publicação da versão inglesa contou com o apoio da Divisão Penitenciária de Maryland. A elaboração do manual foi coordenada pelo diretor do UIE Peter Suttén e por Bettina Bochynek, organizadora do seminário no qual o projeto foi apresentado, em 1994, por Cristina Hategan, Chiara Império e Brita Nierman, responsáveis por examinar as informações recebidas. Contou também com a Subdivisão de Prevenção de Delito e Justiça Penal das Nações Unidas.

Segundo o Manual, o objetivo da comunidade internacional é garantir um nível básico de educação para todos. Sendo assim, a promoção da educação básica em

estabelecimentos penitenciários é uma das formas de se alcançar esse objetivo, uma vez que a população carcerária é caracterizada pela baixa escolaridade, carecendo de educação básica e profissional (UNESCO, 1995).

O Manual aborda alguns problemas para se implantar a educação básica nestes estabelecimentos e aponta a forma com a qual alguns países tratam da questão. Ele é direcionado às pessoas que trabalham em instituições penitenciárias, dentre elas, gestores, administradores, professores e organizações não governamentais. É destinado a pessoas responsáveis por tomar decisões, com vista a planificar e organizar a educação nos estabelecimentos penitenciários (UNESCO, 1995).

Para a elaboração do respectivo Manual, contou-se com a colaboração do Conselho Internacional de Bem Estar e o Conselho Internacional de Educação de Adultos, assim como alguns especialistas que contribuiram com estudos de caso. A Secretaria das Nações Unidas e o UIE demonstraram a preocupação de se promover uma educação para todos, com a finalidade de colaborar com aqueles interessados em tratar da educação em estabelecimentos penitenciários (UNESCO, 1995).

Explica-se nesse documento que, em todas as sociedades, sempre existiram pessoas que não desfrutaram das mesmas oportunidades que outras, sendo este grupo de pessoas caracterizado por viver em condições de pobreza. No caso específico das pessoas privadas de liberdade, apenas o encarceramento não é suficiente para fazer com que elas, ao retornarem para a vida social fora da prisão, não voltem a cometer atos criminosos (UNESCO, 1995).

A educação é entendida como uma das alternativas que podem possibilitar a ressocialização e a reinserção desse preso na sociedade. Desta forma, essa educação acaba sendo vista ora como uma necessidade humana, já que é fundamental para a convivência em sociedade, e ora como um direito humano. A educação deve ser considerada um instrumento essencial para o desenvolvimento da pessoa, possibilitando a sua convivência em sociedade, bem como deve ser um fator fundamental para a ressocialização do recluso (UNESCO, 1995).

O conceito de Educação Básica apresentado no Relatório fundamenta-se naquele acordado na Declaração Mundial de Educação para Todos:

[...] a necessidade de Educação Básica incluem tanto os instrumentos essenciais do ensino (saber ler e escrever, expressão oral, noção de cálculo, solução de problemas) como o conteúdo do ensino básico (por

ex: conhecimentos, aptidões, valores e condutas) de que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente de seu desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões com conhecimento e continuar o processo de aprendizagem [...] (UNESCO, 1995, p. 2).

Segundo o Manual, devido à crescente expansão da criminalidade, a educação prisional tem sido focada pela comunidade internacional, que vem ampliando a cooperação internacional para prevenir o delito. Alerta que a implantação de um sistema de ensino se torna difícil por se tratar de sociedades diferentes, uma vez que cada uma tem sua própria necessidade específica. Neste caso, aponta para a necessidade de adaptar o sistema de ensino às necessidades de cada sociedade, o que possibilitaria uma maior probabilidade de integração da pessoa privada de liberdade na sociedade (UNESCO, 1995).

Devido a essas necessidades específicas, o Manual ressalta que o objetivo internacional é criar intercâmbios de ideias e informações para superar as diferenças entre as normas e as diretrizes internacionais e a situação real de cada país. Alguns programas, como o das Nações Unidas no setor de prevenção de delito e justiça penal, auxiliam os países-membros na aplicação dessas normas, entendendo, como fator importante, que se deva levar em conta a situação social de cada país (UNESCO, 1995).

Na perspectiva da UNESCO, as orientações internacionais e os objetivos de programas de educação prisional possibilitam a pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade terem à sua disposição professores e recursos que permitam sua reintegração na sociedade.

As organizações não governamentais têm assumido papel fundamental no que se refere à educação nos estabelecimentos penitenciários, participando da organização e desenvolvimento de seminários regionais. O Relatório apresenta algumas organizações não governamentais que tratam da questão da educação em penitenciárias, tais como: a Associação de Educadores em Estabelecimentos Penitenciários de Correção, que elabora e publica normas para estes estabelecimentos; o Conselho Internacional para a Educação de Adultos (ICAE); o Fórum Internacional para o Estudo da Educação nos Sistemas Penitenciários, fundado em 1991, e que se dedica exclusivamente à questão da educação prisional; a Associação Europeia de Educação, criada em 1993, que se preocupa em particular com a região da Europa; e o Conselho Internacional de Assessoramento

Científico e Profissional, que apresenta uma significativa importância para a subdivisão de prevenção de delitos e justiça penal das Nações Unidas (UNESCO, 1995).

Na disseminação das orientações internacionais, tem desempenhado papel significativo, a subdivisão de prevenção de delito e justiça penal, objetivando promover uma gestão coerente, eficaz e humana na justiça penal. A subdivisão de prevenção de delito e justiça penal trabalha por meio da cooperação técnica, ajudando os governos na implantação das normas internacionais (UNESCO, 1995).

No âmbito do sistema penitenciário, de acordo com a UNESCO (1995), há diferentes opiniões sobre a finalidade da educação, enquanto alguns funcionários acreditam que a educação serve apenas para manter a boa ordem do estabelecimento, outros, como os educadores e pessoal civil, vêem na educação uma possibilidade de reabilitação com o objetivo de mudar a postura futura dos apenados. Neste caso, a educação é considerada “[...] um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando postos em liberdade [...]”, concepção que também é compartilhada por muitos dos reclusos (UNESCO, 1995 p. 13).

Há, no sistema penitenciário, três principais pontos de vista a respeito da função da educação prisional. O primeiro é que a educação tem como finalidade manter os reclusos ocupados, colaborando para a boa ordem da penitenciária. O segundo atribui à educação a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos reclusos, podendo ser uma atividade reabilitadora que pode influenciar, de uma forma silenciosa, comportamentos futuros dessas pessoas. O terceiro compreende que a educação é um meio de desenvolver o conhecimento dos reclusos e despertar o interesse para a escolha de uma profissão. O Manual esclarece que a maioria dos países tem seguido o modelo de educação ligado à ideia de reabilitação e reintegração, entendendo-se que os reclusos não ficarão no sistema penitenciário para sempre e, por mais defeitos que tenha esta educação, ela é necessária para alcançar esse fim (UNESCO 1995).

Consta no Manual que é necessária adoção de penas substitutivas de prisão, como a liberdade condicional. O propósito dessa substituição é a necessidade de o recluso manter contato com a sociedade, entendendo esta medida como parte de sua reabilitação. Evidencia-se que “[...] as medidas substitutas estão sendo difundidas cada vez mais, destacando a necessidade de estabelecer uma relação supervisionada entre delinquentes e sociedade exterior ao invés de mantê-los no isolamento total das prisões [...]” (UNESCO, 1995, p. 15).

Afirma-se no Manual que o sistema penitenciário é um local no qual a segurança é o fator principal. Sendo assim, permitir que os reclusos tenham atividades educativas fora da penitenciária acaba se tornando um risco. Em muitos casos, se não há um agente para acompanhar o preso em atividades externas, o mesmo acaba por perder o acesso à educação, como nos casos em que é transferido ou posto em liberdade. Tais fatores contribuem para a desconfiança que os reclusos desenvolvem a respeito da educação.

Explicita-se que, no sistema penitenciário, há certa restrição por parte dos reclusos em falar sobre suas dificuldades de aprendizagem, porque o ambiente do encarceramento gera situações em que o recluso é exposto a ameaças e explorações por parte de outros reclusos que se consideram melhores. Este fato faz com que os reclusos com necessidades educacionais não as assumam, conseqüentemente, estas pessoas não frequentarão as aulas (UNESCO, 1995).

Muitas das possibilidades que a educação oferece no meio penitenciário, como a “[...] expectativa de emprego, relações sociais estáveis, meios legais de adquirir dinheiro suficiente para viver, expectativas moderadas de nível de vida, capacidade para enfrentar a autoridade sem violência [...]” (UNESCO 1995 p. 17), entre outros, são fatores que não fazem parte do cotidiano do recluso fora da prisão. Ou seja, o ambiente em que ele vivia antes do encarceramento e que provavelmente voltará a viver depois do cumprimento da pena não oferece as possibilidades ofertadas por meio do ensino. O Manual explica que, para conseguir se chegar a essas mudanças, é preciso ir além da educação. O convívio da comunidade penitenciária, reclusos, funcionários, educadores, é fundamental para atingir o fim desejável.

Na perspectiva da UNESCO, apesar de a reabilitação e a ressocialização serem os principais objetivos da pena de privação de liberdade, o encarceramento pode ocasionar alguns efeitos negativos aos reclusos, uma vez que não são todas as sociedades que aceitam a reintegração deste ex-detento, considerando a privação de liberdade a única forma de reparar um delito cometido. Explica-se que, “[...] inclusive nos sistemas penitenciários que tratam de promover os contatos familiares, é difícil evitar alguns efeitos prejudiciais se a sentença dura mais que alguns meses” (UNESCO, 1995, p. 18).

A pesquisa realizada pelo UIE chegou à conclusão de que um dos fatores do encarceramento está ligado à comunidade social na qual o recluso foi criado, onde a violência e o crime são considerados normais. Sendo assim, a prisão pode vir a apresentar um aspecto positivo, visto que, por pior sejam as condições de higiene, comida e

alojamento, muitas vezes, podem ser melhores que as condições oferecidas pela comunidade em que vivia (UNESCO, 1995).

No que diz respeito à eficácia da educação prisional, consta no Manual que “[...] a educação básica, em particular, pode aliviar alguns dos problemas causados pelo baixo nível cultural e escassa capacidade de expressão [...]” (UNESCO, 1995, p. 18). Da mesma forma, a educação pode contribuir para que o recluso supere algumas frustrações adquiridas na vida anterior ao encarceramento. Torna-se difícil uma avaliação sobre a eficiência da educação em médio e longo prazo pela falta de pesquisas com os delinquentes que já foram postos em liberdade. Conta-se com pouco investimento nesta área, uma vez que se torna complexo seguir os rumos que os ex-delinquentes tomam quando postos em liberdade, é por este motivo que há pouco investimento na educação em longo prazo. Na maioria das vezes, não são ofertados serviços de atendimento pós-encarceramento, dificultando a continuidade dos estudos (UNESCO, 1995).

Em relação aos efeitos imediatos da educação, também não se tem feito muitas avaliações dos programas penitenciários e do desenvolvimento dos reclusos para poder comprovar a sua eficácia. É exposto no Relatório que este fato confirma a declaração citada com frequência nos informativos britânicos, no sentido de que:

A educação é considerada como ajuda no processo de reinserção; pode ajudar os reclusos a adotar uma forma de vida não criminosa proporcionando uma educação básica, uns conhecimentos que torne mais fácil a sobrevivência em um ambiente de respeito à lei, uma formação tanto geral como profissional que lhes permita conseguir e manter postos de trabalho dignos; uma estabilidade e um sistema de vida estruturado, em particular nos primeiros meses cruciais depois de uma encarceração; uma experiência que lhes abra novos horizontes e facilite seu amadurecimento, e talvez, pela primeira vez o prestígio, o êxito e um sentimento de dignidade em um mundo de delito (UNESCO, 1995, p. 19).

O Manual, ao abordar as características gerais da comunidade penitenciária, salienta que, com exceção das pessoas que foram presas por delitos políticos, as características da maioria dos reclusos americanos “[...] são homens, jovens, negros e solteiros. Têm antecedentes de fracasso na escola e em outras instituições, têm um baixo sentido de sua própria dignidade [...]”. Os estudos realizados pelo UIE apontam que os reclusos são em sua maioria jovens, sendo 70% da população ocupada por pessoas menores de 30 anos. Os grupos menos favorecidos, de acordo com o Relatório, estão

sempre majoritariamente representados nos estabelecimentos penitenciários (UNESCO, 1995, p. 19)⁹.

Com base nas características dos reclusos explicitadas pelo Manual, a UNESCO chegou à conclusão de que as principais necessidades das pessoas em privação de liberdade estão relacionadas “[...] a alfabetização, a formação profissional e a capacidade de comunicação. Estes são elementos essenciais da educação básica [...]” (UNESCO, 1995, p. 24). Acrescenta que a educação prisional pode proporcionar a continuidade dos estudos dos reclusos, o que resultaria em uma possível mudança de atitude.

Explica-se no Manual que, “[...] para que a educação nos estabelecimentos penitenciários ou em outro lugar seja eficaz, o programa de estudos não pode ser elaborado sem referência aos conhecimentos e intenções das pessoas a quem estão sendo dirigidos” (UNESCO, 1995, p. 24). Sendo assim, a educação não deve ser ofertada de forma que pareça ter sido imposta, já que isso poderia causar certa resistência por parte dos reclusos.

No Relatório é indicada uma atenção especial às mulheres grávidas ou que tenham seus filhos convivendo com elas nas penitenciárias. É dada maior importância à formação básica e profissional, porque, em geral, as necessidades educacionais das mulheres são as mesmas que as dos homens, com a diferença de que a educação é mais aceita por elas. No entanto, devido à falta de verbas, não é possível oferecer uma grande quantidade de cursos profissionalizantes (UNESCO, 1995).

Quando se trata de encarceramento de longa duração, o documento afirma ser importante repensar o tipo de educação oferecida, sobretudo para os reclusos que cumprem pena perpétua de privação de liberdade. Neste caso, a educação profissional, segundo o Relatório, não é a mais indicada, é necessária uma educação que preserve a saúde mental do recluso, uma vez que seu período de encarceramento será longo. Por outro lado, existe a chance de os reclusos que cumprem pena de longa duração ser postos um dia em liberdade, então, “[...] a preparação para atividades profissionais no exterior é um elemento importante para sua reintegração social [...]”. Desta forma, a educação no encarceramento em longo prazo passa a ser “[...] uma necessidade especial de oportunidade para a o amadurecimento pessoal [...]” (UNESCO, 1995, p. 29).

Os programas de educação básica nos estabelecimentos penitenciários devem seguir uma metodologia de ensino diferenciada do sistema normal, devido às condições de segurança necessárias tanto para os funcionários quanto para os reclusos. Esses programas

⁹ Enfatizamos que tais características também se apresentam na população prisional do Brasil.

podem resultar na expedição de um diploma quando o curso é finalizado, para tanto, os reclusos passam por exames para medir o grau de seu conhecimento. Neste contexto, na alfabetização, os conteúdos de leitura e escrita são fundamentais e obrigatórios, por se levar em conta a grande porcentagem de analfabetos totais e funcionais. Não são todos os países que têm um sistema de alfabetização organizado, explica o UIE, em alguns países, a pesquisa aponta para certos sistemas informais de ensino (UNESCO, 1995).

Consta no Manual que a metodologia e os conteúdos sobrepostos na educação em penitenciárias não podem ser exatamente os mesmos aplicados no ensino regular, visto que podem despertar certas frustrações que os reclusos já passaram em sua experiência anterior ao encarceramento, influenciando na não aprendizagem da pessoa. Na relação entre educação básica e o ensino profissional, é exposto que os reclusos acabam dando preferência ao ensino profissional, porém, para tanto, é necessário que eles dominem as noções de escrita, leitura e cálculo, noções estas que são consideradas normas na sociedade atual.

A informática acaba sendo uma ferramenta importante com a qual os presos devem ter familiaridade, por ser um meio muito utilizado no mercado de trabalho. Segundo a UNESCO (1995, p. 34), a limitação de recursos “[...] pode frear a utilização das novas tecnologias, porém, nos casos que existem estreitas relações entre os centros de educação de adultos das prisões e do exterior, podem ser aplicados, e são de fato, os programas de informática utilizados para o ensino das noções de escrita e cálculo [...].

A maioria dos países dá preferência ao trabalho no lugar do ensino, isto se mostra quando é observada a obrigatoriedade do trabalho em algumas penitenciárias, favorecendo mais as necessidades da instituição do que a dos presos. O Relatório explica que, para a comunidade internacional, é importante que se estabeleça uma relação entre trabalho, educação e segurança (UNESCO, 1995).

O ensino da comunicação social é considerado muito importante para a reabilitação social do indivíduo encarcerado. Apresenta-se como essencial para o desenvolvimento da comunicação a inclusão de aspectos como “[...] a educação sanitária, em particular a informação e prevenção da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS)” (UNESCO, 1995, p. 38). Ademais, explica-se, no documento em pauta, que a capacidade de comunicação pode vir a ser um meio de se alcançar um dos objetivos principais da educação em estabelecimentos penitenciários, que é a mudança de atitudes e valores, os quais irão influenciar no comportamento social da pessoa privada de liberdade.

No Manual, consideram-se algumas estratégias como mais adequadas para a metodologia da educação básica no sistema penitenciário, esclarecendo que “[...] os elementos principais para o êxito das experiências são a flexibilidade, a pertinência e a participação [...]” (UNESCO, 1995 p. 43). A pesquisa do Instituto da UNESCO, realizada em 20 países, aponta as seguintes estratégias: “[...] periódicos, quadros de informação, cartazes e revistas para pessoas que acabaram de aprender a ler; material suplementar de leitura, além dos livros; textos de divulgação preparados pelos organismos de desenvolvimento [...]”. Tais organismos incluem “[...] os departamentos de saúde e de serviços de extensão agrícola; rádio, televisão, gravações de vídeo; cursos por correspondência; bibliotecas e exposições abundantes” (UNESCO, 1995, p. 43-44). Essas são alternativas disponíveis em quase todos os países, particularmente nos países desenvolvidos, no entanto, eles não têm conhecimento de que essas são ferramentas que podem ser usadas na educação das pessoas privadas de liberdade. São atividades que possibilitam ao recluso um aprendizado fora da sala de aula, mediante meios formais e informais de comunicação.

No Manual, são expostos três fatores essenciais para a educação de adultos no sistema penitenciário, “[...] a seleção de um material de ensino básico destinado a adultos mais do que a crianças, a oportunidade de aplicar os conhecimentos recentemente adquiridos ou fortalecidos, e um estilo que se dirija ao recluso como pessoa mais que a classe em geral [...]” (UNESCO, 1995, p. 44). No processo de ensino e aprendizagem de adultos, em especial de adultos em privação de liberdade, é importante a relação estabelecida entre professor e aluno para que haja uma melhor aquisição do conhecimento.

No documento em questão, afirma-se que a motivação, a confiança, sentimentos de satisfação pessoal podem ser primordiais para o ensino em qualquer que seja o lugar; nas penitenciárias, esses fatores têm como objetivo proporcionar mudança de atitude. O trabalho individual, neste contexto, é visto como uma possível metodologia para o melhor desempenho do recluso no desenvolvimento de suas necessidades educacionais. Este trabalho individual não se refere à exclusão do trabalho em grupo, já que este é fundamental para o desenvolvimento social do recluso, o trabalho se refere a materiais que possibilitem ao aluno estudar por sua conta, sem ser necessariamente por meios tradicionais, assim dá-se um enfoque individualizado ao trabalho com o recluso (UNESCO, 1995).

Pesquisas feitas pelo Instituto das Nações Unidas da Ásia para a prevenção de delitos e tratamento de delinquentes constataram alguns benefícios proporcionados pela educação, expostos pelos reclusos em entrevistas com ex-detentos que conseguiram ingressar no mercado de trabalho quando postos em liberdade (UNESCO, 1995). Os resultados das pesquisas realizadas nos países da Austrália, Botswana, Canadá, China, Egito, França, Hong Kong, Reino Unido e Estados Unidos mostraram uma relação entre educação, reincidência de atos criminosos e emprego. Muitos reclusos, ao reingressarem na sociedade, conseguem um emprego remunerado, o que pode ocasionar uma diminuição na reincidência de atos criminosos.

Para avaliar a eficácia da educação básica nos estabelecimentos penitenciários, defende o Manual a necessidade de haver provas e exames que meçam a eficácia das metodologias utilizadas no ensino das penitenciárias. Outro meio de avaliar o êxito da educação básica está ligado à avaliação dos programas de arte, “[...] se tem feito referência à publicação de escritos dos reclusos e às exposições de artes visuais [...]”, da mesma forma podem ser avaliadas peças teatrais e redações. Esse método de avaliação possibilita que, por meio do êxito artístico, o recluso, mesmo sendo analfabeto, possa se expressar (UNESCO, 1995, p. 54).

O Manual expõe que, “[...] durante o cumprimento da condenação, é possível observar os efeitos do ensino nas prisões sobre o comportamento. Isso pode não ser um guia exato do comportamento posterior, porém tem valor dentro da instituição [...]” (UNESCO, 1995, p.54). Os resultados da pesquisa realizada pelo UIE mostram que, na maioria dos países, houve uma melhora no comportamento dos reclusos que participam da educação básica, essa mudança de comportamento se refere à diminuição da indisciplina dentro da instituição.

Considera-se que “[...] as informações sobre o comportamento social constituem uma medida válida de alguns efeitos positivos da educação, apesar de que a relação entre um determinado curso e uma mudança de comportamento não seja direta” (UNESCO, 1995, p. 55). Devido a este motivo, o UIE explica que é necessária a implantação de uma educação apropriada nos sistemas prisionais, mesmo sendo difícil uma mudança de atitude, a educação é entendida como o melhor caminho para se conseguir este resultado.

Ainda sobre a eficácia da educação básica nos estabelecimentos penitenciários, a UNESCO explica que esta pode sofrer influências de vários fatores positivos, mas também negativos, “[...] esses fatores podem ser limitados por outros elementos do sistema penal

cujos objetivos são diferentes já que de maneira debilitada ou involuntária, impedem que os delinquentes adotem um programa de estudos coerente [...]” (UNESCO, 1995, p. 56).

O meio social é considerado um fator fundamental para a mudança de atitude do recluso, uma vez que, se o mesmo está convivendo em um meio violento, agressivo, irregular, a tendência é negar a educação. No entanto, se o meio é favorável ao desenvolvimento da personalidade e há participação da família, é possível que, juntamente com os materiais didáticos apropriados, o recluso consiga obter atitudes desejadas.

Quanto ao desemprego, o relatório explica que “[...] existem dúvidas quanto à finalidade do emprego como indicador dos efeitos da educação. Os ex-reclusos têm, geralmente, uma formação educacional e profissional limitada, em consequência, poucas possibilidades de conseguir um emprego” (UNESCO, 1995, p. 56). Sendo assim, conseguir e manter um emprego não depende apenas da educação que os reclusos receberam no encarceramento, é preciso levar em conta a capacidade profissional e as condições que o mercado de trabalho oferece.

Consta no Manual que, apesar de a educação básica contribuir para a mudança de atitude e possibilitar a diminuição dos casos de reincidência, é preciso entender que as pessoas não são objetos. Sendo assim, não podem ser restauradas ou renovadas como se o fossem. Similarmente, não se pode dizer que o desemprego seja a causa direta para que as pessoas cometam um delito, se assim fosse, segundo o relatório, a população carcerária seria muito maior (UNESCO, 1995).

São apresentados alguns modelos para a implantação da educação básica nos estabelecimentos penitenciários, na maioria dos casos, as penitenciárias ficam a cargo do Estado, desta forma, ele deve ser o responsável por organizar esta educação. Os sistemas de ensino privado não mantêm muita relação com os sistemas penitenciários, a educação oferecida geralmente está ligada a sistemas de ensino público (UNESCO, 1995).

O sistema penitenciário é uma instituição onde trabalham diversos funcionários, professores, sociólogos, psicólogos, pedagogos, entre outros, no entanto, nem todos são devidamente contratados das penitenciárias, alguns participam de um trabalho voluntário. Qualquer acordo que se faça para a implantação da educação prisional necessita da cooperação de muitas pessoas, fato que, geralmente, ocasiona a resistência da instituição para implantar o ensino.

Algumas dificuldades quanto ao término dos estudos são apresentadas no Manual, tais como, o recluso ser libertado antes de concluir os estudos ou ser transferido para outra

penitenciária. Uma das formas de combater essa dificuldade é a adoção de um sistema de ensino uniforme como o dos Estados Unidos. Essa uniformidade permite ao recluso dar continuidade aos estudos mesmo quando é transferido de uma penitenciária para outra. A mudança se torna mais difícil “[...] quando o recluso participa de um determinado programa de formação profissional que requer instalações em todas as partes ou está matriculado em um curso único, geralmente a nível superior [...]” (UNESCO, 1995, p. 60).

O pessoal docente que trabalha nas penitenciárias pode ser contratado de diversas formas, nem todos precisam ser funcionários públicos, alguns assinam contratos temporários ou então são contratados fixos do estabelecimento. O que diferencia os docentes dos demais funcionários são a formação e a capacitação que eles recebem, se os funcionários da segurança receberem capacitação para atuarem como professores, eles poderão fazê-lo nas áreas de esportes e educação física (UNESCO, 1995).

Para poderem atuar como professores nos estabelecimentos penitenciários, os mesmos devem receber uma capacitação que abranja as áreas de “[...] conhecimentos gerais da administração do ensino na penitenciária, educação especial, formação profissional e ensino secundário [...]” (UNESCO, 1995, p. 61), o professor deve ter se especializado em pelo menos uma dessas áreas. O relatório afirma ser preferível a contratação de um professor que já faça parte de um sistema penitenciário, porque já conhecerá algumas normas que devem ser seguidas na prisão.

Consta no documento do UIE que, “[...] independentemente da situação contratual na prática, é freqüente que os educadores não possam tomar decisões de responsabilidade em assuntos educacionais, quem deve desempenhar esta tarefa são os administradores das prisões [...]” (UNESCO, 1995, p. 61). Estas decisões estão ligadas a questões sobre as modalidades de ensino adotadas pelo estabelecimento, que devem ficar a cargo do governo nacional.

As organizações não governamentais, organizações de investigação e de educação exercem um papel fundamental no aparato da educação básica em estabelecimentos penitenciários. A participação dessas organizações na prisão pode, às vezes, não ser fácil por não ter experiência de vida neste tipo de instituição, no entanto, podem contribuir por meio da avaliação da ação do pessoal nas prisões e pela redução da agressividade que o encarceramento gera nos reclusos. O relatório apresenta uma lista de organizações que podem trabalhar em conjunto com as instituições penitenciárias, dentre elas se destacam organizações de voluntários para a reintegração social, organizações de ensino para

adultos, ensino profissional e continuado, autoridades sanitárias, grupos artísticos, museus, bibliotecas entre outros (UNESCO, 1995).

No que diz respeito ao atendimento pós-encarceramento, o Manual argumenta sobre a importância de dar continuidade ao ensino mesmo depois de libertados, entendendo-o como parte da reintegração social depois do encarceramento. Destaca a falta de interesse dos Estados em implantar sistemas de atendimento educacional pós-encarceramento. O documento explicita que, “[...] segundo a informação da ADEP¹⁰, não existe nenhum sistema oficial de apoio aos antigos reclusos dos estabelecimentos de menores na França [...]”, assim como nos demais países onde a pesquisa foi realizada, o que se encontram são grupos de voluntários e organizações não governamentais de ajuda a reclusos (UNESCO, 1995, p. 65).

Com base nos dados do Manual, indica-se que, devido ao grande número de atores que participa da educação nestas instituições, fica difícil conhecer realmente o gasto total com a educação. “Em geral, alguns gastos como as salas de aula, laboratórios não ocorrem por conta do ensino”. Cabe ao sistema de ensino da instituição prisional financiar para a educação básica os seguintes itens: “Os salários dos professores, os gastos do pessoal da supervisão, administração e os gastos administrativos periódicos, o material consumido, os gastos periódicos de reprodução de textos, os gastos com os órgãos externos” (UNESCO, 1995, p. 66-67).

As estratégias de financiamento da educação básica dependem de alguns elementos, como o desejo de implantar o ensino e as ações de uma política governamental. A motivação para a implantação da educação, segundo o Manual, pode advir da distribuição e menção repetida das declarações de intenção internacional e da “[...] inclusão concreta dos delinquentes nas declarações de política relativas às atividades para implantar o ensino básico a todos os cidadãos [...]” (UNESCO, 1995, p. 68).

Algumas estratégias são apontadas para diminuir os gastos com o pessoal docente, dentre elas, a importância de manter acordos com organismos estatais, órgãos voluntários, professores voluntários, capacitação de reclusos para atuarem como auxiliares dos professores e permitir que o façam, assim como aceitar doações de materiais.

A pesquisa realizada pelo Instituto de Educação UNESCO concluiu que, para a equiparação com o ensino externo para adultos, o que se pode conseguir,

¹⁰ Agence Nationale pour Le développement de l'Éducation Permanente.

[...] é o compromisso universal de implantar o ensino e a capacitação, assim como melhorar as instalações existentes de maneira proporcional ao pressuposto nacional da educação. A fim de atender às necessidades especiais dos reclusos cujo nível de instrução é baixo pode-se buscar ativamente o apoio de organismos alheios à educação no sistema de estabelecimentos penitenciários (UNESCO, 1995, p. 70).

No Manual, salienta-se que, na educação de adultos, é importante reconhecer que os mesmos não tiveram oportunidades de concluir os estudos ou até mesmo nem conseguiram começá-lo. É necessário dar a mesma importância e o mesmo investimento que se oferece à educação de crianças. Sendo assim, a utilização de uma metodologia diferenciada e própria para adultos é uma das condições para que o recluso (aluno) consiga um resultado satisfatório.

O Conselho Internacional para a Educação de Adultos (CIEA), ao participar da defesa pela educação prisional, tem por finalidade “[...] facilitar o desenvolvimento das pessoas, comunidades e sociedades, através das diversas formas de educação de adultos [...]”. O seu interesse é “[...] promover a educação de adultos direcionada a facilitar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a compreensão internacional, a paz no mundial, o desenvolvimento econômico, social e cultural [...]” (UNESCO, 1995, p. 71). O Conselho defende ainda o respeito aos direitos humanos e o direito à educação.

Na Conferência Nacional de Educação nos Estabelecimentos Penitenciários, realizada em Victoria-Canadá, foi firmado o princípio de que “[...] educação é uma função fundamental e primordial nas prisões [...]” (UNESCO, 1995, p. 72). No período compreendido entre 1985 e 1990, o Conselho Internacional juntamente com a ajuda de organizações não governamentais e com consulta à Subdivisão de Prevenção do Delito e Justiça Penal da Oficina das Nações Unidas em Viena dedicou-se a difundir o princípio firmado na Conferência.

A avaliação do Conselho Internacional é que a educação nos estabelecimentos penitenciários não tem cumprido sua função reabilitadora, são poucos os casos confirmados em que o recluso consegue, de fato, a reintegração social. Isso ocorre “[...] pela incompatibilidade da educação com o castigo, com os regimes penitenciários e com a cultura que prevalece nas prisões e a filosofia da educação que costuma inspirar esses programas” (UNESCO, 1995, p. 75). Ou seja, o objetivo que as prisões priorizam no caso, o castigo, não é o mesmo objetivo pelo qual a educação é entendida.

Para o Conselho Internacional, a educação deveria ser vista como fator primordial no ambiente penitenciário, no entanto, explica que, na prática, o que prevalece como fator primordial é a punição do recluso. Isso acontece por que, na maioria das vezes esses estabelecimentos se caracterizam por serem instituições autoritárias e burocráticas, nas quais a educação não consegue desempenhar satisfatoriamente sua função.

Para o Conselho Internacional, as penitenciárias vêm na educação um meio de preparar o recluso para o mercado de trabalho, fazendo com que o mesmo esteja apto a desempenhar um determinado ofício. Entretanto “[...] a capacitação técnica contribui muito pouco para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, que deve ser o objetivo da educação, como se sublinha na Carta Internacional dos Direitos Humanos” (UNESCO, 1995, p. 76).

O mesmo documento afirma que “[...] a educação nos estabelecimentos penitenciários deve se entender como a atividade pela qual se forma ou se desenvolve, ou se ajuda a formar ou a desenvolver a pessoa, sobretudo nas dimensões intelectuais e afetivas” (UNESCO, 1995, p. 76). Este seria o real objetivo da educação e, para tanto, é preciso repensar o conteúdo desta mesma educação. Para o Conselho Internacional, a educação é um trabalho de raciocínio, um exercício de análises e técnica e, por isso, implantar uma educação que desenvolva plenamente a personalidade se torna um feito muito difícil.

No que diz respeito à relação entre os funcionários das prisões e os reclusos, é destacado que os funcionários são pessoas importantes no processo de aprendizagem dos reclusos. Isso acontece devido à convivência diária entre os mesmos, os guardas já conhecem a rotina do recluso e há certo clima de confiança entre ambos. Esses funcionários “[...] podem ajudar os reclusos a exercer o direito a questionar e analisar, a desenvolver competências individuais e coletivas, que é parte do direito à educação como estipulado na quarta Conferência da UNESCO sobre educação de adultos” (UNESCO, 1995, p. 82).

O Manual propõe “[...] um pequeno esforço e um investimento modesto de recursos que podem criar condições que permitam aos funcionários das prisões exercerem uma maior influência positiva nos reclusos”. Isto acaba refletindo em benefícios tanto para os funcionários quanto para as pessoas que estão em privação de liberdade. Desta forma, acredita-se que, se o funcionário recebe uma boa instrução, ele pode contribuir de forma educativa na vida escolar dos presos, por conhecer a rotina do mesmo, acaba criando um

vínculo e os presos se sentem à vontade para falar de suas dificuldades e perspectivas para o futuro (UNESCO, 1995, p. 83).

A função atribuída à educação prisional e exposta nesse Manual é muito clara, esta é considerada um programa de ressocialização e reinserção social do apenado, com a justificativa de possibilitar melhores condições de emprego para o recluso quando posto em liberdade. Na perspectiva de Wacquant (2010), essa situação explicita que a oferta de serviços sociais e educacionais nos estabelecimentos penitenciários vem exercendo papel ativo no processo de penalização da miséria. A oferta desses serviços, mesmo sendo um direito humano, acaba por submeter essa população prisional a uma vigilância cada vez mais precisa.

1.6. Parceria entre UNESCO e Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI)

A educação prisional tem sido foco de discussão nas últimas décadas tanto por meio das agências do Sistema ONU como por outras agências internacionais, como a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI)¹¹. A comunidade internacional tem desempenhado seu papel de cooperação internacional ao formular orientações, recomendações e normas que orientam os países-membros na elaboração de políticas públicas para educação prisional.

Em 2009, a UNESCO e a OEI publicaram o livro “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania”. O texto reúne importantes documentos resultantes de eventos como o II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, ocorrido em Brasília no ano de 2007, e o Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, também realizado em Brasília em 2008. Congrega, por meio de artigos, a opinião de pesquisadores da área da educação

¹¹ A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) “[...] é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Os Estados-Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela [...]” (OEI, 2012).

prisional, os quais tecem um olhar direcionado aos problemas enfrentados na elaboração de uma política pública para a EJA prisional (UNESCO, 2009).

Explicita-se nesta publicação que, a partir da década de 1990, a UNESCO vem fomentando a importância da educação nos estabelecimentos penitenciários. Em articulação com outras agências internacionais, como a OEI e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), a UNESCO vem promovendo vários encontros regionais para debater o tema da educação nas prisões. Entende que as cooperações interagenciais são essenciais “[...] para fortalecer e impulsionar as políticas nacionais especialmente em áreas que em muitos países não são consideradas prioritárias e aonde o orçamento da educação de adultos muitas vezes não chega a representar 1% do orçamento da educação geral” (UNESCO, 2009, p. 140).

Segundo a UNESCO (2009), o objetivo da referida publicação é divulgar as questões em torno do tema Educação nas Prisões, destacadas em discussões realizadas no Brasil. Fomentar essas discussões, o documento esclarece, é uma das formas de confirmar o direito subjetivo do preso à educação, assim como propalar a educação como fator de ressocialização. Ressalta-se a importância da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VI) e do Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos (PIA), com vistas ao desenvolvimento sustentável, à equidade e ao direito de todos à educação, particularmente os jovens e adultos.

O documento apresenta informações sobre a situação econômica e social da América Latina, relatando que 34 milhões de jovens e adultos são analfabetos e 110 milhões não possuem o ensino fundamental completo. Os dados relativos à população carcerária indicam que esta duplicou nos últimos dez anos, tendo como característica predominante o baixo nível de escolaridade dos reclusos. Fundamentando-se nesses dados, argumenta-se que é necessária a promoção de “[...] políticas sociais de longo prazo que são destinadas a aumentar a equidade e a inclusão. Entre essas políticas sociais evidentemente se inclui a educação no sentido mais amplo – educação básica, alfabetização e educação continuada de jovens e de adultos [...]” (UNESCO, 2009, p. 11).

Devido à situação educacional apresentada, explica-se no documento que a cooperação entre as agências internacionais, UNESCO e OEI, vem enfocando a importância e a necessidade da educação de jovens e adultos e da educação ao longo da vida, em especial daqueles que estão em contexto prisional. É neste sentido que a XV Cimeira Ibero-América, realizada no ano de 2005, estabeleceu metas de erradicação do

analfabetismo entre os anos de 2008-2015, contando com a cooperação da OEI e do Ministério da Educação dos países Ibero-Americanos (UNESCO, 2009).

Com base na realidade de cada região, o Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos (PIA), em articulação com agências multilaterais que trabalham com a educação de jovens e adultos, visa cumprir os acordos internacionais firmados na CONFITEA V em 1997, na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na Década das Nações Unidas para Alfabetização para 2003-2013, nos objetivos do Milênio de 2000 e no Projeto Regional de Educação na América Latina e o Caribe (PRELAC) em 2002 (UNESCO, 2009).

No campo da educação de jovens e adultos, a UNESCO tem exercido um papel primordial, o qual se reflete na organização das CONFITEAs de 1949 e de 2009. Essas Conferências “[...] têm-se constituído em espaço privilegiado de diálogo e discussão e em momento ímpar para estabelecer as novas diretrizes para a educação de adultos [...]” (UNESCO, 2009, p. 13). É destacado ainda que as CONFITEAs não devem ser entendidas apenas como eventos, e sim como um processo, o qual promove uma mobilização referente à questão da educação de jovens e adultos.

No Brasil, a participação da UNESCO na educação prisional se destacou na cooperação e no desenvolvimento do Projeto Educando para a liberdade¹², tendo como propósito ajudar o país a formular uma política pública direcionada ao público em questão.

Argumenta-se que o empenho dos setores envolvidos com a educação em estabelecimentos penitenciários está voltado para a elaboração de um Plano Nacional de Educação nas Prisões. O Plano deve assegurar “[...] o acesso, a permanência e continuidade dos estudos, a formação continuada dos professores, a ampliação dos espaços de sala de aula, o fomento à leitura e a ampliação do acervo das bibliotecas [...]” (UNESCO, 2009, p. 18).

Consta no documento que a construção desses planos estaduais para a EJA prisional é um dos principais desafios enfrentados pelas secretarias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Justiça (MJ). As principais dificuldades estão relacionadas às “[...] temáticas de articulação institucional, da formação de formadores, da certificação das atividades educativas e do desenvolvimento de um percurso social formativo que extrapole os limites da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos no

¹² O Projeto será enfatizado na seção 2 desta dissertação.

formato presencial [...]” (UNESCO, 2009, p. 59). O principal objetivo desses planos, segundo o documento, é fomentar soluções para tais desafios.

No que diz respeito ao financiamento da educação, o Documento evidencia que será feito por meio dos programas governamentais, tais como FUNDEB, Programa Brasil Alfabetizado, entre outros. As propostas apresentadas no II Seminário contemplam, assim como no I, questões sobre estrutura física adequada para os reclusos e valorização dos profissionais da educação prisional. A estes deve ser disponibilizada a oportunidade de formação continuada como consta no Documento (UNESCO, 2009).

1.6.1. Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas para os anos de 2007-2015

A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) – que não faz parte do sistema ONU – tem chamado a atenção para a importância e a necessidade da educação de jovens e adultos, incluindo os que se encontram em privação de liberdade, por considerar que a educação é um direito fundamental de todos. Os Estados, na perspectiva da organização, deveriam ter um compromisso ético em atender a todas as pessoas que se encontram em situação de exclusão do direito educacional, como é o caso a população carcerária.

Em 2006, na cidade de Montevideu, no Uruguai, a OEI realizou a XVI Conferência Ibero-Americana de Educação de Adultos, no qual foi consensuada a Declaração de Montevideu. O objetivo principal do evento foi fomentar discussões a respeito da elaboração de um Plano Ibero-Americano de Alfabetização para os anos de 2008-2015.

Segundo a Declaração de Montevideu, “[...] a universalização da alfabetização é uma prioridade para a nossa Comunidade de Nações e que assegurar uma educação básica às pessoas jovens e adultas na nossa região garante o exercício de um direito humano fundamental [...]”. Ademais argumenta que “[...] tais ações constituem uma estratégia chave para a redução da pobreza e da desigualdade na Ibero-América e, assim, condição para o necessário desenvolvimento político, social e econômico dos nossos países [...]” (OEI, 2006, p. 1).

Para a elaboração do Plano Ibero-Americano de Alfabetização, os países Ibero-Americanos deveriam elencar, como metas, a universalização da educação básica, particularmente para jovens e adultos, bem como fortalecer, no âmbito das políticas de

Estado, os planos nacionais que visam ao atendimento dessa população. A oportunidade de uma escolarização tanto no campo da alfabetização como na continuidade dos estudos para aqueles não conseguiram concluí-lo deve basear-se na prerrogativa da educação para todos e ao longo da vida (OEI, 2006).

Com a preocupação de atender às orientações presentes na XVI Conferência Ibero-Americana de Educação, a OEI elaborou o Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas para os anos de 2007-2015. São signatários desse Plano os seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Paraguai (OEI, 2007). O Plano foi elaborado com a concepção de que a “[...] alfabetização é uma questão humanitária e de justiça social, que depende da decisão política dos governos [...]”. Sendo assim, “[...] é também uma dívida e um compromisso ético dos Estados, que têm o dever de atender a todas as pessoas excluídas do direito à Educação, e de promover um desenvolvimento econômico centrado no indivíduo [...]” (OEI, 2007, p. 2).

Consta no Plano que a alfabetização é fator fundamental para o desenvolvimento econômico e coesão social do país, por ser “[...] um instrumento chave para a luta contra a pobreza, a doença, a mortalidade infantil, a violência e a delinquência, situações que tem relações estreitas com o analfabetismo [...]” (OEI, 2007, p. 2). O Plano, fundamentado no marco de Educação para Todos e ao Longo da Vida, tem como objetivo reduzir em 97% o analfabetismo entre jovens e adultos nos países ibero-americanos, atuando junto aos governos no apoio a políticas públicas de educação.

As linhas de ação indicadas pela OEI dizem respeito a:

1. Apoio à formulação e desenvolvimento de planos nacionais de universalização da alfabetização que contemplem a continuidade educativa até completar a Educação básica.
2. O Plano Ibero-Americano de alfabetização planificará e desenvolverá uma estratégia de comunicação referente à alfabetização e aos progressos do Plano.
3. Formação de redes e intercâmbio das experiências e dos recursos educativos que cada país utiliza.
4. Investigação e sistematização.
5. Coordenação e assistência técnica.
6. Coordenação e sinergia com outras iniciativas internacionais e regionais.
7. Outras ações de seguimento, apoio e coordenação por parte da OEI (OEI, 2007, p. 2).

A educação prisional não é mencionada de forma direta no Plano, todavia, por estar incluída no público pertinente à educação de jovens e adultos, considera-se que as

orientações nele presentes também direcionam a elaboração de políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade.

O alto índice de analfabetismo, característica presente na população prisional, é considerado na perspectiva da OEI (2007, p. 4) como uma “[...] das expressões mais graves do processo de exclusão e de marginalização social e, por isso, a alfabetização é um requisito imprescindível enquanto estratégia de equidade e de inclusão social [...]”. Afirma a Organização que a “[...] a desigualdade na Ibero-América, a maior do mundo enquanto a renda econômica, também se produz na distribuição do capital de conhecimento [...]” (OEI, 2007, p. 4).

A educação, mais especificamente a fase da alfabetização, assume papel fundamental na visão da OEI, por ser um fator que contribui para a luta contra a pobreza, a violência e a delinquência, auxiliando no desenvolvimento econômico e social dos países e possibilitando o desenvolvimento de atividades laborais, entre outros (OEI, 2007).

O Plano se sustenta sob os pilares de oito princípios: diversidade de critérios, de estratégias, de meios e de métodos; respeito e apoio às políticas públicas de cada país; soberania educativa; multilateralidade; integralidade e transetorialidade; interculturalidade; participação social e sustentabilidade.

Além dos objetivos referentes à universalização da alfabetização para jovens e adultos, o Plano tem como um dos objetivos específicos promover a cooperação multilateral entre os países ibero-americanos, bem como a cooperação internacional quando for necessária. A cooperação poderá ocorrer por meio de reuniões com outras organizações internacionais e organizações da sociedade civil (OEI, 2007).

Pode-se dizer que o Plano é uma referência para elaboração de políticas públicas para educação prisional, uma vez que este se constrói por meio de linhas de ação, “[...] por um lado, as linhas de ação nacionais, cuja máxima expressão são os Planos Nacionais de Alfabetização que levarão a cabo os Ministérios da Educação da região [...]” e, por outro lado, linhas de ações conjuntas, que, devido a abrangência regional, “[...] coordenará e executará a OEI em coordenação com a SEGIB¹³ e os países ibero-americanos com o fim de reforçar e melhorar as políticas públicas de educação de jovens e adultos da região e apoiar os Planos Nacionais de Alfabetização daqueles países que o requeiram [...]” (OEI, 2007).

¹³ Secretaria Geral Ibero-Americana.

Segundo a OEI, as ações relacionadas à alfabetização devem se tornar políticas de estado e estar situadas no âmbito das políticas públicas educativas e de desenvolvimento. Salienta-se a necessidade de elaborar estratégias mais específicas de educação de jovens e adultos para o atendimento das populações mais vulneráveis. Para que o atendimento dessa população seja feito com qualidade, é preciso considerar suas especificidades, elaborando currículos e programas flexíveis que objetivem atender às diferentes demandas (OEI, 2007).

Consta no Plano que a OEI se propõe a realizar assessoramento e assistência técnica aos países, ações de informação e intercâmbio de ideias, apoio na elaboração dos planos nacionais, bem como coordenação dos planos de educação de jovens e adultos, monitoramento e avaliação. Destarte, expõe-se no documento que o Plano Ibero-Americano de Alfabetização de Jovens e Adultos será articulado com outras iniciativas multilaterais no que diz respeito à alfabetização e à educação básica de adultos, com a “[...] UNESCO no âmbito da iniciativa Educação para Todos, com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, e com o PRELAC¹⁴. O Plano buscará a coordenação de suas ações com as iniciativas da sociedade civil nos países e a nível regional [...]” (OEI, 2007, p. 17).

A cooperação intergovernamental é um dos itens que ganha ressalva no Plano, com destaque a uma proposta feita pelo governo brasileiro referente a uma nova forma de abordar a cooperação internacional em relação à educação. A proposta brasileira apresentada aos ministros da educação do G-8, em reunião realizada em Moscou em 2006, integra um formato triangular norte-sul-sul, envolvendo países doadores, beneficiários de baixos ingressos (LDCs), em desenvolvimento e, “[...] sobretudo, aos chamados países do E-9 – atores chaves na iniciativa da Educação para Todos –, com tradição reconhecida e com experiência em políticas e em práticas educativas [...]” (OEI, 2007, p. 29).

No que diz respeito ao campo do financiamento, as estratégias presentes no Plano Ibero-Americano para Alfabetização de Jovens e Adultos seguem as orientações das agências multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial, e no financiamento

¹⁴ O Projeto Regional para Educação na América Latina e Caribe (PRELAC) foi aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental realizada na cidade de Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002. O PRELAC “[...] dá continuidade aos esforços encetados pelo Projeto Principal de Educação (1980-2000) e constitui um apoio aos planos de ação da Educação para Todos adotados no Fórum Mundial de Dakar (2000) e na Reunião Regional preparatória de Santo Domingo. Seu antecedente imediato é a Reunião de Ministros da Educação realizada em Cochabamba (2001), que encarrega a UNESCO da preparação de um novo Projeto Regional para orientar o salto qualitativo requerido pela região em termos educacionais [...]” (UNESCO, 2004b, p. 7).

estabelecido no marco da Educação para Todos, no item referente à educação de jovens e adultos.

Ao sistematizar os principais princípios que norteiam o conteúdo dos documentos analisados nesta seção da dissertação, é possível identificar, com fundamento em Ireland (2009, p. 46), que “[...] o grande arcabouço conceitual estratégico para o campo da educação é, sem dúvida, a chamada educação para todos, que fundamenta todas as principais estratégias internacionais do período [...]”. Neles, identificam-se dois eixos principais: o princípio do direito à educação – base do conceito da educação para todos – e a nova concepção de desenvolvimento, elaborada ao longo dos anos de 1990, conforme apontados por Ireland (2009).

As Conferências Internacionais, das quais resultaram os documentos analisados, “[...] são encaradas como um espaço técnico-político, uma vez que nessas reuniões se vêm definindo as linhas-mestras da política educativa em nível mundial e que se expressam mediante as recomendações aprovadas pelos Estados-membros [...]” (SILVEIRA, 1999, p. 443). Ao se tornarem signatários dos acordos internacionais, conseqüentemente, devem elaborar políticas que atendam ao proposto e, após a elaboração do planejamento educacional e das políticas públicas educacionais, podem ser notadas novas formas de regulação da educação e de regulação social.

Entre as estratégias internacionais, disseminadas sob a orientação de agências do sistema ONU para elaboração de medidas que visam o alívio da pobreza, ganham destaque as políticas públicas para a educação de pessoas em privação de liberdade. Existe uma “[...] reorientação da universalidade para a operação de diferentes programas estratégicos e compensatórios da assistência focalizada na linha da pobreza segundo diferentes ‘públicos-alvo’” (IVO, 2004, p. 59).

É possível apreender, a partir da década de 1990, uma mudança no discurso veiculado nos documentos elaborados pelas organizações internacionais. No início da década, o discurso se pautava em conceitos como produtividade, competitividades, qualidade, eficiência e eficácia. No entanto, ao final da década de 1990, substituiu-se o discurso de cunho economicista por um de face humanitária, segundo o qual “[...] a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial os problemas da sobrevivência na sociedade atual” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 45). Entende Ivo (2008, p. 67) que “[...] intervir sobre a pobreza

significa desenvolver uma inteligência estratégica para que a política social atue nos limites do ajuste econômico”.

O discurso humanitário é encontrado também nos documentos que garantem a educação prisional, os mesmos disseminam os conceitos de justiça social, equidade, inclusão, segurança, coesão social, dentre outros. O viés humanitário nos documentos das organizações internacionais está presente na construção de políticas sociais e educativas, tornando fundamental “[...] a convivência harmoniosa em sociedade, composta de ‘parceiros’ – Estado, mercado, sociedade civil – que se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos dominantes que só as elites são capazes de produzir quando o que está em causa é a hegemonia” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44). Na perspectiva dessas autoras, a intenção do Estado, ao propor “[...] políticas humanitárias, pode ser observada no slogan ‘educação para alívio da pobreza’ [...]”, destarte “[...] a linguagem dos documentos oficiais foi, portanto, modulada ao longo da década, incorporando os conceitos de autonomia, inclusão, empowerment, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social, entre outros” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44).

Enfatiza-se que “[...] a educação, tomada como estratégia para o alívio da pobreza, sustenta-se ainda na lógica das políticas redistributivas compensatórias, contrária, em sua essência, às bases que ancoram as políticas redistributivas estruturais [...]” (CAMPOS; CAMPOS, 2008, p. 244). As organizações internacionais, explicam estas autoras, por meio de seus discursos e orientações, compreendem a educação enquanto um meio de garantir a equidade. Divulgam “[...] uma defesa e uma compreensão de que o simples acesso às instituições de educação infantil e à escola garantirá a superação das questões socioeconômicas postas [...]”. Todavia o simples acesso à educação, mesmo sendo uma condição necessária, “[...] não é suficiente para retirar da pobreza os milhões de pessoas que nela vivem. Este fato tem sérias repercussões no reconhecimento e na execução dos direitos sociais [...]” (p. 49). Nesse sentido, explicam elas, não é possível considerar as orientações que visam ao alívio da pobreza como condição para a consolidação de uma política social.

Nos documentos internacionais, há uma estreita relação entre educação e pobreza, sobretudo nos que se referem especificamente à educação prisional, sendo que a educação, seja formal ou não, ganha destaque especial no pacote de soluções recomendadas para o alívio da pobreza e regulação dos pobres. Concordamos com Evangelista e Shiroma (2006)

quando salientam que, mesmo a educação sendo fundamental, não será nesse campo que se encontrarão todas as soluções para acabar com a pobreza.

As organizações internacionais, ao atuarem na elaboração das políticas educacionais na virada no século XX para o XXI, operam como “[...] órgãos reguladores, produzindo acordos que funcionam como verdadeiros instrumentos de intervenção política nos países [...]”. Ademais, a globalização da pobreza “[...] resulta em grande parte desses acordos e é acompanhada pela reforma das economias nacionais, particularmente dos países ‘em desenvolvimento’ e pela redefinição de seus papéis na nova ordem econômica mundial” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 52).

Nos documentos analisados, há uma linha de conceitos que permeia a todos, conforme explica Antunes (2005b, p. 127), os conceitos de sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem, da informação, bem como o conceito de educação ao longo da vida são considerados “[...] como guia para a interpretação da realidade e para a orientação das políticas, ganha no decurso destes anos um impulso decisivo, projectando, de forma mais ou menos vaga ou substantiva, a reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos e de formação”.

Segundo Stoer (2002, p. 37): “[...] o reforço do papel da educação na regulação social tem um carácter eminentemente transnacional, como demonstra a própria noção de “sociedade do conhecimento”, promovida pela ainda hesitante política educativa da União Europeia [...]”. Nesse sentido, o autor explica que a transnacionalização constitui uma globalização de baixa amplitude, no que diz respeito ao modo de regulação dominante nas políticas educacionais, “[...] exemplificado pelos efeitos indirectos que sobre estas exercem os grandes projectos estatísticos internacionais, por um lado, e pelas relações entre as organizações internacionais e a formulação das políticas educativas nacionais, por outro [...]”.

No cerne da construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, situa-se a formação de consensos, os quais, na perspectiva de Lautier (2010, p. 355), ganham destaque, a partir da década de 1990, ao propalarem objetivos de combate à pobreza, promoção dos direitos humanos, universalização da educação e da proteção social, dentre outros. O autor enfatiza que muito raramente esses consensos “[...] têm uma origem interna em um país, nacional: eles são diretamente mundiais, proclamados por uma agência da ONU ou uma assembleia de chefes de Estado, e se impõem nos debates políticos nacionais”.

Conforme explicita Lautier (2010, p. 365), “[...] impossibilitadas de poder desenhar claramente os contornos de uma democracia mundial, as instituições da ONU apresentam uma sucessão das cúpulas produtoras de consenso como um primeiro passo nessa direção [...]”. Os documentos internacionais explicitados nesta seção são exemplos de como esse consenso vem se constituindo em âmbito nacional, uma vez que suas orientações, ao se repetirem de documento para documento, são aceitas e incorporadas à agenda política educacional brasileira a fim de manter, por meio da educação, a regulação social e a manutenção do modelo econômico de acumulação capitalista.

Teodoro (2011, p. 87) enfatiza que as iniciativas internacionais na elaboração de seminários, conferências e demais eventos voltados ao campo educacional, bem como as publicações resultantes desses eventos desempenham papel decisivo de normatização das políticas educacionais, “[...] estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam, se equacionam e constituem uma forma de fixação de mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países”.

No projeto da globalização, os projetos desenvolvidos pelas organizações internacionais, especialmente projetos estatísticos, “[...] a escolha de indicadores constitui a questão determinante para a fixação de uma agenda global para a educação, com enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados na semiperiferia dos espaços centrais” (TEODORO, 2011, p. 88).

Ao analisar o papel que vem desempenhando as agências internacionais na elaboração de políticas educativas e, conseqüentemente, de políticas para educação prisional, vale salientar que, conforme explica Antunes (2005a, p. 450), quando pensamos em educação, as organizações internacionais, “[...] para além de terem características diferentes, têm também formas diferentes de atuação, formas de influência, desenvolvimentos, importâncias, inclusive até formas de sublinhar ou de enfatizar ou de desenvolver até aspectos educacionais que são distintas”.

Vale destacar que as orientações internacionais disseminadas nos documentos analisados não são impostas aos países, sua aceitação é consensuada pelos estados-membros, os quais possuem interesses políticos e econômicos em adotar tais medidas. É por isso que se pode falar na elaboração de uma agenda globalmente estruturada para a educação, a qual se dá por meio da construção de consensos.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

Esta seção aborda políticas públicas para a educação em estabelecimentos penais no Brasil a partir de 1990. O objetivo é analisar o processo de construção da política pública brasileira para a educação de jovens e adultos privados de liberdade no período delimitado.

Parte-se do pressuposto de que, no Brasil, ainda não foi aprovada uma Política Nacional para a Educação Prisional, esta ainda está por se constituir enquanto tal. Em consonância, pretende-se investigar que medidas legais foram aprovadas, que ações foram realizadas e que sujeitos sociais têm participado no processo de construção rumo à política nacional em pauta. A abordagem é embasada em análise de documentos de políticas que regulamentam a oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e de documentos que expressam ações e projetos que têm sido desenvolvidos no Brasil em educação prisional. São analisados os principais elementos que expressam as proposições e ações para a constituição de uma política pública nacional para a educação de sujeitos sociais apenados em instituições penais.

A argumentação apresentada para este enfoque é que, nas políticas¹⁵ brasileiras, podem ser identificados os principais elementos comuns das políticas internacionais apontadas na seção anterior desta dissertação. Similarmente, defendemos que é possível aplicar a abordagem desenvolvida por Roger Dale sobre a AGEE, porque o processo de construção da política pública brasileira para a educação de pessoas privadas de liberdade tem conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais. As orientações de agências multilaterais têm influenciado a formulação de políticas brasileiras, já que a agenda política internacionalmente consensuada é incorporada e adaptada à agenda nacional e se consubstancia em ações políticas educativas destinadas aos jovens e adultos brasileiros presos. Enfatiza-se que os próprios documentos da legislação educacional brasileira explicitam a adoção de normas internacionais referentes à educação e à educação prisional, o que facilita a apreensão de diretrizes para elaboração de políticas públicas para

¹⁵ “[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, D. A. 2011, p. 329).

a oferta da educação escolar para aqueles que se encontram cumprindo pena e em regime de privação de liberdade.

Levando em consideração que, no Brasil, a educação em estabelecimentos penais está concomitantemente subordinada ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Justiça (MJ), a discussão empreendida deve, necessariamente, levar em consideração as interações entre as áreas da Justiça e da Educação. O objeto investigado é regulamentado pelo poder estatal, pelo MJ e pelo MEC, conseqüentemente, é processo resultante de integração de políticas sociais com políticas penais, da articulação entre as políticas educativa, criminal e penitenciária.

No país, o sistema prisional, a Justiça e o sistema policial são descentralizados e estruturados em nível estadual de tal modo que cada governo tem autonomia no que concerne à realização de “[...] reformas, manutenção de cadeias, financiamento, pessoal, questões disciplinares e investigação de possíveis abusos”. No Brasil, “[...] a implementação de políticas públicas de execução penal [...] está a cargo de cada estado, inserindo-se nas chamadas políticas de segurança pública”. Em razão do exposto, “[...] a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado devido a sua diversidade cultural, social e econômica” (BRASIL, 2010b, p. 8).

Apesar de existir todo um arcabouço legal que estabelece a oferta da educação prisional, foi somente no ano de 2004 que o Ministério da Educação (MEC) tomou para si a responsabilidade para com a educação de pessoas privadas de liberdade. A partir de 2005, o Ministério da Educação firmou parceria com o Ministério da Justiça, antes disso, não havia coordenação de ações articuladas entre os dois Ministérios.

Os entes federativos têm implementado ações articuladas em projetos educativos para população carcerária, propostos e executados diretamente pelos estados ou em parceria com organizações não governamentais. Em condições semelhantes, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) tem financiado projetos educacionais em instituições penais propostos e desenvolvidos por iniciativas estaduais ou em forma de parcerias. Na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI¹⁶), vinculada ao MEC, têm sido apoiados projetos desenvolvidos pelas

¹⁶ Sigla atual (julho de 2012) conforme consta no portal do MEC. Antes se utilizava a sigla SECAD. O objetivo da SECADI é contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais por intermédio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que garantam a ampliação do acesso à educação.

secretarias estaduais de educação ou por organizações não governamentais (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 112).

As ações educacionais no sistema prisional sempre foram marcadas por voluntarismo e improvisação, avalia Fábio Costa Sá e Silva, coordenador-geral de Ensino/DEPEN/MJ em 2006. O autor entende que, de modo geral, a educação no sistema penal tem sido conduzida por ações pontuais e realizada por grupos que privilegiam ações sociais de caráter filantrópico em alguns casos. Registra, também, a participação do setor privado por meio de convênios e parcerias estabelecidos entre a administração penitenciária e esses setores (SILVA, F. C., 2006).

No Brasil, há uma grande distância entre os direitos garantidos legalmente e em diversos acordos internacionais assinados pelo Estado brasileiro e as possibilidades concretas de acesso às políticas para educação prisional como direito humano. Na ausência de uma Política Pública Nacional consolidada, as ações educativas que têm sido efetivadas no sistema penitenciário se situam no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino reconhecida pela legislação em vigor.

2.1. Políticas públicas no sistema penal brasileiro

Compreender as políticas públicas para educação prisional, assim como a função desta educação, segundo Teixeira (2010, p. 9), exige uma problematização maior a respeito do funcionamento e das contradições que envolvem o sistema penitenciário. Desta forma, é necessário definir, a princípio, “[...] os papéis da política criminal e da política penitenciária, e que a segunda é inviável se a primeira não for capaz de limitar o uso do encarceramento como alternativa do enfrentamento da violência [...]”.

A política criminal diz respeito às formas de combater e prevenir a violência e a criminalidade, no sentido de apresentar alternativas para o enfrentamento desses problemas. Na perspectiva de Costa (2011, p. 98), a política criminal “[...] refere-se à articulação das ações e procedimentos adotados no interior do Sistema de Justiça Criminal com vista a responder a determinado problema ou situação [...]”. Todavia, enfatiza Teixeira (2010, p. 9), o que se percebe é que, ao contrário do que deveria ser feito, a política criminal “[...] acaba se transformando em fomentadora de novas práticas delitivas,

Atende a diferentes públicos-alvo, grupos tradicionalmente excluídos das diversas etapas do sistema educacional, contribuindo para a sua inclusão socioeducacional.

cada vez mais sofisticadas [...]”. Nesse sentido, a superlotação do sistema penitenciário inviabiliza qualquer ação que possa garantir os direitos fundamentais dos reclusos, inclusive o direito à educação.

A política penitenciária tem relação com controle social sobre o sistema penal e com planejamento e coordenação da política penitenciária nacional, com acompanhamento da aplicação de penas e fiscalização dos estabelecimentos prisionais e com método de gestão específica para o sistema prisional brasileiro. Para Rocha (2006), a política penitenciária brasileira é muito recente, visto que as discussões a seu respeito começaram apenas com a aprovação da Lei de Execução Penal (LEP) em 1984. A política penitenciária no país tem “[...] como órgão elaborador de diretrizes o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP e como órgão executor o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN [...]”. A “[...] a prática da política penitenciária, ou seja, fazer vingar as diretrizes oriundas do CNPCP, tem por finalidade instalar um sistema penitenciário que seja eficaz [...]” (ROCHA, 2006, p. 62).

No Brasil, o Direito Penal é constituído por três conjuntos de leis, a saber, o Código Penal de 1940, o Código do Processo Penal de 1941 e a Lei de Execução Penal de 1984. O Código Penal, instituído pelo Decreto-Lei n. 2848, de 7 de dezembro de 1940 institui o que é crime, bem como os tipos de punição que serão aplicados em cada sentença. Consta no documento que não há crime sem uma lei anterior que o defina, assim como não há pena sem prévia prescrição legal (BRASIL, 1940). O Código do Processo Penal foi promulgado por meio do Decreto-Lei n. 3.689, em 3 de outubro de 1941. É o documento que determina como a Justiça deve agir perante a ocorrência de um crime (BRASIL, 1941).

Na perspectiva de Julião (2003, p. 12), tanto o Código Penal quanto o Código do Processo Penal, “[...] por terem sido escritos há várias décadas, transformaram-se, nos últimos anos, numa enorme colcha de retalhos [...]”. Nascimento (2008, p. 11-12) explica que “[...] a legislação penal brasileira é profundamente marcada pelo viés correcionalista e pela criminologia positivista [...]”. Tal fator pode ser observado na individualização da pena, a qual “[...] busca equalizar a punição ao indivíduo e não ao seu ato, para a estrutura progressiva do cumprimento da pena, que aposta na confiança no condenado, bem como para a disciplina das medidas de segurança do código penal [...]”.

Nascimento (2008, p. 21) ressalta que, no sistema penal, há dois tipos de reações que são por ele denominadas de criminalizantes e não criminalizantes. O primeiro diz respeito ao “[...] aumento dos mecanismos de controle social, que é um dos pilares dos

governos neoliberais e um dos principais anseios sociais da atualidade, e as limitações (orçamentárias, humanas, etc.) do próprio aparelho policial-judiciário, isso tudo sem abrir mão da pena [...]”. O segundo grupo, de reações não criminalizantes, refere-se a medidas de adaptação do sistema penal à nova ordem social ocasionada pelas altas taxas de criminalidade, que visam à apresentação de resultados concretos. Entre essas medidas pode se destacar “[...] a racionalização e profissionalização das agências do sistema penal, que passaram a seguir os mesmos padrões de gestão da iniciativa privada [...]” (NASCIMENTO, 2008, p. 22).

A Lei de Execução Penal (LEP) de 1984 é um documento normativo que define as condições em que a pessoa privada de liberdade irá cumprir a pena. Com relação à LEP, Teixeira (2010, p. 10) explica que “[...] a exposição de motivos que fundamenta a Lei de Execução Penal é emblemática da posição que defende a política penitenciária como instrumento da política criminal, para combater o crescimento dos índices de violência [...]”.

Ao analisar a LEP, Julião (2003, p. 15) avalia que esta suscita várias interpretações, destacando entre elas dois pontos de vista que se contrapõem a respeito do Direito Penal. O primeiro de caráter conservador, que defende o combate à violência por meio de penas severas para os casos mais violentos. O segundo defende a criação de penas alternativas, em que a criminalidade não seria resolvida com a repressão, mas sim por meio da reeducação. Nas palavras do autor, “[...] estamos diante de dois parâmetros para uma política legislativa penal, um centrado na valorização da responsabilidade individual sobre o fato social e outro, posto, priorizando o indivíduo nas suas relações históricas e sociais [...]”.

No âmbito do sistema penal, a privação de liberdade é o seu principal instrumento, tendo como objetivo impedir as atuações criminosas. Nesse sentido, o sistema penitenciário está assentado sobre este tipo de punição – privação de liberdade – “[...] como forma real e simbólica de interrupção do problema, propondo a ressocialização dos detentos, supondo que o desrespeito às normas esteja relacionado, por exemplo, à falta de formação profissional [...]”. A ressocialização também incluiria a “[...] disciplinarização moral para o convívio social e o trabalho. A pena, neste sentido, é proposta não apenas enquanto punição, mas como fator de reeducação do indivíduo [...]” (JULIÃO, 2003, p. 18).

A pena de privação de liberdade acaba por ter várias funções que, por vezes, são contraditórias, uma vez que, ao mesmo tempo, deve punir o indivíduo pelo ato infracional que cometeu e também ressocializá-lo. Todavia a punição, devido ao seu caráter degradante, não permite que esse indivíduo se ressocialize¹⁷. A criação do sistema penal aparenta ter como objetivo aprisionar as camadas marginalizadas da sociedade a fim de “gerenciar” a exclusão social ocasionada pela sociedade de classes.

De acordo com Ireland (2011, p. 28), a característica mais marcante do sistema prisional do Brasil, articulada à política de penitencialismo, é a superlotação, fator que “[...] cria uma demanda que os já deficitários serviços de educação, saúde, assistência social, etc. e infraestruturas prisionais são incapazes de atender [...]”.

No campo da segurança pública, o Brasil vem passando por inúmeras mudanças, as quais têm como premissa os contrapontos entre repressão e prevenção e garantia dos direitos humanos e atuação dos órgãos federais de segurança. Segundo Silva (2010, p. 86), “[...] trata-se de uma nova segurança pública, que combate a violência e a sensação de insegurança dos cidadãos, unindo políticas de segurança com ações sociais”.

Na perspectiva de Noma e Boiago (2012, p. 1), o fenômeno do encarceramento, que vem aumentando de forma assustadora, está incluído nas políticas de segurança pública do Brasil. Segundo as autoras, as políticas para educação prisional “[...] são idealizadas como política social de regulação dos pobres, que se funda na integração das políticas sociais com as penais, na articulação entre política educativa e política policial e na convivência de instâncias educativas com as de repressão e de controle social”. Ao analisar os dados apresentados pelo Departamento Penitenciário (DEPEN) a respeito do crescente número de pessoas encarceradas, percebe-se a urgência do Estado em adotar medidas de regulação social.

¹⁷ Na perspectiva de Baratta (s/d, p. 3), a prisão não tem cumprido sua função de ressocialização. A definição de ressocialização utilizada pelo autor explica que esta “[...] pressupõe uma postura passiva do detento e ativa das instituições: são heranças anacrônicas da velha criminologia positivista que tinha o condenado como indivíduo anormal e inferior que precisa ser (re) adaptado à sociedade, considerando acriticamente esta como boa e aquele como mau [...]”. Segundo o ponto de vista do autor, a melhor forma seria utilizar o termo reintegração social, no sentido de que esta pode possibilitar uma abertura à 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”.

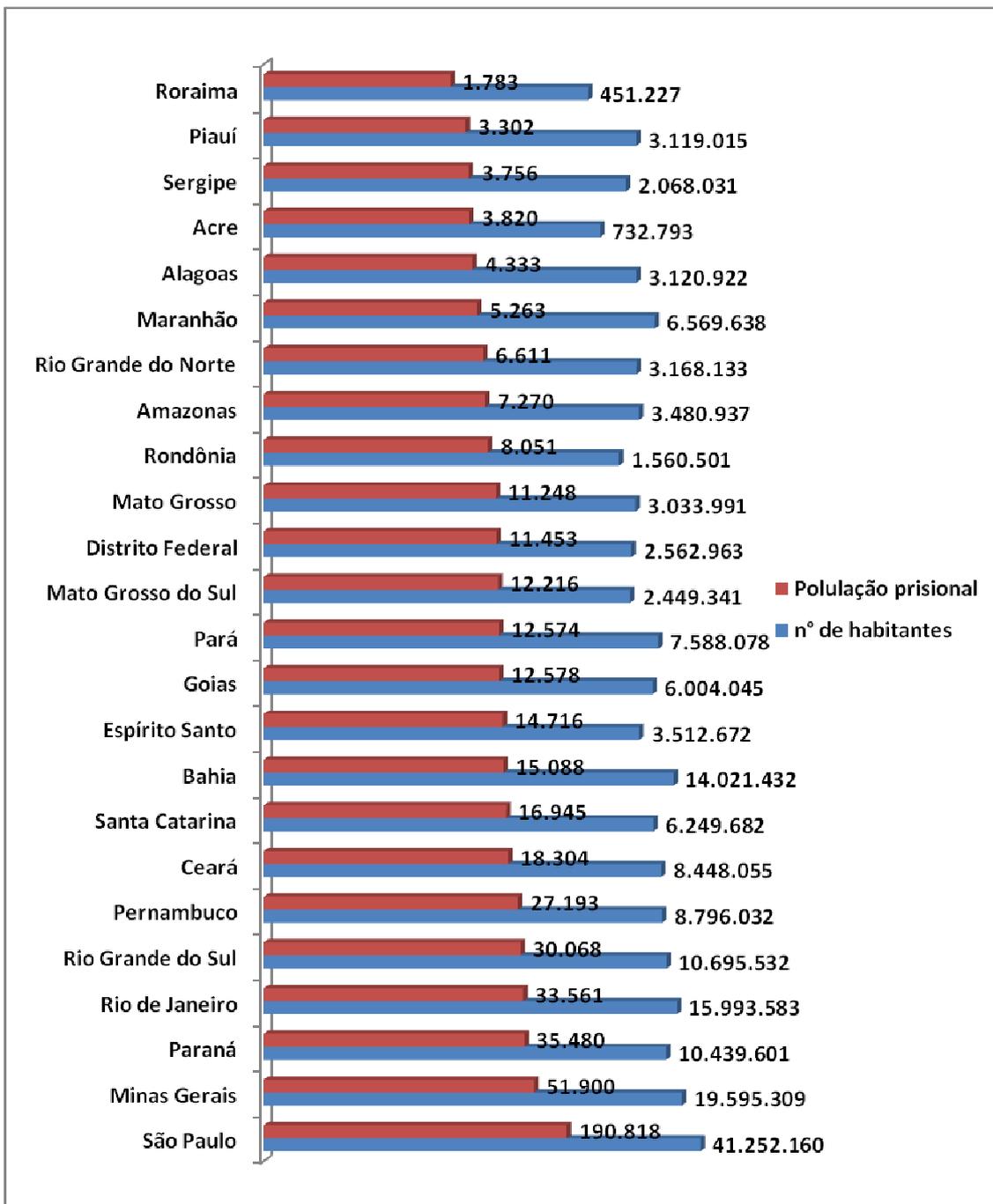
2.2. Caracterização da população prisional no Brasil

Conforme foi salientado na seção anterior, o Brasil possui a quarta maior população prisional do mundo. Os dados do Ministério da Justiça de dezembro de 2012 indicam que essa população consiste no total de 549.577 pessoas encarceradas. Quando o número de pessoas encarceradas é comparado ao número total de habitantes que o país possui, o qual aproximadamente é de 190.732.694 pessoas, o número obtido é de 288.14 pessoas encarceradas a cada 100.000 habitantes.

Não é novidade que uma das principais características que permeiam o sistema penitenciário do Brasil é a superlotação dos presídios, o que resulta em um déficit de vagas gigantesco. De acordo com o MJ (BRASIL, 2012e), frente ao total de 549.577 pessoas privadas de liberdade, o sistema penitenciário brasileiro possui uma estrutura que comporta uma população de 309.074, pessoas, demonstrando que o sistema enfrenta um déficit de vagas de 240.503. Informa ainda que o país possui 1.420 estabelecimentos penais sob a responsabilidade da Secretaria de Justiça e Segurança Pública, dentre esses, 458 penitenciárias, 71 colônias agrícolas e industriais, 65 casa de albergado, 780 cadeias públicas, 32 hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico e 14 patronatos. Explicita que o problema de superlotação é um dos principais obstáculos para a implantação de uma política pública para educação de pessoas privadas de liberdade, bem como para o desenvolvimento de ações e programas educacionais.

O gráfico, a seguir, apresenta a população prisional do Brasil conforme índice de encarceramento de cada Estado Federativo:

Gráfico 2 - População Prisional dos Estados Brasileiros



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

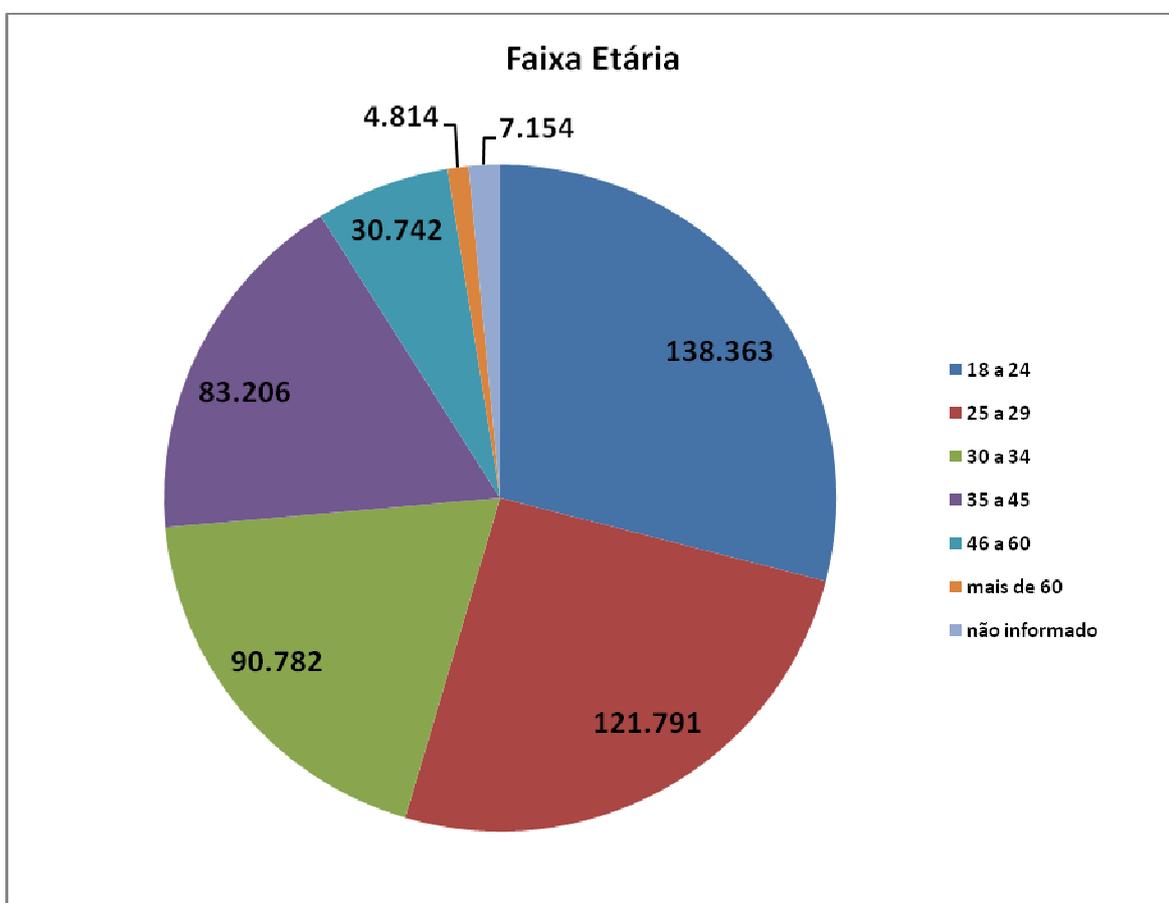
No que diz respeito às características gerais do preso no Brasil, estas não se distanciam das características dos demais países. Segundo Graciano (2010, p. 81), “a situação do sistema carcerário brasileiro guarda semelhanças com características que diversos autores vêm identificando como traços comuns às políticas de encarceramento em

diversos países, notadamente a partir da segunda metade da década de 1970 [...]”. Afirma a autora que, entre essas características, pode-se destacar:

[...] a ampliação do encarceramento com o recrutamento de pessoas que passaram por sucessivos processos de exclusão, tais como renda, educação, acesso ao mercado de trabalho e, destacadamente, pertencimento a grupos sociais historicamente marginalizados – no caso brasileiro a população negra (GRACIANO, 2010, p. 82).

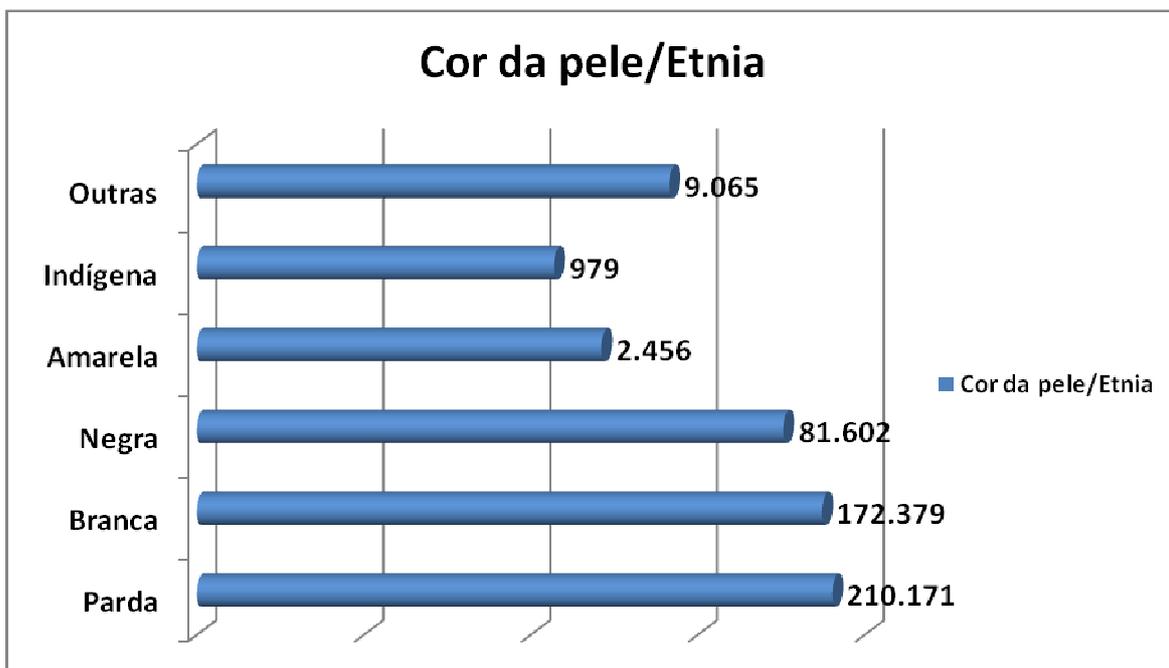
Os gráficos a seguir corroboram a afirmação da autora. Estão divididos por categorias, a saber: faixa etária, cor de pele/etnia e grau de escolaridade.

Gráfico 3 – População Prisional do Brasil por faixa etária



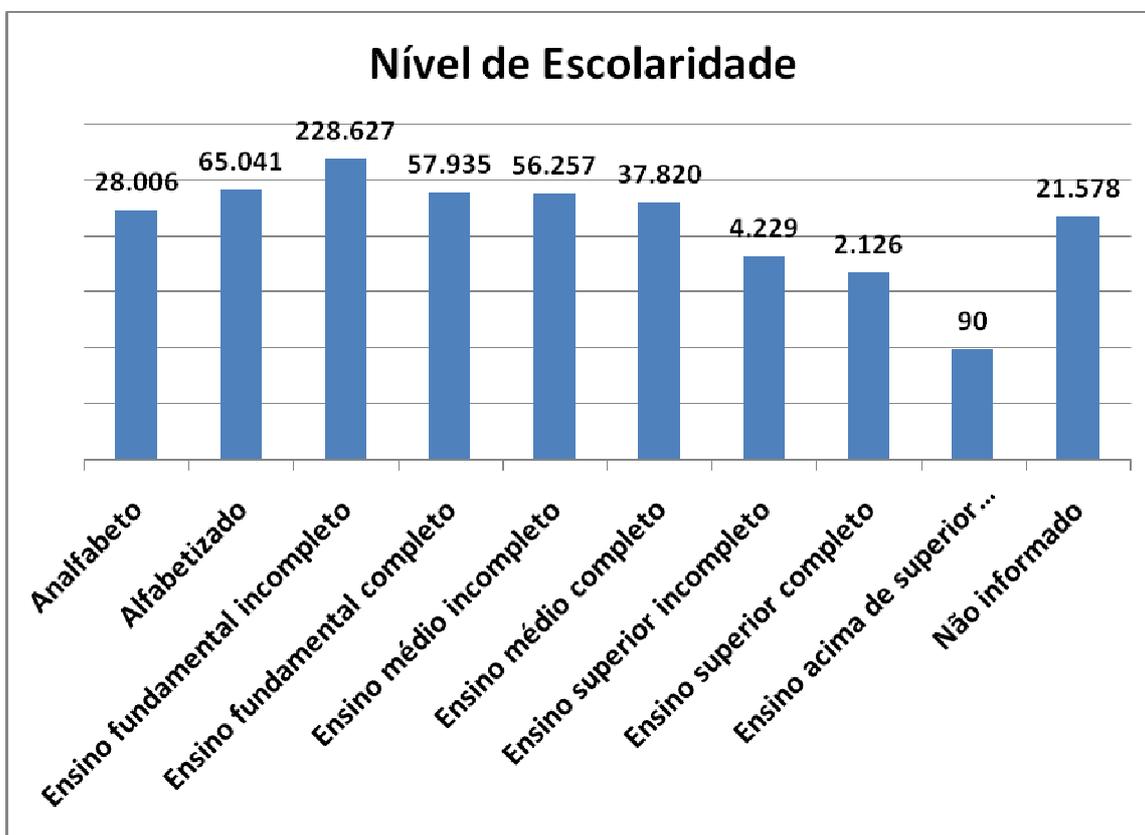
Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

Gráfico 4 – População Prisional do Brasil por cor de pele/etnia



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

Gráfico 5 – População prisional do Brasil – características educacionais



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

Os dados indicam que a população prisional do Brasil é composta por jovens entre 18 e 35 anos, faixa etária que compreende mais da metade da população, afro-descendentes e com baixa escolaridade. O conteúdo explícito no gráfico 5 permite visualizar que a maior parte das pessoas encarceradas não possuem o ensino fundamental completo. Mesmo o Brasil tendo uma legislação que garante a oferta da educação nas instituições penais, a realidade dos presídios brasileiros indica que essa legislação não vem sendo cumprida, quando existe, a educação é ofertada de forma precária.

No século XXI, de acordo com Graziano Sobrinho (2007, p. 190-191), a alteração na relação social entre capital e força de trabalho, mais flexível, móvel, fluida, provocou uma negação dos direitos sociais e de cidadania. “Agora a ‘preocupação’ é o que fazer para controlar a multidão, ou seja, um grande e fértil campo a imperar a lógica da ausência de regras e, conseqüentemente, facilitar e assegurar a intervenção, ainda que violenta, do Estado”.

A análise dos dados referenciados nos gráficos acima reforça a tese de que o sistema penitenciário tem servido para armazenar a população marginalizada historicamente. As evidências corroboram a afirmação de Graziano Sobrinho (2007, p. 115) de que os mecanismos “[...] estruturais (políticas públicas que buscam melhores condições de trabalho, alimentação, saúde, habitação, educação, etc.) e institucionais (polícia e parlamento) do Estado [...]” têm composto “[...] um cenário de controle, exclusão e barbárie social [...]”.

No que se refere às políticas públicas, entende-se que estas são expressões de estratégias planejadas e avaliadas tanto pelo Estado como pela sociedade, referem-se à “[...] intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores (governamentais e não governamentais), seja por meio de demandas, suportes ou apoios, seja mediante o controle democrático [...]” (PEREIRA, 2008, p. 96).

Para compreender o campo de atuação das políticas sociais, explica Behring (2008), vale salientar que, nas últimas décadas, o Brasil tem passado por violentas expressões de “banalização da vida”. A autora cita como exemplo “[...] os homens-bombas e invasões de países e de escolas cheias de crianças, à guerra sem fim do tráfico nas favelas do Rio de Janeiro, do crime organizado nas prisões e ruas de São Paulo, da ode às Tropas de Elite e à criminalização dos pobres [...]” (BEHRING, 2008, p. 45). É sob essa ótica e com base nesses acontecimentos que, na perspectiva da autora, as políticas sociais devem ser analisadas.

2.3. Bases legais que garantem a oferta da educação prisional em nível nacional

No Brasil, as bases legais que regulamentam a oferta da educação prisional dizem respeito à Lei de Execução Penal de 1948, Constituição da República Federativa de 1988, Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, Plano de Desenvolvimento Educacional de 2007, Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho de Política Criminal e Penitenciária, Resolução CNE/CEB 2/2010 e Parecer CNE/CEB nº 4 de 2010.

2.3.1. A Educação Prisional na Lei de Execução Penal de 1984

No Brasil, a legislação penal se fundamenta no sistema normativo denominado Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Essa Lei rege todo o processo punitivo disciplinar aplicado na prisão e estabelece os órgãos responsáveis por implementar e acompanhar a execução da pena privativa da liberdade. O órgão encarregado de tomar medidas para organizar e pôr em prática uma política penal no país é o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que é subordinado ao Ministério da Justiça. O DEPEN orienta e coordena ações, mas a responsabilidade pela política de execução penal é dos governos estaduais (BRASIL, 1984).

No Brasil, a privação de liberdade continua sendo vista como a principal forma de punir os indivíduos infratores. De acordo com Julião (2009, p. 64), o sistema penal brasileiro ancora-se nesse tipo de punição como a melhor forma para interromper o problema. Com base nesta compreensão, propõe “[...] a ‘ressocialização’ das pessoas presas, supondo que o ‘desrespeito’ às normas esteja relacionado, por exemplo, à falta de ocupação profissional e de disciplinarização moral para o convívio social e para o trabalho [...]”.

A LEP é instrumento primordial para garantir os direitos das pessoas privadas de liberdade, bem como para que seus deveres sejam cumpridos. Vale ressaltar que, mesmo sendo um documento anterior à década de 1990, por estar em vigor ainda hoje, é considerado essencial na garantia do direito à educação no sistema penal. Educação e trabalho são considerados elementos fundamentais para a ressocialização, reeducação e reinserção social dos sujeitos presos e egressos. De acordo com a LEP, o Estado é o órgão

responsável por ofertar esses serviços, tendo como objetivo a prevenção do crime, orientando o retorno do recluso à convivência em sociedade.

No artigo 10 da referida Lei, consta que a assistência ofertada pelo Estado para as pessoas privadas de liberdade e para os egressos consiste em: assistência material (instalações e serviços que atendam às necessidades pessoais do preso); assistência à saúde (atendimento médico, farmacêutico e odontológico); assistência jurídica (atendimento jurídico e gratuito para aqueles presos que não possuem condições financeiras para contratar um advogado); assistência social (atendimento psicológico e demais formas de preparar o recluso para a volta à sociedade) e assistência religiosa (BRASIL, 1984).

Na seção V da LEP, é estabelecido o atendimento educacional do recluso, explicitado nos artigos 17 a 21. Conforme segue:

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

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

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

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

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

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

O art. 83 da LEP estabelece que todo estabelecimento penal possua áreas e serviços adequados para a assistência, educação, trabalho, recreação e esportes, para que possam ser desenvolvidos os objetivos e propostas até então discutidas.

Em 24 de maio de 2010, entrou em vigor a Lei nº 12.245, que altera o artigo 83 de LEP, autorizando a instalação de salas de aula em presídios. Com a instituição da Lei, o artigo 83 da LEP passa a apregoar que:

Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.

§ 4º Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante (BRASIL, 2010a).

A seção I do capítulo III da LEP é destinada às disposições gerais a respeito do trabalho, que, assim como a educação, é considerado um dos elementos do sistema penal que possibilita a reinserção social do recluso. Há um grande embate teórico a respeito desse contraponto, já que se entende que esses dois elementos, educação e trabalho, deveriam ser explorados em articulação e não como concorrentes. Na perspectiva de Julião (2009, p. 74), educação e trabalho consistem no “[...] binômio central em qualquer proposta de reintegração social das pessoas presas, porém competem simultaneamente entre si pelo tempo e a atenção dos presos e das presas, assim como pelos poucos recursos investidos pelo Estado na reintegração [...]” (JULIÃO, 2009, p. 74).

Antes da publicação da Lei nº 12.433, o trabalho, em detrimento à educação, era mais valorizado no âmbito penal, uma vez que, por meio dele, o preso tinha a possibilidade de reduzir sua pena com base nas horas trabalhadas. Tendo em vista a importância que a educação vem assumindo no âmbito penal como reinserção e ressocialização, e a influência dos dispositivos legais internacionais que orientam para a elaboração de políticas públicas para educação prisional, em 29 de junho de 2011, foi aprovada, no Congresso Nacional, a Lei 12.433. Esta Lei altera a Lei 7.210 – LEP e dispõe sobre a remissão da pena por meio do tempo de estudo e trabalho realizados pelo recluso.

A Lei 12.433 altera os artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei 7.210 de 1948. Nesse sentido, o artigo 126 passa a garantir a remissão da pena do condenado que cumpre em regime fechado ou semiaberto, por meio do trabalho ou do estudo. A contagem do tempo a ser redimido consiste em:

- I- 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
- II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho (BRASIL, 2011a).

Os demais artigos alterados instituem que: faltas cometidas pelos reclusos e consideradas pelo juiz como graves, este poderá revogar 1/3 do tempo remido; o tempo de estudo ou de trabalho será contado como tempo de pena cumprida e, quando o recluso obtiver autorização para realizar os estudos fora da penitenciária, deverá apresentar documentação que comprove a frequência e o aproveitamento escolar (BRASIL, 2011a).

Devido à grande diversidade encontrada no país, a LEP dispõe que cada estado é encarregado de organizar o seu sistema penitenciário. A problemática da educação de

jovens e adultos em privação de liberdade é interpretada e organizada por cada estado, conforme a leitura que eles fazem da LEP.

2.3.2. Plano Diretor do Sistema Penitenciário Nacional

O Plano Diretor do Sistema Penitenciário foi elaborado em abril de 2008, sendo considerado pelo Ministério da Justiça um dos maiores projetos já realizado no âmbito do sistema penitenciário, com “[...] maior integração da esfera federal e estadual em direção à solução para a crise carcerária no país [...]” (BRASIL, 2012a). O projeto é resultante de uma parceria entre o Governo Federal, por meio do DEPEN, e as vinte e sete Unidades da Federação, por meio dos órgãos responsáveis pela administração penitenciária.

Ao elaborar o Plano Diretor do Sistema Penitenciário, afirma o MJ (BRASIL, 2012a) que o DEPEN elaborou e firmou o compromisso com os Estados Federados na missão de custodiar e recuperar os indivíduos privados de liberdade. De acordo com o Plano Diretor do Sistema Penal, cabe ao Ministério da Justiça, por meio DEPEN, fiscalizar o cumprimento das ações definidas em cada meta, assim como a viabilidade dos prazos.

O referido Plano é um mecanismo de planejamento que engloba um conjunto de ações a ser implementado pelos Estados Federativos a curto, médio e longo prazo. Tais ações visam ao cumprimento dos “[...] dispositivos contidos na Lei nº 7.210/84 – Lei de Execução Penal, e nas diretrizes da política criminal emanadas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, bem como o fortalecimento institucional e administrativo dos órgãos locais de execução penal [...]” (BRASIL, 2012a).

O Plano é composto por 22 metas que visam melhorias no sistema penitenciário, de forma a torná-lo mais humano, seguro e que atenda às normativas para o tratamento dado aos reclusos. As metas 20 e 21 dizem respeito à ampliação do número de vagas nos presídios, bem como ao investimento em aparelhagem para o sistema penitenciário.

Dentre as 22 metas firmadas no Plano Diretor do Sistema Penitenciário, duas são destinadas à educação prisional, a saber, as metas 15 e 16. Consta na meta nº 15, referente à educação e profissionalização, que, em consonância com a Lei de Execução Penal, artigos 17 a 20, as penitenciárias devem implantar projetos de instrução escolar, alfabetização e formação profissional. De acordo com o Ministério da Justiça (BRASIL, 2008, p. 4), “[...] diante da importância de atividades relacionadas à Educação e à Profissionalização, como meio de ressocialização e forma de garantir direitos da pessoa

presa, estas áreas se encontram relacionadas como meta do Plano Diretor do Sistema Penitenciário [...]”. A meta nº 16 objetiva responder ao que apregoa o artigo 21 da Lei de Execução Penal referente à disponibilidade de bibliotecas nos estabelecimentos penais, firmando o compromisso em criar espaços literários e acervos bibliográficos (BRASIL, 2012a).

2.3.3. A Educação Prisional na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 é um dos documentos nacionais basilares para a garantia do direito à educação prisional. Em seus artigos 1º e 4º, estabelece que o Brasil, ao constituir-se enquanto um Estado democrático de direito, tem como fundamento o respeito à cidadania, à dignidade humana, tendo como objetivo o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais, cumprindo suas relações internacionais de garantia dos direitos humanos, defesa da paz, entre outros (BRASIL, 1988).

De acordo com a Constituição (BRASIL, 1988, p. 7), são direitos sociais dos brasileiros, “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”. A educação é direito garantido na Seção III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, nos artigos 205 a 214.

O Artigo 205 explicita que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 42). Por ser um direito de todos e dever do Estado, a educação deve ser ofertada a todos que dela necessitarem, desta forma, o Estado deve garantir que esta seja oferecida em todos os estabelecimentos penais.

Apregoa o Artigo 206 que a oferta do ensino deverá ser com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, p. 42).

O acesso ao ensino, de acordo com a Constituição, é obrigatório e gratuito, por isto, a educação básica deve ser ofertada e garantida a todos aqueles que não tiveram acesso a ela em idade considerada apropriada, como é o caso da população prisional. O ensino deve ser garantido em seus diversos níveis, modalidades e etapas, objetivando “I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988, p. 43).

Com base nesses fundamentos, pode-se afirmar que a educação prisional é um direito garantido pela Constituição, visto que, ao perder o direito a sua liberdade, o preso não deve ser restrito dos demais direitos considerados humanos e fundamentais, como é o caso da educação, uma vez que todos são iguais perante a lei. A lei constitucional atende às orientações internacionais ao firmar que nenhum ser humano deverá submetido a tratamento ou penas cruéis, desumanas e degradantes. Subentende-se que a educação de jovens e adultos (EJA) é a modalidade pertinente ao atendimento das pessoas privadas de liberdade, embora esta população não seja mencionada, tem direito de receber atendimento educacional.

2.3.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: Ausência da Educação Prisional

O corpo legal da Constituição Federal Brasileira possibilitou que, em 1996, fosse publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96). Todavia não há dispositivos explícitos na LDB referentes ao direito educacional das pessoas privadas de liberdade. Mesmo não sendo garantida de forma direta, a educação prisional pode ser compreendida como parte da educação de jovens e adultos.

Segundo a LDB, artigo 1º, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 4). A educação, dever da família e do Estado, com base nos princípios da liberdade e respeito à dignidade humana, tem por objetivo desenvolver plenamente o educando, prepará-lo para a cidadania e para o mercado de trabalho. Os princípios referentes à educação na LDB apresentam os mesmos objetivos

propostos pela comunidade internacional em seus documentos referentes à educação e à educação prisional.

Em seu artigo 4º, inciso VII, a LDB promulga que, entre os deveres do Estado para com a educação, está incluída a obrigatoriedade “[...] de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996, p. 5).

Na seção V da mesma Lei, ao se referir à modalidade de educação de jovens e adultos, na qual a educação prisional pode ser incluída, proclama-se que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 20).

A educação de jovens e adultos deve estar, preferencialmente, articulada à educação profissional, “[...] os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996, p. 21). Coutinho (2007, p. 381) explica que a LDB “[...] constrói, no espaço do ensino profissional, a integração entre a educação e o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva [...]”.

Na perspectiva de Machado (2009, p. 17), a educação de jovens e adultos não deve se restringir aos processos de escolarização, pelo contrário, é importante o reconhecimento de que a luta “[...] pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos [...]”.

O posicionamento de Machado (2009) acerca da EJA possibilita ressaltar a pouca relevância atribuída à educação de jovens e adultos por ser contemplada na LDB com apenas dois artigos, 37 e 38. Se isto se aplica à EJA, fica mais complicada ainda a situação da educação prisional. A ausência da educação prisional na LDB expressa que a mesma “[...] ainda ocupa um papel secundário nas políticas públicas educacionais do país, principalmente quando se consideram os grupos menos favorecidos da sociedade como internos penitenciários, indígenas, negros, mulheres, migrantes, entre outros” (PAULA, 2007, p. 20). Apesar de propalada como um direito social de todo ser humano, os

indivíduos em situação de privação de liberdade são “menos favorecidos”, ficando em segundo plano nas políticas públicas educacionais.

As políticas públicas de educação e, por conseguinte, para educação prisional, nos marcos da LDB, “[...] mantêm, na trajetória indicada, a perspectiva do ensino profissional paralelo ao do ensino básico (fundamental, médio e superior), na busca da concretização de um “perfil profissional”, definido através de pesquisas dos cenários e tendências das profissões da Área [...]” (COUTINHO, 2007, p. 382).

Quando no mercado de trabalho, “[...] para admissão em um posto de trabalho, se exige um número mínimo de anos de escolaridade (a baixa escolaridade no Brasil sempre foi um atributo negativo), se está projetando igualmente sobre o ensino básico a tarefa de qualificar os trabalhadores [...]”. Nesse sentido, sendo a classe trabalhadora livre para trabalhar e o mercado livre para contratar, “[...] a integração no regime econômico capitalista obnubila a possibilidade de construir-se um projeto de educação efetivamente emancipatório da cidadania pelos direitos humanos” (COUTINHO, 2007, p. 383).

2.3.5. A Educação Prisional no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)

A ausência de disposições referentes à educação prisional na LDB de 1996 foi corrigida no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, que teve por objetivo responder ao que apregoam a Constituição Federal, a LDB de 1996 e os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Ao estender a oferta do ensino aos estabelecimentos penais, o Plano visou responder aos compromissos firmados na Conferência de Dacar sobre a Educação para todos em 2000, na Declaração de Hamburgo em 1997 e nos demais documentos da ONU e da UNESCO referentes à garantia dos direitos humanos e ao combate à discriminação (BRASIL, 2001).

Na perspectiva de Oliveira D. A. (2011, p. 330), a aprovação do PNE (2001-2010) se deu em meio a um processo conturbado de tramitação, marcado por idas e vindas, bem como por embates entre governo e setores organizados em defesa da educação. Sendo assim, o texto final aprovado “[...] resultou em atrasos em relação a conquistas importantes já inscritas na educação brasileira e foi bastante criticado como limitado pelos setores organizados da sociedade em defesa da educação pública, tendo recebido muitos vetos pelo então presidente FHC, que acabaram por comprometer suas metas e objetivos”.

De acordo com o que foi firmado no PNE, há a “[...] garantia de ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram” (BRASIL, 2001, p. 35). Faz parte dessa prioridade, a erradicação do analfabetismo, em que a alfabetização de jovens e adultos foi o ponto de partida. O Plano estabeleceu também que a educação deveria ser ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino. A educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de ensino, adotaria a concepção de educação ao longo da vida, com início na alfabetização. Para tal, essa modalidade necessitaria de materiais e métodos adequados, assim como professores especializados para trabalhar com o público em questão.

Na meta nº 17 do Plano referente à educação de jovens e adultos, consta a implantação “[...] em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam a adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14” (BRASIL, 2001, p. 75).

A meta nº 5 refere-se ao fornecimento do material pedagógico adequado para a EJA e fornecido pelo Ministério da Educação. A meta nº 14 institui a expansão da “[...] oferta de educação à distância na modalidade de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais” (BRASIL, 2001, p. 75). Essas duas respectivas metas devem ser adaptadas para atender à população em privação de liberdade. A meta nº 26 diz respeito ao financiamento da EJA, o qual deve receber recursos da educação básica, por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Salienta-se que o PNE, em vigor até final de 2010, não conseguiu cumprir suas 295 metas. Oliveira, D. A. (2011, p. 330) enfatiza que, por não haver uma legislação nacional que “[...] estabelecesse o Sistema Nacional de Educação no Brasil, sua estrutura, funcionamento e orientação, caberia ao PNE o lugar de referencia legal da educação em todos os níveis e modalidades. Contudo, a força de lei que deveria ter o PNE (2001-2010) não se fez cumprir”.

No que tange à educação prisional, percebeu-se uma longa distância entre o proposto no Plano e o realizado na prática. Muitas penitenciárias não cumpriram as disposições presentes na legislação brasileira concernentes ao direito do preso à educação, já que, para elas, esse direito é muitas vezes confundido com privilégio.

Tal fator pode ser observado no projeto de lei enviado pelo governo federal ao congresso nacional, Projeto de Lei nº 8035/2010, que instituirá o novo Plano Nacional de

Educação para 2011 a 2020. Segundo consta no projeto de lei, as diretrizes do PNE 2011-2020 são:

I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV- melhoria da qualidade do ensino; V- formação para o trabalho; VI- promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII- promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX- valorização dos profissionais da educação; e X- difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação (BRASIL, 2010b, s. p.).

Todavia, apesar de previstas as diretrizes e metas para a educação de jovens e adultos, as quais devem englobar a erradicação do analfabetismo adulto, bem como a ampliação do acesso à educação a todos que não tiveram acesso a ela, neste projeto de lei, a educação prisional não recebe uma diretriz ou meta específica, como aconteceu no PNE de 2001.

A Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, abordou o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Em âmbito nacional, o evento mobilizou distintos segmentos da sociedade para a discussão “[...] sobre concepções, limites e potencialidades das políticas para a educação nacional (para os diversos níveis, etapas e modalidades)”, num esforço coletivo para definir diretrizes e estratégias, de modo a “[...] propiciar os marcos para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (BRASIL, 2010b, p. 14). De acordo com Gracindo (2011), na CONAE, foram definidas três grandes diretrizes que devem integrar as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil.

A primeira diretriz refere-se à elaboração de estratégias, programas e práticas, os quais devem levar em conta a “[...] inter-setoriedade, o aperfeiçoamento dos mecanismos de regulação, fiscalização e controle social das políticas e práticas de EJA, as concepções de EJA, a formação de educadores, os aspectos didático-pedagógicos, a gestão pública e os dados da EJA [...]” (GRACINDO, 2011, p. 143).

Na segunda diretriz, orienta-se que a idade mínima para frequentar a EJA é de 18 anos. Desta forma, os jovens entre 15 e 17 anos devem ficar sob a responsabilidade e obrigatoriedade do ensino regular, com ações que sejam coerentes com a sua faixa etária e possibilidade de aceleração dos estudos.

Na terceira diretriz, é indicado o “[...] estabelecimento de políticas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional [...]” (GRACINDO, 2011, p. 143). Para atender ao público em questão, ou seja, os sujeitos privados de liberdade, o educador deve ter formação específica.

Nesse sentido, entre os dez maiores desafios da educação a serem superados no próximo decênio, dois são direcionados à EJA, a saber, extinção do analfabetismo e garantia de oportunidades, bem como atendimento educacional das demandas específicas de EJA (GRACINDO, 2011).

No documento final da CONAE, foram expressas duas demandas de políticas para a EJA: 1) “[...] envolver em programas de EJA nível fundamental, médio, assim como formação profissional, no prazo de cinco anos, todos os estabelecimentos prisionais, adolescentes e jovens infratores [...]”; 2) incentivar as empresas públicas e privadas a ofertarem permanentemente programas de EJA a seus trabalhadores, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação (GRACINDO, 2011, p. 49).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em documento no qual faz uma avaliação do Projeto de Lei nº 8035/2010, destacou a ausência de disposições referentes à educação prisional no Projeto de Lei do PNE 2011/2020. Em consonância, elaborou a seguinte proposta de Emenda Aditiva referente à Estratégia 7.27: “Implementar políticas de acesso, inclusão e permanência na educação básica para jovens e adultos que se encontram privados de liberdade”. A justificativa apresentada foi que “o Brasil atualmente só atende em processo de escolarização 18% da população carcerária, nesse sentido o compromisso com esses jovens e adultos apenados precisa estar em evidência neste plano” (ANPED, 2011, p. 50).

2.3.6. A Educação Prisional no Plano de Desenvolvimento da Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, no governo Lula, com o intuito de alinhar a educação ao Programa de Aceleração Econômica (PAC)¹⁸. Segundo Oliveira D. A. (2011), o PDE pode ser

¹⁸ “Art. 1º Fica instituído o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, constituído de medidas de estímulo ao investimento privado, ampliação dos investimentos públicos em infra-estrutura e voltadas à

considerado o primeiro grande passo, do então ministro da educação Fernando Haddad, para uma reorientação da educação no respectivo governo.

O PDE agrega um conjunto de programas e ações governamentais e instituiu diversas reformas, englobando os níveis e modalidades da educação escolar brasileira. Na mesma data, foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto 6.094¹⁹. Os estados e municípios que aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação devem elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)²⁰. O PAR pretende corrigir e introduzir linhas de ação em cada nível de administração, visando a superar os atuais índices de rendimento nas instituições públicas de educação básica.

O PAR, segundo Oliveira, D. A. (2011, p. 328), estimulou, por intermédio do MEC, “[...] a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil, cuja referência utilizada foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [...]”. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, passou a ser a principal referência do governo Lula para avaliar a qualidade na educação nacional.

Conforme enfatiza Oliveira, D. A. (2011, p. 328), com o PDE, o MEC objetivou “[...] instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores educacionais, sobretudo no que se refere à educação básica [...]”. Entende ainda a autora que tal iniciativa pode ser traduzida como um esforço pela integração da educação nacional, mesmo tendo em vista os graves problemas das diferenças regionais. Nesse sentido, o PDE representou “[...] uma busca de resgatar o protagonismo exercido pelo governo federal em épocas passadas, apesar das contradições que revelam possibilidades e limites entre o nacional e o federal” (p. 328).

A concepção da educação adotada no PDE é um “[...] processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a

melhoria da qualidade do gasto público e ao controle da expansão dos gastos correntes no âmbito da Administração Pública Federal” (BRASIL, 2007b, p. 1).

¹⁹ “Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007c, p. 1).

²⁰ Os Planos de Ações Articuladas (PAR) é de caráter plurianual “[...] construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos [...]” (BRASIL, 2007a, p. 25).

construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo [...] (BRASIL, 2007a, p. 5). É assumida como um eixo fundamental para o desenvolvimento do país e, para tal, o PDE é apresentado como um instrumento fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Nesse sentido, “[...] o enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado [...]” (BRASIL, 2007a, p. 7).

Na perspectiva da UNESCO (2009, p. 21), a garantia da educação prisional está em conformidade com o PDE, visto que ele “[...] está sustentado numa concepção de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e atende à lógica do direito à educação, voltada para a organização e execução dos objetivos republicanos presentes na Constituição [...]”. Além do mais, o PDE visa garantir o acesso de todos à educação, considerando os diversos segmentos da sociedade, o que inclui a educação dos sujeitos privados de liberdade.

Informa a UNESCO (2009) que alguns programas articulados pelo PDE, como o Programa Brasil Alfabetizado, o Projeto Educando para a Liberdade e o Plano de Ações Articuladas (PAR), são considerados instrumentos para ações voltadas ao atendimento educacional da população prisional.

O Programa Brasil Alfabetizado, instituído pelo MEC em 2003, visa atender à população jovem e adulta na fase da alfabetização, atendendo aproximadamente 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% (BRASIL, 2012c). De acordo com a UNESCO e a OEI, desde 2004, o Programa vem desenvolvendo trabalhos com essa população. As suas ações se referem à abertura de turmas de alfabetização nas prisões e estímulo salarial para os profissionais que atuam na área (UNESCO, 2009).

A partir de 2005, quando foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, a articulação entre estes ganhou visibilidade com o início do Projeto Educando para a Liberdade, resultado da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e a representação da UNESCO no Brasil e com o patrocínio do governo japonês. O propósito do Projeto foi formar um grupo de trabalho para discutir

ações e estratégias destinadas ao fomento da oferta de educação em instituições penitenciárias²¹.

O Plano de Ações Articuladas do Brasil (PAR) visa responder às metas firmadas na Conferência de Educação para Todos. O PAR “[...] é um instrumento fundamental para o recebimento de apoio técnico e financeiro da União pelos estados e municípios [...]”, destarte, suas ações “[...] visam ao desenvolvimento de uma política de educação de jovens e adultos nas prisões [...]” (UNESCO, 2009, p. 22). As ações do Plano se concentram em três eixos estratégicos:

i) a estruturação de um Plano Estratégico de Implantação e/ou Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos em prisões; ii) a formação continuada de profissionais da educação, gestores, agentes penitenciários, bem como a formação continuada de profissionais da educação para que atuem como incentivadores de sujeitos leitores em unidades prisionais e acompanhamento dessas formações; iii) a disponibilização de acervo para implantação e/ou fortalecimento de biblioteca para os sujeitos privados de liberdade (UNESCO, 2009, p. 22).

A UNESCO (2009, p. 21) avalia que a garantia da educação EJA prisional está em conformidade com o PDE, o qual “[...] está sustentado numa concepção de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e atende à lógica do direito à educação, voltada para a organização e execução dos objetivos republicanos presentes na Constituição [...]”. Para a agência, a equalização do acesso à educação “[...] passa por um resgate da dívida histórica com aqueles que não conseguiram completar o ensino fundamental, tanto os que se encontram em escolas quanto fora delas, tanto os que se encontram em liberdade quanto os que estejam em estabelecimentos penais” (UNESCO, 2009, p. 21). Se o propósito do PDE é garantir o acesso de todos à educação, considerando os diversos segmentos da sociedade, ao incluir a educação dos sujeitos privados de liberdade, fica atendido o princípio do direito social à educação escolar.

Segundo Oliveira, D. A., (2011, p. 330), a iniciativa do ministro Fernando Haddad, que estabeleceu “[...] como eixo de sua política (ou gestão) o PDE, criado por meio de um decreto, pode nos indicar a tentativa de preenchimento de um espaço vazio, ou de lacunas deixadas pelo Plano Nacional de Educação até então vigente, Lei n. 10.176/01”. Salienta ainda que “[...] a pouca eficácia do PNE (2001-2010) em orientar a educação nacional

²¹ Mais adiante, abordaremos mais detalhadamente este projeto.

pode ter facilitado a iniciativa de um governo de adotar suas políticas no lugar em que deveria seguir as do Estado”.

2.3.7. Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação nos Estabelecimentos Penais

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), por meio da Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação nos Estabelecimentos Penais. Essas Diretrizes foram elaboradas com base nas propostas do I Seminário Nacional de Educação nas Prisões, realizado em 2006, no Plano Nacional de Educação 2001-2010, na legislação nacional vigente, nos pactos internacionais sobre os direitos do preso e nos resultados do Projeto Educando para a Liberdade (BRASIL, 2009).

Segundo consta na Resolução, “[...] as ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito de direitos humanos e privação de liberdade [...]”. As ações devem “[...] atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança” (BRASIL, 2009, p. 2).

Essa Resolução define a competência do CNPCCP, destaca que cabe à administração penitenciária ofertar a educação, respeitando a legislação vigente, apregoa a oferta do ensino em todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece a articulação entre os ministérios responsáveis por essa oferta, as universidades e a sociedade civil. Estabelece que os administradores organizem o espaço físico da penitenciária de forma a oferecer local apropriado para a realização das aulas (BRASIL, 2009).

Consta em seu artigo 4º que a gestão da educação prisional deve promover, em articulação “[...] com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade [...]” (BRASIL, 2009, p. 3).

É estabelecido no artigo 7º:

As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais [...] (BRASIL, 2009, p. 3).

Orienta que se desenvolvam estratégias que dêem continuidade aos estudos dos reclusos quando postos em liberdade, para tal, deve-se manter uma articulação com “[...] com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2009, p. 4).

2.3.8. Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais

Em 09 de maio de 2010, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) aprovaram as Diretrizes Nacionais para a oferta da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. A Resolução é composta por 15 artigos, nos quais se especifica a forma como devem ser orientadas as ações nesse campo. No seu Art. 2º, estabelece:

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

Destaca este documento que as ações direcionadas à educação de jovens e adultos privados de liberdade são descentralizadas e ficam a cargo das Secretarias Estaduais de Educação. Tais ações são financiadas com recursos do FUNDEB e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais. Consta no Art. 5º que os Estados, o Distrito Federal e a União, considerando as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, devem incentivar “[...] a promoção de novas estratégias pedagógicas, a produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais”. Devem estimular “[...] programas educativos na modalidade

Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional” (BRASIL, 2010c, p. 3).

No que tange à gestão da educação em estabelecimentos penais, o Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 2 prevê a promoção de “[...] parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas” (BRASIL, 2010c, p. 3).

As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal, conforme está previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, devem “[...] propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010c, p. 3).

No Parecer do CNE/CEB 4/2010, que acompanha a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, a educação é abordada “[...] como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal”. Em consonância, a “[...] educação é considerada como um dos meios de se promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade”. Registre-se que é reforçado o “[...] aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego” (BRASIL, 2010d, p. 13). O objetivo mais amplo dessa educação é a reintegração social e o desenvolvimento do potencial humano.

Consta no Parecer do CNE/CEB 4/2010 que, levando-se em consideração diferentes opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal, podem ser definidos três objetivos imediatos para a educação em estabelecimentos penais:

(1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais (BRASIL, 2010d, p. 13).

No que se relaciona à política de execução penal, explicita-se, no Parecer do CNE/CEB 4/2010, que o Brasil, “[...] como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, [...] vem procurando seguir as determinações internacionais para

tratamento de reclusos, sendo signatário dos principais tratados internacionais de garantia e defesa dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2010d, p. 8).

O imperativo de uma orientação nacional, por meio de uma norma, é salientado no Parecer do CNE/CEB 4/2010, “[...] para evitar que as políticas de oferta de educação nas prisões sejam pontuais, dispersas e destituídas de orientação pública”. É enfatizado que não há, no Brasil, “[...] uma experiência homogênea nacional de educação nas prisões, nem existe uma política nacional para implementação da Lei de Execução Penal”. Em diversas regiões do país, “[...] as experiências são diferenciadas, isoladas e não respondem a diretrizes político-pedagógicas nacionais para os apenados. Necessita-se da implementação de ações como uma política de estado” (BRASIL, 2010d, p. 7).

Pensar a educação prisional com foco na concepção de programa de reinserção social em articulação com a política de execução penal tem relação com a questão social fomentado pela “[...] insegurança pública devido ao crescimento da violência e sua falta de solução, que implica na inexistência de políticas públicas adequadas que deveriam estender-se da promoção social à punição justa”. Constata-se que esse “[...] crescimento descontrolado da violência ultrapassa a capacidade de absorção existente no sistema prisional brasileiro que não vem dando conta da população carcerária que lhe é destinada e não sabe lidar com ela” (BRASIL, 2010d, p. 3).

Logo após a aprovação das Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, foi realizado o Seminário Internacional Educação em Prisões: convergências e perspectivas atividades de reflexão e convergências, em Brasília, entre os dias 07 a 10 de junho de 2010. O evento foi promovido pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério da Educação, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Reuniu autoridades e especialistas nacionais e internacionais com o propósito de firmar uma carta de intenções com os compromissos assumidos referentes à educação no sistema prisional. Ainda não se tem um documento referência publicado, mas a OEI disponibiliza em seu *site*²² as apresentações feitas durante o evento.

2.3.9. Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal

No que diz respeito à construção de novos presídios, bem com normas para que sua estrutura e programas a sejam desenvolvidos, o documento Diretrizes Básicas para a

²² <http://oei.org.br/prisoos.php>

Arquitetura Penal, elaborado pelo Ministério da Justiça em 2011, dispõe de orientações gerais para a arquitetura penal. No referido documento, explicitam-se as normas que devem ser seguidas para a construção de novos presídios. Evidencia-se, dentre as diretrizes, que em nenhuma hipótese um módulo de celas poderá ultrapassar a capacidade de 200 pessoas presas, diretriz essa que não vem sendo cumprida, uma vez que a superlotação das celas é característica marcante do sistema penitenciário brasileiro (BRASIL, 2011b).

A tabela a seguir apresenta a quantidade máxima indicada no documento quanto à capacidade dos estabelecimentos penais.

Tabela 1: Capacidade Geral dos Estabelecimentos Penais

ESTABELECIMENTO PENAL	CAPACIDADE MÁXIMA
Penitenciária de Segurança Máxima	300
Penitenciária de Segurança Média	800
Colônia Agrícola, Industrial ou Similar	1.000
Casa do Albergado ou Similar	120
Centro de Observação Criminológica	300
Cadeia Pública	800

Fonte: Ministério da Justiça (BRASIL, 2011b).

Além de orientações a respeito da capacidade máxima de presos por estabelecimento penal, o documento dispõe de instruções a respeito de como devem ser equipadas as celas, a quantidade máxima de presos que deve conter em cada cela e equipamentos necessários.

O anexo V das Diretrizes Básicas para o Sistema Penitenciário consiste nos programas para os estabelecimentos penais. De acordo com o documento, a diferença essencial que existe nos estabelecimentos penais diz respeito à categoria das pessoas que os ocupa. Nesse sentido, “[...] essa diferença de categoria provocará, na elaboração dos projetos, a particularização para cada tipo de estabelecimento, de características técnicas próprias de localização ou mesmo de tratamento, adequação e dimensionamento de seus espaços físicos” (BRASIL, 2011b, s/p.).

A educação faz parte dos programas obrigatórios que devem ser implementados nos seguintes estabelecimentos: penitenciária, colônia agrícola, industrial ou similar e nos centros de observação criminológica. A tabela a seguir explicita a orientação sobre o espaço destinado à realização das atividades de ensino formal, informal e profissionalizante e atividades da comunidade com as pessoas presas.

Tabela 2 - Instituições Penais

Programa discriminado	Área mínima (m ²)	P	CP	COL	CA	COC	SAPJ	CPMA
Biblioteca	30,00	X ²³	X	X	-	X	-	-
Sala de aula	1,50 por aluno	X	X	X	-	X	-	-
Instalação sanitária	3,00 ³³	X	X	X	-	X	-	-
Sala de professores	25,00	X	X	X	-	X	-	-
Sala de informática	De acordo com o projeto	X	X	X	-	X	-	-
Sala de encontros com a sociedade	30,00	X	-	-	-	-	-	-

Fonte: Ministério da Justiça (BRASIL, 2011b).

Os documentos, ao orientarem a organização do sistema penitenciário, deixam explícita a função que a educação vem assumindo no âmbito penal, função voltada para a recuperação do preso e preparo para o mercado de trabalho. É possível inferir que é

²³ O X indica obrigatoriedade.

despendida uma atenção maior para orientações no sentido de aumentar o número de vagas por meio da construção de novos presídios e políticas de combate à criminalidade.

2.3.10. Decreto nº 7626/2011 – Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional

O Decreto Presidencial nº 7626/2011, de 24 de novembro de 2011, instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) “[...] com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011c, p. 1). Prevê que a elaboração do referido Plano Estratégico deve ser por meio de ação conjunta do setor de educação e de execução penal dos Estados e do Distrito Federal e apresentado aos Ministérios da Educação e da Justiça, responsáveis pela execução do PEESP.

Consta no artigo 2º que o PEESP deve contemplar as seguintes modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e a educação superior. No artigo 3º, são estabelecidas as diretrizes do PEESP:

- I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;
- II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e
- III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (BRASIL, 2011c, p. 2).

Entre seus objetivos, constam: “incentivar a construção dos Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional; promover a universalização da educação, ampliando a oferta da educação prisional; promover a capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional” (BRASIL, 2011c, p. 2).

O Decreto estabelece quais as funções do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação. Cabe ao MEC, “[...] equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais; II- promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais [...]”, promover a oferta de programas de alfabetização e de EJA nos estabelecimentos penais e fomentar a

capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2011c, p. 2).

São atribuições do MJ: dar apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais, enfatizar aos gestores das unidades penais “[...] a importância da oferta de educação nos estabelecimentos penais; e III- realizar o acompanhamento dos indicadores estatísticos do PEESP, por meio de sistema informatizado, visando à orientação das políticas públicas voltadas para o sistema prisional [...]” (BRASIL, 2011c, p. 2).

Para auxiliar as unidades federativas na elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões, foi realizado o 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, em maio de 2012, em Brasília. Isto será detalhado mais adiante nesta seção.

2.4. Ações e projetos para educação prisional no Brasil

Neste item, apresentam-se as ações e projetos que têm sido desenvolvidos no Brasil com o propósito de evidenciar o processo de construção rumo a uma política nacional de educação prisional. São salientados os principais elementos que expressam as proposições, as ações e os sujeitos sociais em cena.

Argumenta-se que é possível evidenciar os esforços para a incorporação da agenda política internacionalmente consensuada e a sua adaptação à agenda nacional por iniciativas que incluem seminários, conferências e demais eventos voltados ao campo educacional, bem como as publicações resultantes desses eventos desempenham papel decisivo na normatização das políticas educacionais.

2.4.1. Projeto Educando para Liberdade

A partir de 2005, quando foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, a articulação entre estes ganhou visibilidade com o início do Projeto Educando para a Liberdade, resultado da parceria entre esses dois Ministérios e a representação da UNESCO no Brasil e com o patrocínio do governo japonês.

O Projeto foi elaborado em “[...] uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade [...]”

(UNESCO, 2006, p. 7). Foi apresentado como referência para a elaboração de uma política pública destinada à educação de jovens e adultos em privação de liberdade, bem como para a administração penitenciária. Por meio do Projeto, buscou-se, fomentar iniciativas destinadas à transformação da realidade na qual se encontra a questão da educação nos estabelecimentos penais, mobilizando governos e sociedade civil em prol do compromisso para com a educação prisional.

No âmbito do Projeto, a educação prisional foi entendida como forma de inclusão dos reclusos, encaixando-se nos programas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). O Projeto envolveu um “[...] conjunto de intervenções, com finalidade, objetivos, prazos, meios, forma e área de atuação bem determinados e especificados [...], com a intenção de intervir na realidade da educação nos estabelecimentos penitenciários” (UNESCO, 2006, p. 16).

Com base na realidade compartilhada no sistema prisional do Brasil, os desafios encontrados pelos Ministérios da Justiça e da Educação consistiram em dois níveis:

[...] a extensão dos serviços regulares, incluindo-se a população prisional nas políticas oficiais do Estado brasileiro para a educação de jovens e adultos (a modalidade adequada para o público em questão); e a definição de parâmetros que ajudassem a pautar uma oferta de mais qualidade, em consonância com as necessidades e aspirações do público em questão (UNESCO, 2006, p. 15).

Diante desses desafios, argumentou-se que a construção de uma política pública nacional voltada ao atendimento educacional das pessoas privadas de liberdade necessitaria de grande esforço político e de investimentos na área contemplada. Neste sentido, a cooperação internacional foi indicada como de fundamental importância para a elaboração da referida política. A parceria com a UNESCO possibilitou que os resultados alcançados, por meio da interlocução entre os governos, se tornassem uma agenda sólida, fomentando novas práticas políticas direcionadas à educação prisional (UNESCO, 2006).

A partir do Educando para a Liberdade, observou-se a conjunção de esforços para a construção de uma política nacional para educação prisional. Isto demandaria do sistema, um “[...] significativo grau de energia política e uma bem direcionada canalização de investimentos a fim de provocar o impacto necessário e desejado junto às realidades estaduais [...]” (UNESCO, 2006, p. 15).

A finalidade da UNESCO foi ajudar o país a formular uma política pública direcionada a esse público. Conforme destaca a UNESCO (2009, p. 17), “[...] o Educando para a Liberdade representa uma referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, capaz de atender o que apregoa a LEP no que diz respeito à assistência educacional [...]”.

É enfatizado que a presença da UNESCO na execução do Projeto, juntamente aos órgãos do governo, possibilitou que a educação nas penitenciárias fosse tratada como questão mais ampla. A temática foi relacionada com a “[...] realização dos direitos humanos fundamentais (no caso, o direito à educação) e a construção de uma cultura da paz [...]” (UNESCO, 2006, p. 16), direitos estes que movimentam esforços de toda comunidade internacional.

Consta que o Projeto Educando para Liberdade, durante seu período de execução, “[...] estimulou a inclusão dos estabelecimentos penitenciários no horizonte de aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...]” (UNESCO, 2006, p. 24). Promoveu a inclusão da educação nos estabelecimentos penitenciários na modalidade da educação de jovens e adultos. Houve o fomento da parceria entre o governo federal e a UNESCO, fortalecendo-se os vínculos entre o Ministério da Educação e o da Justiça, pela cooperação internacional.

No âmbito do Projeto Educando para a Liberdade foram elencados três eixos de atuação prioritários, a saber: gestão, articulação e mobilização, formação e valorização dos profissionais e os aspectos pedagógicos. Tais eixos objetivavam nortear uma atuação conjunta. Mereceram destaque os aspectos pedagógicos, fator primordial na educação prisional, visto que essa educação “[...] se torna decisiva na restauração da autoestima e na sua reintegração na sociedade, por meio da potencialização da capacidade do indivíduo em superar psicológico e socialmente as adversidades e se tornar sujeito da própria história” (UNESCO, 2009, p. 28).

O primeiro ciclo do Projeto Educando para a Liberdade realizou-se em 2005 e 2006 e o segundo ciclo foi desenvolvido entre 2007 e 2008. Em documento elaborado pela Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras e apresentado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma Dhesca Brasil), em 2008, consta que “[...] segundo informações do MEC, o Projeto Educando para a Liberdade se transformou em estratégia da política de jovens e adultos vinculada ao PDE – Plano de Desenvolvimento da

Educação por meio dos Planos de Ação Articulada (PAR-Prisionais)” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 29).

Na perspectiva de Teixeira (2010, p. 15), o Projeto Educando para a Liberdade nasceu “[...] como a principal estratégia para a definição, implantação e avaliação de uma política pública de educação nas prisões, mas não condiciona o sucesso dessa política a impactos nos índices de reincidência”. Segundo a autora, o fundamento do projeto sempre foi de que o recluso é um sujeito de direito e, sendo assim, deve ter acesso às políticas de educação.

Afirma Teixeira (2010, p. 16-17) que o Projeto Educando para a Liberdade criou uma agenda que determinou objetos e agentes de conflito no poder. Tal agenda pode ser apreendida no discurso oficial dos Estados, por meio da mídia e dos eventos de educação prisional. Argumenta-se que “[...] o objeto da política que está em jogo em qualquer processo decisório determina a participação, ou não, de vários indivíduos e grupos, assim como a entrada, ou não, de novos participantes, formando a composição dos grupos de interesses”.

2.4.1.1. O Educando para a Liberdade e interfaces com o PRONASCI

Na visão da UNESCO (2009, p. 18), o Projeto Educando para a Liberdade se fortaleceu com o lançamento do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI) do Ministério de Justiça. A ideia central do PRONASCI é realizar uma articulação de ações de segurança pública com ações de cidadania. O Programa dá prioridade à prevenção e procura atingir as causas que induzem à violência, não abrindo mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública.

O PRONASCI é desenvolvido pelo Ministério da Justiça, e marca uma iniciativa inédita no enfrentamento da criminalidade no país. O projeto “[...] articula políticas de segurança com ações sociais; prioriza a prevenção e busca atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública [...]” (BRASIL, 2012B, s/p.). Entre os principais eixos do PRONASCI destacam-se “[...] a valorização dos profissionais de segurança pública, a reestruturação do sistema penitenciário; o combate à corrupção policial e o envolvimento da comunidade na prevenção da violência”. Para o desenvolvimento do Programa, o governo federal investirá R\$ 6.707 bilhões até o fim de 2012 (BRASIL, 2012b, s/p.).

O público-alvo do PRONASCI são os jovens entre 15 e 24 anos, em situação de risco, que se encontram ou já estiveram em conflito com a lei, presos ou egressos do sistema prisional, entre outros. Atualmente, o Programa atinge 150 municípios, Distrito Federal e 22 Estados. Os Estados contemplados pelo Programa são: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins (BRASIL, 2012b).

A execução do Programa ocorre por meio de mobilizações policiais e comunitárias; para que sua realização seja garantida, são firmados convênios, contratos, acordos e consórcios com estados, municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais. A instituição responsável pela avaliação e acompanhamento do Programa é a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Segundo informações do *site* oficial do MJ²⁴, além da verificação dos indicadores, ainda será feita a avaliação do Programa no contexto econômico e social. O seu controle mais abrangente contará com a participação da sociedade.

2.4.1.2. Seminários nacionais pela educação nas prisões

Desde o início do Projeto Educando para a Liberdade, diversas atividades, ações e eventos relacionados à educação em contexto prisional foram realizadas, entre elas oficinas técnicas, “[...] seminários regionais, proposições para a alteração da lei de execução penal, financiamento de projetos junto aos sistemas estaduais e o próprio fortalecimento das relações entre os órgãos de governo responsáveis pela questão no âmbito federal [...]”. Dentre os eventos vinculados a este Projeto, destacam-se o I e o II Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (UNESCO, 2006, p. 33).

O I Seminário²⁵ Nacional pela Educação em Prisões foi realizado em Brasília no período de 12 e 14 de julho de 2006. Tal evento foi compreendido como uma expressão dos grandes esforços que o MEC, o MJ e “[...] a Representação da UNESCO no Brasil vêm envidando, no sentido de criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário”. Foi concebido como uma oportunidade para se debater as proposições

²⁴ <http://www.portal.mj.gov.br>

²⁵ Em decorrência do evento, foi elaborado pela UNESCO o documento intitulado *Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições* (UNESCO, 2006).

decorrentes do Projeto Educando para a Liberdade, a fim de que estas pudessem se tornar um referencial aos órgãos públicos e à sociedade civil, com o intuito de promover mudanças significativas no referido cenário (UNESCO, 2006, p. 33).

O evento direcionou a elaboração de propostas que visavam à formação adequada dos profissionais que atuam nos estabelecimentos penitenciários, tanto os educadores quanto os carcereiros, o currículo diferenciado que deve ser aplicado com vista a priorizar as habilidades e aptidões dos encarcerados, aspectos estes que enfatizam as atividades pedagógicas.

Esse Seminário resultou em propostas e encaminhamentos para a oferta e manutenção da educação nos estabelecimentos prisionais. As propostas decorrentes foram divididas em três eixos, os mesmos que norteiam o Projeto Educando para a Liberdade: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; e os aspectos pedagógicos (UNESCO, 2006).

O eixo sobre a Gestão, Articulação e Mobilização da educação prisional destinou-se “[...] a fornecer estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, com vistas à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões [...]” (UNESCO, 2006, p. 36). Outro fator importante debatido foi a prioridade e o fomento na elaboração de políticas públicas voltadas ao público prisional e a orientação de que a promoção, organização e oferta da educação sejam responsabilidades tanto do MEC como do MJ, os quais devem trabalhar de maneira coordenada.

É dada ênfase à importância da construção de espaços adequados para a oferta da educação prisional, um ensino que atenda à diversidade cultural do ambiente prisional, bem como a elaboração de estratégias que garantam a continuidade do estudo dos reclusos. Durante o evento em 2006, foi discutida a proposta de que “[...] a remissão pela educação seja garantida como um direito, de forma paritária com a remissão concebida ao trabalho [...]” (UNESCO, 2006, p. 37).

No segundo eixo – Formação e Valorização dos Profissionais Envolvidos na oferta da Educação –, as propostas abrangeram a qualidade da formação de todos os funcionários envolvidos no processo educacional. Argumenta-se que, para a oferta da educação nas instituições penitenciárias, é necessário que “[...] os cursos de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas incluam nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a educação prisional [...]” (UNESCO, 2006, p. 40).

No último eixo – Aspectos Pedagógicos –, explicitou-se a necessidade de garantir a oferta do ensino com qualidade com base legislação educacional vigente e na modalidade de educação de jovens e adultos, para isto, os estabelecimentos penais deveriam ter um regime escolar próprio. Cada Estado elaboraria uma proposta curricular e um projeto político pedagógico voltado para a educação prisional.

Os encaminhamentos do Seminário deixaram claro que, para a concretização das referidas propostas, seria necessária a mobilização e a articulação entre os governos e a sociedade civil. Esta articulação garantiria a concretização dos compromissos aprovados no Projeto Educando para a Liberdade e no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões a fim de converter as propostas destes em alicerces para a elaboração de uma política pública para a educação prisional (UNESCO, 2006).

Em 2007, foi realizado o II Seminário Nacional pela Educação nas Prisões na cidade de Brasília. Os participantes, gestores, agentes, educadores e educandos, debateram e apresentaram propostas para a implementação de uma política de educação prisional em estabelecimentos penais. Conforme consta no documento aprovado nesse II Seminário, o MJ e o MEC, em parceria com os Estados, deveriam trabalhar no sentido de elaborar uma política nacional de educação nas prisões. Esta educação seria ofertada na modalidade de jovens e adultos para que fossem atendidas todas as necessidades do público alvo.

Julião (2009) evidencia que, além das temáticas já discutidas no ciclo anterior de seminários, a temática Educação e Trabalho também deveria ser objeto de discussão no novo ciclo de seminários. Segundo o autor, esses dois aspectos, Educação e Trabalho, consistem no “[...] binômio central em qualquer proposta de reintegração social das pessoas presas, porém competem simultaneamente entre si pelo tempo e a atenção dos presos e das presas, assim como pelos poucos recursos investidos pelo Estado na reintegração [...]” (p. 74).

Entre as estratégias propostas no documento, a orientação foi:

promover articulação nacional, principalmente entre os Ministérios da Justiça, Ministério da Educação e demais ministérios, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Política Criminal, CONSED, CONSEJ, organismos internacionais e instituições de ensino superior. Definição de competências dos parceiros (Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias Estaduais de Justiça e/ou Administração Penitenciária) por meio de uma Portaria Interministerial – Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho (UNESCO, 2009, p. 78).

Segundo o documento da UNESCO (2009, p. 78) deve-se “[...] implementar uma política estadual de educação para o sistema penitenciário, garantindo a inclusão, a acessibilidade, o atendimento à diversidade (gênero, etnia, estrangeiros, credo, idade e outros [...]).” Destarte, deve-se propiciar condições necessárias de acesso e permanência de todas os reclusos à educação. É necessária a regularização da estrutura das salas de aula, a certificação das atividades após o cumprimento da pena e o compromisso por parte dos municípios em garantir a continuidade dos estudos também fazem parte das estratégias (UNESCO, 2009).

A proposta pedagógica apresentada no II Seminário Nacional pela Educação nas Prisões expõe a necessidade de um currículo adequado à educação prisional e a disponibilização de documentos para leitura dos reclusos. A educação no contexto prisional deve visar à formação para o mercado de trabalho e a proposta pedagógica deve promover “[...] os princípios da economia solidária e outras alternativas de geração de trabalho e renda para reinserção no mundo do trabalho [...].” (UNESCO, 2009, p. 80).

A organização destes seminários, segundo Julião (2009), apesar de levar em conta as especificidades de cada cidade onde o evento foi realizado, adotou uma linha de organização partilhada entre os Ministérios da Justiça e da Educação, assim como pela UNESCO, sempre com base nas presunções do Projeto Educando para a Liberdade.

2.4.2. Projeto EUROsociAL

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, os debates sobre a educação de jovens e adultos privados de liberdade vêm alcançando contornos internacionais. No ano de 2004, no desenvolvimento do Projeto EUROsociAL, “[...] alguns países Latinos Americanos, membros fundadores do Consórcio Educacional, discutiram a possibilidade de introdução de outras temáticas que melhor pudessem responder [a] suas necessidades e expectativas”. No Brasil, o MEC, “[...] por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, propôs que se introduzisse a temática da educação no contexto de encarceramento como uma das temáticas substantivas do Projeto Eurosocial/Educação” (BRASIL, 2010d, p.18).

EUROsociAL²⁶ é um Programa de cooperação técnica da Comissão Europeia para “[...] a promoção da coesão social na América Latina pelo fortalecimento de políticas públicas e da capacidade institucional para executá-las”. O seu principal método de trabalho “[...] é o intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas entre administrações públicas europeias e latino-americanas em cinco setores prioritários: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego”. A finalidade dos intercâmbios de experiência “[...] é a introdução de orientações, métodos ou procedimentos inovadores de gestão que têm sido utilizados em outros países”, concernentes ao desenho, aplicação e gestão de políticas sociais que repercutem sobre a coesão social (BRASIL, 2010d, p. 18). Essa transferência pode ser realizada por intermédio da formação não regular – presencial ou à distância –, por estágios ou visitas, pela assistência técnica de especialistas ou pela combinação destas modalidades.

O *Projeto EUROsociAL* foi criado no âmbito da cooperação internacional entre a União Europeia e a América Latina. Visa contribuir com a promoção da coesão social pelo fomento das políticas públicas e da capacidade institucional de gestão (UNESCO, 2006).

2.4.2.1. Rede Latino Americana de Educação nas Prisões

A Rede Latino Americana de Educação em Prisões²⁷ (RedLACE) foi criada no âmbito do Projeto EUROsocial de Educação, é financiada pela Comissão Europeia e dirigida pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) do Ministério da Educação Nacional da França. Foi aprovada por ministros e representantes governamentais de países latino-americanos responsáveis pela política de educação prisional, reunidos em Belo Horizonte, de 20 a 24 de novembro de 2006. A RedLACE é constituída pelos seguintes países, Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai (REDLACE, 2012).

A Rede é definida como um fórum especializado de análise, de intercâmbio e de cooperação técnica entre países latino-americanos (UNESCO, 2006). Por ser um fórum governamental, a Rede reafirma alguns documentos internacionais fundamentais para a

²⁶O Comitê Conjunto é a autoridade mais alta do Programa EUROsociAL e é composto por representantes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Comissão Europeia e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). A data de início foi setembro de 2005, a duração prevista foi de quatro anos, podendo ser prorrogado.

²⁷www.redlece.org

educação em contexto de privação de liberdade, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Marco de Ação de Dacar, a Declaração de Hamburgo e as Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos, todos produzidos, elaborados ou publicados pela ONU e pela UNESCO. Com base nestes documentos, a Rede elaborou algumas propostas que foram debatidas na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) realizada em Belém do Pará, de 1 a 4 de dezembro de 2009.

Os objetivos da Rede são: fomentar propostas em prol da garantia da educação como direito fundamental do recluso, com base em uma educação ao longo da vida; afirmar a necessidade de se promover políticas públicas direcionadas ao atendimento educacional desse público e atuar como fórum interlocutor regional e internacional dos países membros. A Rede “[...] destaca a educação para as pessoas privadas de sua liberdade como um direito humano ao longo de toda a vida e não como uma oferta opcional [...]” (UNESCO, 2009, p. 13).

Segundo Documento da UNESCO (1999, p. 400-401), “[...] a maioria dos países tem firmado e ratificado instrumentos legais internacionais e regionais sobre os direitos humanos que garantem melhores condições de detenção aos reclusos [...]”. No entanto, “[...] apesar da existência desses marcos internacionais e regionais, não existe um organismo Internacional que garanta o cumprimento das leis internacionais [...]”. As leis nacionais não têm sido adaptadas aos regulamentos e aos princípios internacionais de muitos países para o tratamento de pessoas reclusas. As medidas dos acordos e tratados ratificados não são cumpridas pelas políticas nacionais. De modo geral, existe carência de disposições referentes à educação de reclusos adultos.

2.4.2.2. I Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões e Recomendações para a I Conferência Internacional de Educação em Prisões

Vinculado ao Projeto EUROsociAL/Educação e à RedLACE, foi realizado o I Encontro Regional sobre Educação em Prisões, que aconteceu nos dias 27 e 28 de março de 2008 em Brasília. Reuniu representantes do governo, da sociedade civil, de universidades e de organizações internacionais. O tema debatido por autoridades e especialistas do Brasil e de países da América Latina foi inclusão da população carcerária em programas de educação. O encontro foi uma parceria entre a UNESCO-Brasil com os

Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

No Encontro, pesquisadores como Francisco Scarfó e Hugo Rangel apresentaram o mapeamento das dificuldades de elaboração das políticas para a educação prisional e evidenciaram a situação da educação das penitenciárias da América Latina. Tal pesquisa foi fundamental para nortear as discussões e os objetivos do I Encontro Regional.

O Encontro foi um espaço de discussão entre interesses e missões das organizações envolvidas com a problemática, um período de debates preparatórios para posteriores eventos internacionais. A preparação da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), ocorrida em 2009, foi um dos temas abordados no Encontro (UNESCO, 2009).

Os principais objetivos do Encontro foram: refletir sobre a situação da educação prisional, fortalecer o intercâmbio de ideias no âmbito regional “[...] com destaque para outras agências das Nações Unidas com potencial para desempenhar um papel relevante no enfrentamento dos desafios então identificados [...]” e disseminar informações a respeito da I Conferência Internacional de Educação nas Prisões (UNESCO, 2009, p. 180).

O fomento para a elaboração de políticas públicas para a educação prisional se deu em grande parte por meio da formação de consensos em torno da questão. Em função disso, os resultados obtidos durante o evento dizem respeito ao reconhecimento do direito das pessoas privadas de liberdade à educação e à necessidade de oferta de uma educação que atenda às diversidades do local. Para tal, indicou-se que seria necessária a participação da comunidade social e familiar no desenvolvimento das atividades educativas, para que se efetive uma interlocução entre comunidade prisional e sociedade (UNESCO, 2009).

As recomendações resultantes do Encontro apresentaram questões já abordadas em outros eventos promovidos pela comunidade internacional. Foi reafirmada a necessidade de articulação entre os órgãos responsáveis, de capacitação do pessoal envolvido no sistema prisional e da garantia da continuidade dos estudos, dentre outros elementos. Além das recomendações, considerou-se que, por meio do Encontro, “[...] a agenda da Educação em Prisões na América Latina [ganhou] um novo espaço e uma nova e fortalecida coalizão de atores para o acúmulo conceitual e a elaboração de estratégias de transformação” (UNESCO, 2009, p. 182).

Foi recomendado que o MEC, em articulação com os demais Ministérios da Justiça e Administração Penitenciária, fosse o órgão responsável pela política educacional das

penitenciárias. Argumentou-se que a educação em estabelecimentos penais não pode ser reduzida a projetos, ela deve ser integral e uma responsabilidade dos governos. Estes devem estabelecer uma articulação entre a educação formal e a não formal para sua oferta nos referidos estabelecimentos. Destacou-se a importância da formação adequada dos profissionais, a conformação à realidade de cada penitenciária, recomendando-se a participação de universidades e organizações sociais na educação prisional (UNESCO, 2009).

A Conferência deveria preceder a primeira Conferência Internacional de Educação em Prisões (CIEP), evento previsto para acontecer em outubro de 2008 em Genebra, e ser organizada pela Comunidade Francesa de Valônia-Bruxelas (Bélgica) e pelo Instituto da UNESCO de Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL). Sem muitas explicações, a Conferência foi adiada para setembro de 2009 e, posteriormente, cancelada pela UNESCO. No documento da UNESCO (2009) constam Recomendações para a I Conferência Internacional de Educação em Prisões, fundamentadas nos seguintes princípios:

A educação é um direito humano fundamental, a ser exercido ao longo da vida; O Estado deverá ser responsável por garantir e efetivar o direito à educação de qualidade para as pessoas privadas de liberdade; Todos os seres humanos são sujeitos de direito e devem ter acesso a uma educação de qualidade, estejam ou não privados de liberdade; A educação deve ser entendida de forma integral, abrangendo o sujeito em todas as dimensões de sua personalidade: ética, estética, política, artística, cultural, no âmbito da saúde, do trabalho e nas relações sociais; O respeito pela diversidade em função de raça, etnia, gênero, orientação sexual, faixa etária e religião deve ser um princípio orientador de todo o processo educativo; O respeito pela multiculturalidade deve ser um princípio orientador de todo processo educativo; A atenção à qualidade de educação é fundamental no contexto de desigualdade em que se encontra a América Latina (UNESCO, 2009, p. 183).

2.4.3. Seminário Educação nas Prisões

O Seminário Educação nas Prisões foi realizado, em Brasília no dia 23 de abril de 2012, pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação. O documento referência, resultante do evento, foi intitulado “A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas”. Foi elaborado por Adeum Hilario Sauer, conselheiro e vice-presidente do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB) e por Elionaldo Fernandes Julião, professor da Universidade

Federal Fluminense. Segundo os autores, o CNE e a CEB, nos últimos cinco anos, têm direcionado devida atenção à elaboração de novas diretrizes educacionais para os diversos níveis e modalidades de educação, incluindo diretrizes sobre a educação de jovens e adultos e a educação de jovens e adultos privados de liberdade.

A promoção do Seminário teve como objetivo atender às orientações da Resolução do CNE/CEB nº 2 e do Parecer do CNE/CEB nº 4 ambos de 2010, os quais já foram explicitados nesta seção. O evento contou “[...] com a participação dos atores sociais, das diferentes esferas e poderes da federação, responsáveis pela efetivação da educação nos estabelecimentos penais [...]” (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 2).

A realização do Seminário objetivou avaliar a situação da educação prisional, bem como traçar estratégias e firmar compromissos. Propôs-se “[...] avançar da discussão sobre o direito à educação no cárcere para a prática de políticas de oferta de educação no sistema penitenciário, conforme as normas aprovadas [...]”. Como estratégia, defendeu-se “[...] o conhecimento e a disseminação de boas experiências e práticas já existentes, em contextos de encarceramento, no Brasil e em outros países da América Latina, para estimular o processo de trocas e de formas de colaboração entre os que atuam na área [...]” (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 2).

Explicitam os autores que, com o reconhecimento do MJ a respeito da importância da educação para esse público, e a partir da realização do I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário em 2006 e o II Seminário em 2007,

[...] uma série de atividades vem sendo desenvolvidas no sentido de estruturar tal política, destacando-se, dentre outras, a decisão dos dois Ministérios de investir, por meio de convênios com Estados, na construção de políticas estaduais de educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade e do repasse de recursos financeiros visando à melhoria das condições de atendimento em nível local [...] (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 2).

Entre as principais conquistas no âmbito das políticas para a educação prisional, destacadas por Sauer e Julião (2012), estão a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais pelo CNPCP, instituída por meio da Resolução nº 3, de 11/03/2009, do CNPCP; as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/05/2010; e a alteração na Lei de Execução

Penal, que permite a remissão da pena das pessoas privadas de liberdade por meio do estudo.

Os autores salientam que o Governo Federal, em parceria com o MJ também tem desenvolvido ações e elaborado propostas que visam à prevenção e ao controle da criminalidade. Vem “[...] atuando em suas raízes socioculturais e articulando ações de segurança pública com políticas sociais por meio da integração entre União, estados e municípios, vislumbrando a consolidação das diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública [...]” (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 3).

Os investimentos têm sido voltados para o desenvolvimento de políticas públicas que objetivam a melhoria do sistema prisional, valorização dos profissionais e implementação de projetos educativos nas penitenciárias. Sauer e Julião (2012, p. 3) enfatizam que a segurança pública vem sendo tratada como uma política descentralizada “[...] e articulada com os estados e municípios, estimulando o reconhecimento dos programas de segurança como partes integrantes das políticas de inclusão social de habitação, educação, trabalho, lazer, assistência e geração de emprego e renda [...]”.

Nos últimos anos, conforme evidenciam os mesmos autores, a educação prisional vem ganhando um amplo destaque tanto em âmbito internacional como nacional, sobretudo, por meio da realização das conferências e seminários que discutem o referido tema. A educação prisional tem conquistado espaço importante nas pautas dos governos, tornando-se um tema visível, o que até pouco tempo era difícil de imaginar. Os Ministérios da Justiça e da Educação têm dado passos importantes no sentido de que “[...] se consiga efetivamente implementar uma política nacional de educação que também atenda aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade no país [...]”. Nesse sentido, o Seminário Educação nas Prisões foi “[...] mais um importante passo no processo de institucionalização da discussão em âmbito nacional, mobilizando estudiosos, gestores e o poder público em geral a pensar sobre o tema” (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 3-4).

Apesar dos avanços alcançados, os autores enfatizam que ainda há muito que se avançar no campo normativo do Brasil, particularmente no que tange à consolidação de uma política nacional para educação prisional. É somente por meio da institucionalização dessa política nacional, que, “[...] privilegiando as ações educacionais em uma proposta político-pedagógica de execução penal como programa de reinserção social, se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão” (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 4).

2.4.4. 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões

No período de 14 a 17 de maio de 2012, foi realizado o 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, com o objetivo principal de ajudar as unidades federativas na elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões, por meio de palestras e grupos de trabalho que tratavam de temas específicos. Conforme explicitado anteriormente nesta seção, a exigência da apresentação desses Planos Estaduais foi instituída pelo Decreto Presidencial nº 7626/2011, de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b).

O encontro foi realizado pela equipe da Coordenação Geral de Reintegração Social e Ensino da Diretoria de Políticas Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (CGRSE/DIRPP/DEPEN/MJ), em parceria com a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (CGEJA), da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da SECADI. Contou com a participação de representantes de vinte e sete Estados Federativos (BRASIL, 2012d).

Como resultado do evento, os Ministérios da Justiça e da Educação elaboraram o Relatório do Terceiro Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, documento que apresenta um panorama geral do evento, registro de documentos produzidos nos grupos de trabalho, programação e apresentação do evento.

Durante o evento, foram debatidos oito temas apresentados nos grupos de trabalho. Os debates enfatizaram os “[...] problemas existentes à prestação da assistência educacional nas prisões, bem como os maiores questionamentos apresentados pelos estados. Além disso, os assuntos foram fundamentais na elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões [...]”. Os temas que permearam o evento consistiram em: Remissão da pena por estudo; Formação inicial e formação continuada de educadores e agentes penitenciários; Educação formal no contexto prisional; Certificação; Material didático e literário; Diversidade e inclusão no sistema prisional; Universalização da Educação e Financiamento (BRASIL, 2012d, p. 12).

O grupo 1 discutiu a questão da remissão da pena pelo estudo abordou a Lei nº 12.433, que alterou a LEP e instituiu a remissão de um dia da pena a cada 12 horas de atividades educacionais. As discussões resultaram nas seguintes propostas: criação, pelo Governo Federal, de comissão intersetorial (Educação e Justiça) e multidisciplinar de acompanhamento e monitoramento dos processos de remição de pena pelo estudo; desenvolvimento de sistema integrado de monitoramento e acompanhamento da concessão

de remição da pena pelo estudo e realização de pesquisas e estudos para o levantamento de dados estatísticos sobre a demanda escolar nas prisões após a promulgação da lei nacional (BRASIL, 2012d).

No âmbito do Governo Estadual, foram propostas: elaboração do projeto político pedagógico de forma interdisciplinar; capacitação dos operadores por meio da escola de gestão penitenciária; normatização da remissão da pena por meio do estudo; inclusão de projetos de leitura como parte integrante do projeto político pedagógico; definição dos critérios de remissão, levando em consideração a participação, a produção e a frequência do aluno-recluso; estabelecimento de metas para o Plano Estadual de Educação em Prisões; e inclusão neste das orientações presentes na Lei 12.433 que normatiza a remissão da pena pelo estudo (BRASIL, 2012d).

No grupo número 2, foram indicadas as principais dificuldades encontradas na formação inicial e continuada de educadores e agentes penitenciários, apresentadas a seguir:

(a) não existência de uma política de formação inicial e continuada para a educação prisional; (b) limitação de conhecimento do formador; (c) dificuldades financeiras (para realização de formação e remuneração salarial, incentivos); (d) não inserção nos programas de formação do MEC; (e) distanciamento/despreparo das universidades da realidade do contexto prisional; (f) formação desarticulada e fragmentada; (g) rotatividade de educadores; (h) falta de entendimento da concepção da educação de jovens e adultos por parte dos executores da execução penal; (i) dificuldade de interlocução entre os diferentes atores para garantir o direito da educação prisional; (j) falta de uma referência pedagógica em algumas unidades; (k) inexistência na maioria das unidades prisionais de uma estrutura física e de recursos humanos na escola; (l) baixa escolaridade dos profissionais (m) concursos seletivos focados exclusivamente em questões específicas da profissão; (n) pouca familiaridade dos educadores para atuar pedagogicamente com as tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2012d, p. 20).

Os debates enfatizaram as vantagens de formação por meio da educação prisional, salientando que esta pode vir a proporcionar um ensino de qualidade; a qualificação e a valorização do profissional que atua nessa área; o aumento da possibilidade “[...] de reinserção social do interno, bem como a diminuição da reincidência criminal; superação do analfabetismo e garantia da continuidade do processo de escolarização; gestão participativa e por resultados e contribuição no processo de reinserção social [...]” (BRASIL, 2012d, p. 21).

Entre as propostas resultantes de tal discussão, destacou-se, no âmbito do governo federal, o fomento à participação dos representantes do MEC e MJ, oferta de cursos de

especialização *lato e strictu sensu* em educação prisional, oferta de cursos sobre a EJA no contexto prisional. Buscou-se estabelecer uma política “[...] nacional, estadual e municipal que garanta recursos financeiros para implementação dos Planos Estaduais de Educação nas prisões (um grupo sugere que se retire a política municipal) [...]”. Destacou-se a inserção da temática da educação prisional nos cursos de EJA e a promoção de formação dos profissionais em educação a distância (BRASIL, 2012d, p. 21).

No âmbito do governo estadual, este deve institucionalizar o Plano Estadual de Educação nas Prisões, instituir políticas estaduais de repasse de verbas para educação prisional, realizar a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos, bem como cursos de graduação para os agentes penitenciários, “[...] realizar o monitoramento e o acompanhamento dos processos de formação previstos no PAR e no PDE interativo” (BRASIL, 2012d, p. 23).

No tema 3 – Educação Formal no Contexto Prisional –, foram abordados aspectos referentes à infraestrutura, “[...] vínculo da escola, propostas curriculares de Educação de Jovens e Adultos adequadas aos diferentes regimes penais, a continuidade do ensino nas redes públicas, a articulação entre as Secretarias Estaduais (Educação e Administração Prisional) [...]” (BRASIL, 2012d, p. 26).

As propostas apresentadas orientam: implantar o ProJovem e o ProEJA no contexto prisional, promover fóruns e seminários para debater a questão curricular a ser implantada na educação prisional, fortalecer o diálogo entre as Secretarias da Educação e da Administração penitenciária, realizar processos específicos para contratação de profissionais para educação, ofertar todos os níveis da modalidade EJA, “[...] construir propostas de EJA para atender a todas as especificidades da Educação Prisional (atendimento presencial/semi-presencial/EAD; turmas com atendimento individual ou coletivo; certificação parcial dos anos iniciais para fins de transferência), entre outras (BRASIL, 2012d, p. 27).

Enfatiza-se, no Relatório, a respeito do tema 4, a certificação das diferentes modalidades de exames a serem aplicados no âmbito prisional, tais como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e os exames supletivos estaduais. As propostas elaboradas englobaram a qualificação de exames estaduais mediante o estabelecimento de diretrizes nacionais, criação e fortalecimento de fóruns de discussão a respeito da EJA no sistema prisional.

Sobre o tema 5 – Material didático e literário – foi salientada a necessidade de implantação do Programa Nacional do Livro Didático para EJA, uma vez que os livros já são adotados pela maior parte das unidades penais que ofertam a educação prisional. Foi discutida a proposta de implementação do Programa Nacional de Biblioteca Escolar. “[...] Os representantes dos Estados relataram o desenvolvimento de projetos locais de incentivo à leitura nos estabelecimentos penais. Discutiram também a possibilidade de remição de pena pela leitura” (BRASIL, 2012d, p. 30).

O tema 6, que abordou a diversidade e a inclusão no sistema prisional, alavancou a discussão sobre a necessidade de incluir este tema na elaboração de políticas nacionais para educação nas prisões. Houve propostas de realizar seminários específicos a respeito da questão da diversidade no sistema prisional: das diferenças de gênero, raça, orientação sexual e identidade de gênero, de proposição de orientações e diretrizes para uma educação não racista, de promoção de ações que garantam o direito à sexualidade saudável e segura.

No que diz respeito à Universalização da Educação, tema do eixo 7, foram enfatizadas alternativas para a superação do analfabetismo no contexto prisional, reforçando a obrigatoriedade do Estado em ofertar educação para todos e da educação de jovens e adultos nas penitenciárias. Entre as propostas resultantes da discussão, vale salientar: reforçar o Programa Brasil Alfabetizado na luta contra o analfabetismo, complementar a bolsa do alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado, garantir a oferta da alfabetização nas unidades penais, realizar processos seletivos dos detentos com perfis adequados para atuarem como monitores auxiliando os alfabetizadores do PBA (BRASIL, 2012d).

O último grupo de estudos do evento, grupo 8, discutiu a questão do financiamento, a problematização foi a respeito da Lei 7. 629 que instituiu o PEESP. Os tópicos abordados foram: “[...] detalhamento das fontes de recursos como FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), PAR (Plano de Ações Articuladas); FUNPEN (Fundo Penitenciário Nacional) e Emendas Parlamentares [...]” (BRASIL, 2012d, p. 41).

As propostas abrangeram a criação de mecanismos de vinculação entre a matrícula, o financiamento e a utilização dos recursos do FUNDEB, a garantia da inserção das matrículas da educação prisional no censo escolar. Englobaram, também, as ações seguintes: facilitar a inserção de informações referentes ao PAR Prisional na plataforma do SIMEC, “[...] criar escolas para atendimento exclusivo de alunos do sistema prisional com

o objetivo de garantir o recebimento de recursos do PDDE, a constituição de um Plano Político-Pedagógico e o acompanhamento do processo pedagógico [...]", e priorizar as ações de educação no PAR (BRASIL, 2012d, p. 42).

A educação de pessoas privadas de liberdade no contexto neoliberal apresenta um "[...] forte apelo de reintegração e ressocialização. A reinserção ou readaptação do preso à sociedade acaba sendo a principal função da educação escolar do preso [...]". Enfatiza-se que, no campo da educação prisional, as iniciativas realizadas são decorrentes de projetos educacionais, os quais são promovidos pelo Estado em parceria com organizações não governamentais. Desta forma, explicita-se que a educação prisional no Brasil ainda necessita de uma legislação própria (NOMA; CHILANTE, 2010, p. 21).

A educação prisional, mesmo sendo apontada como um dos pilares da ressocialização e reinserção social do recluso, ainda não atende a todos os reclusos que dela necessitam. Segundo Noma e Chilante (2010, p. 16) "[...] nos presídios onde existem programas de educação, na maioria das vezes, a ordem e a disciplina do sistema carcerário dificultam o trabalho pedagógico [...]". Destarte, ainda são vários os problemas que interferem na oferta da educação prisional, os quais vão desde a necessidade de uma nova arquitetura dos presídios à mudança de concepção sobre a qual a educação prisional é entendida como privilégio.

Oliveira C. B. F. (2011, p. 15) corrobora a ideia de que as políticas destinadas à educação prisional se encontram em um campo frágil e com necessidades emergentes, visto que, no Brasil, a possibilidade de efetivação da educação prisional é sustentada pelo compromisso firmado pelos educadores, agentes penitenciários e demais profissionais envolvidos no tema. Desta forma, "[...] a política social fica frágil, pois se institui e é aplicada à medida do "interesse e vontade" de atuação das pessoas envolvidas em sua aplicabilidade, paradoxalmente ao seu caráter de política pública".

As medidas normativas internacionais e nacionais explicitam uma reafirmação constante a respeito do direito de todos à educação, o que implica que, mesmo estando em condição de privação de liberdade, os reclusos não perderam esse direito. Nessa perspectiva, tem-se notado o empenho de instituições sociopolíticas e internacionais que visam à implementação das normativas internacionais, nacionais e estaduais. Ao enfatizar a necessidade e a importância da educação no sistema penal, afirma Oliveira, C. B. F. (2011), é imperativo aumentar os esforços de articulação entre os órgãos da administração

penitenciária e os da educação, que são representados em nível macro pelos Ministérios da Justiça e da Educação e em nível micro por seus gestores e técnicos.

Corroboramos o posicionamento de Evangelista (2012, p. 52) de que os documentos da política educacional, os quais foram explicitados nesta seção, por serem “[...] oriundos do aparelho do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita, não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais [...]”.

No campo da regulação social, de acordo com Antunes (1996, p. 94), a educação é “[...] fortemente limitada por constrangimentos estruturais associados ao modo de acumulação a que está vinculada, é uma arena de disputa, não homogênea, contraditória e susceptível de formulações e concretizações diversas [...]”. Nesse sentido, Zanardini (2003, p. 1) enfatiza que a educação, bem como as demais políticas sociais, “[...] passa a sofrer a intervenção de organismos internacionais que se ocupam com a consolidação das reformas neoliberais, através do financiamento e monitoramento de políticas via ajustes setoriais e estruturais”.

Na perspectiva de Nascimento (2004, p. 213), o Brasil, enquanto um país marcado por grandes desigualdades sociais, pobreza e exclusão de determinadas classes sociais, como é o caso da população prisional, tem participado dos consensos, dos acordos, tem se orientado pelas diretrizes que são elaboradas e financiadas pelas agências internacionais “[...] que buscam, hegemonicamente, homogeneizar as culturas, sob a luz dos países ricos, das corporações transnacionais para definir o modelo educacional para o país, tendo como objetivo “oportunizar” a educação básica para todos [...]”.

Oliveira, D. A. (2011, p. 327), ao analisar o contexto de produção dos documentos que dizem respeito à política educacional, expõe que, ao final do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação brasileira passava por um processo de fragmentação da gestão, acarretando uma grande difusão de “[...] programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas [...]”. Dentre esses programas focalizados, os quais buscavam resolver os graves problemas nacionais, como o alto índice de analfabetismo, enquadra-se a educação de jovens e adultos privados de liberdade.

A focalização e fragmentação das políticas educacionais tiveram continuidade com o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), que, na perspectiva de Oliveira, D. A. (2011, p. 328) não representou muitas rupturas em relação ao governo anterior, visto que foi marcado muito mais pela promoção de “[...] políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres, que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988 [...]”.

Quando se compara o nível de escolaridade com a oferta de emprego, estabelece-se uma relação que atribui à escola e, conseqüentemente, à educação a função de promover justiça social e minimizar as desigualdades sociais. De acordo com Oliveira, D. A. (2011, p. 332), em sociedades nas quais os vínculos entre educação e trabalho são menores, bem como se “[...] observa a existência de outros sistemas e mecanismos de distribuição de posições sociais, como os sistemas de formação e qualificação de força de trabalho, a pressão pela escola é menor. Afinal, a educação escolar é um bem relativo”. Enfatiza-se que “[...] o vínculo entre educação e desigualdade social é inegável e têm conseqüências importantes para se pensar as estratégias políticas destinadas a enfrentar os problemas de desigualdade educacional” (p. 335).

Entre as estratégias políticas que se destinam a enfrentar os problemas de desigualdade educacional, encontram-se as políticas públicas para educação prisional, entendidas como fator que possibilita o desenvolvimento do recluso, corrigindo a defasagem educacional e possibilitando seu ingresso no mercado de trabalho.

Entender a educação como direito inalienável da pessoa privada de liberdade, consiste em relacioná-la aos demais direitos, como saúde, moradia, assistência social, entre outros. Ireland (2011, p. 22), ao expor sobre as bases legais brasileiras para a educação em estabelecimentos penais, afirma que “[...] o arcabouço jurídico democrático existe, mas sujeito às pressões de uma estrutura socioeconômica que continua favorecendo os ricos e penalizando os pobres [...]”.

Conforme foi evidenciado nesta seção, a educação escolar nos estabelecimentos penais, mesmo garantida por instrumentos internacionais e pela legislação brasileira, na prática, tem-se que apenas 18% da população carcerária são atendidos em processo de escolarização (ANPED, 2011). Apesar da grande disseminação de orientações internacionais e de uma legislação nacional que garante a oferta da educação prisional, esta

ainda ocorre, quando muito, de forma precarizada, ou por meio de ações, programas e projetos, como os mencionados anteriormente.

Deve ser lembrado que foi apenas em 2005 que o MJ e o MEC passaram a trabalhar de forma coordenada no desenvolvimento de projetos educativos direcionados à população prisional. Antes disso, o MEC não tomava para si a responsabilidade, esta ficava a cargo do MJ. Graciano e Schilling (2008) afirmam que, sem orientações claras advindas do MEC, os governos estaduais passaram a implantar a educação prisional de acordo com sua vontade política.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO DO PARANÁ

Esta seção tem por objetivo abordar políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) em estabelecimentos penais no Estado do Paraná a partir de 1990. O objetivo é analisar o processo de construção da política pública paranaense para a EJA em condição de privação de liberdade no período delimitado.

Fundamenta-se em análise de documentos de políticas que regulam e orientam a oferta da educação para jovens e adultos apenados e de documentos com informações sobre ações e projetos em educação prisional que têm sido desenvolvidos no Estado do Paraná. Analisam-se os principais elementos que expressam proposições e ações que evidenciam a constituição de uma política pública estadual para a educação de sujeitos sociais presos em instituições penais.

No Brasil, o sistema prisional, a justiça e o sistema policial estão estruturados em nível estadual, conseqüentemente, a implementação de políticas públicas de execução penal – que se inserem nas chamadas políticas de segurança pública – é atribuição de cada estado. A descentralização permite que cada governo tenha autonomia para realização de reformas referentes à “[...] manutenção de cadeias, financiamento, pessoal, questões disciplinares e investigação de possíveis abusos”. Em consequência, tem-se que a “[...] realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado devido a sua diversidade cultural, social e econômica” (BRASIL, 2010c, p. 8).

Considerando que as políticas investigadas na presente dissertação têm relação com a regulação social dos pobres no contexto da crise estrutural da ordem sociometabólica do capital, enfatiza-se que, similarmente, tal articulação também é válida para as políticas paranaenses a serem abordadas nesta parte da dissertação. Trata-se de evidenciar que as políticas em investigação expressam modos de enfrentamento da questão social no Paraná. Também se argumenta que, no processo de construção da política pública paranaense em foco, é possível evidenciar a incorporação da agenda política internacional e nacionalmente consensuada e sua adequação à agenda política do Estado do Paraná por ações que englobam seminários, conferências e eventos voltados para a educação prisional e publicações com normatização e orientações.

3.1. As manifestações da questão social no Paraná a partir da década de 1990

No Brasil, segundo Vasconcelos (1999, p. 7), o processo de industrialização pesada resultou numa integração produtiva do espaço econômico, o qual, todavia, aconteceu de forma desigual, dependendo de fatores como localização geográfica, “[...] modo de operação das economias regionais e papel exercido pelos governos estaduais no campo das políticas públicas, que envolve apoio político e financeiro a novos investimentos, construção de infraestrutura em transporte, energia e comunicação [...]”. O Estado do Paraná, na perspectiva do autor, pôde contar com todas essas vantagens, “[...] transformando-se desde os anos 70 num caso bem-sucedido de dinamismo econômico e intervenção pública, apesar da existência de questões sociais como o êxodo rural e a pobreza urbana – temas afetos à agenda não apenas do Paraná, mas de todo o país” (p. 7).

O panorama industrial do Paraná sofreu alterações a partir da década de 1970, formando-se um moderno complexo agroindustrial e industrial metal-mecânica na região metropolitana de Curitiba. Houve um crescimento industrial que deixou “[...] para trás a agricultura na geração de produto e renda estaduais e atinge 6,35% do valor da produção industrial brasileira em 1980” (VASCONCELOS, 1999, p. 9).

Durante a década de 1980, período no qual o país passou por uma alta inflação, instabilidade e falta de investimentos, o Estado do Paraná apresentou transformações que o incluíram no cerne do desenvolvimento de uma forma superior ao restante dos outros Estados. Desta forma, a “[...] economia paranaense nesse período avança mais rapidamente que a nacional, modifica sua estrutura produtiva em aspectos significativos, buscando contrapor-se à crise brasileira [...]”. Tal situação afetou de forma direta a população paranaense, acentuando o processo de urbanização e, ao mesmo tempo, expondo as carências sociais (VASCONCELOS, 1999).

Para o conjunto da população paranaense, a década de 1980, de acordo com o mesmo autor, representou um quadro de grandes dificuldades econômicas, de diminuição das oportunidades de emprego e uma queda considerável dos salários. O processo de urbanização que se deu nesse período acarretou a expansão do emprego informal e uma nítida deterioração das condições de vida das populações mais pobres quanto o acesso à renda. Nesse contexto, o emprego formal se apresentou em baixa e as políticas sociais do

Estado deixaram a desejar diante da magnitude dos problemas colocados (VASCONCELOS, 1999).

A liberalização da política comercial do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, bem como a estabilização cambial acarretaram mudanças significativas na economia do país pela transição de um novo padrão industrial “[...] desigualmente distribuído por firmas, regiões e países –, pela hipervalorização dos atributos da competitividade, por uma feroz expansão da riqueza financeira global mediante a proliferação quase interminável de novos produtos e serviços financeiros [...]”. Ante essa realidade, os agentes econômicos do país tiveram que enfrentar um difícil processo de adaptação e resposta às novas condições vigentes, incluindo-se na agenda da reestruturação produtiva (VASCONCELOS 1999, p. 8). As transformações ocorreram de forma diferenciada conforme cada região e cada estado federativo, marcando um novo tipo de relacionamento entre o Estado e a sociedade, “[...] redefinindo políticas e finanças públicas, revelando novas alternativas de relações intra e intergovernamentais nas diversas esferas da Federação, levando, enfim, a uma inevitável redefinição do pacto federativo [...]” (VASCONCELOS, 1999, p. 9).

No que se refere ao Estado Paraná, informa Vasconcelos (1999, p. 8), este foi palco privilegiado de transformações, tais como: “[...] a construção de um perfil produtivo com presença maior de setores de bens de consumo durável e de capital; a reestruturação do complexo agroalimentar – em ritmo muito influenciado pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) [...]” e uma redistribuição patrimonial que englobou processos de aquisições, fusões e privatização de serviços de infraestrutura. O autor destaca outras questões igualmente proeminentes como “[...] os fluxos migratórios acentuados, a dinâmica do mercado de trabalho [...], a expansão da informalidade e a configuração regional resultante de todas essas mudanças que se distribuem espacialmente de modo muito desigual” (VASCONCELOS, 1999, p. 8).

Embora o Estado do Paraná apresentasse tal desenvolvimento, havia uma contradição latente em relação a seus municípios. Por um lado, uma maioria de municípios dependentes dos recursos federais e estaduais, com graves dificuldades em executar políticas públicas. Por outro lado, um grupo de municípios de porte médio e grande com maior poder de execução de suas políticas e competitividade institucional (VASCONCELOS, 1999).

Na perspectiva de Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 138), as políticas industrializantes adotadas pelo Estado do Paraná no final da década de 1980 e início de

1990 foram um dos fatores responsáveis pelo agravamento da questão social no Estado. Segundo os autores, as políticas implementadas – sustentadas por interesses internos e externos da hegemonia internacional nos campos econômico e político – expressaram efeitos similares aos quadros de progressivo agravamento da situação social nos países periféricos, que resultou da adoção de políticas de concessão aos interesses privados em detrimento aos da maioria da população.

Segundo Vasconcelos (1999, p. 14), a década de 1990 acrescentou à questão social do Estado do Paraná o caráter desigual no âmbito da reestruturação produtiva, do ponto de vista tanto setorial quanto regional. Nesse sentido, “[...] os mercados de trabalho vêm sofrendo importantes alterações, com pouca expansão dos empregos produtivos, especialmente no campo industrial. Repetindo o que acontece em muitos países, a expansão dos investimentos não apresenta os impactos geradores de emprego de alguns anos atrás [...]”.

Explicam Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 139) que as políticas industrializantes adotadas no Paraná no governo Jaime Lerner (1994-1998), as quais se concentravam nas regiões metropolitanas, mantiveram um índice de analfabetismo, na época, de 15% da população adulta, bem como precárias condições de saneamento básico. Explicitam que, frente a esses agravantes e em articulação com a concentração de riqueza e renda, pode ser observado que, no respectivo período, houve “[...] um acentuado crescimento de moradias precárias e humanamente inabitáveis, gerando um acentuado processo de favelização no Estado [...]”. Os autores enfatizam:

Tal processo tem forte base no quadro de distribuição de renda do Estado, quando dados de 1990, mostravam que, os 40% mais pobres detinham apenas 9,0% da renda. E ainda considerando-se o Gasto Social Consolidado – dados de 1995 (Saúde, Educação e Cultura, Previdência Social, Benefícios a Servidores Públicos, Habitação e Urbanismo e outros gastos sociais) em porcentagem do PIB, o Estado do Paraná apresentou um índice 16,1%, abaixo dos índices do Sul (17%), do Sudeste (18,1%), do Nordeste (30,0%), do Norte (19,5%), do Centro Oeste (22,0%) e ficando também abaixo do índice total nacional (20,9%) apesar do crescimento do PIB e da participação positiva no conjunto da riqueza nacional (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; DEITOS, 2001, p. 139).

Estudos do IPEA (2012) a respeito das condições de renda, de pobreza e desigualdade indicam que o Brasil apresentava a renda domiciliar *per capita* de R\$ 511,5 em 2001, em 2009, subiu para R\$ 631,7, representando aumento de 23,5% no período. Tal

indicador na Região Sul passou de R\$ 597,2 para R\$ 778,7 – aumento real de 30,4%. No caso do Paraná, o indicador era de R\$ 553,04, em 2001, elevando-se para R\$ 735,33 em 2009. Com esse aumento de 33% ao longo do período, o Estado apresentou crescimento além da média nacional e mesmo da Região Sul.

Conforme consta no documento do IPEA (2012, p. 16), levando em consideração a questão da extrema pobreza, ou seja, daqueles que recebem um valor igual ou inferior a R\$ 67,07, por mês, “[...] em setembro de 2009 e para os anos anteriores deflacionados pelo Índice Nacional de Preços ao consumidor (INPC) –, o Paraná apresentou tendência de queda. Em 2001, 7,1% da população vivia em pobreza extrema, sendo que essa proporção diminuiu para 2,3% em 2009 [...]”. Destarte no mesmo período, “[...] a pobreza extrema na região passou de 5,2% para 2,1%. Os índices nacionais são de 10,5% e 5,2% para 2001 e 2009 respectivamente”.

Conforme explicita o documento, se levado em consideração o contexto rural, os indicadores de pobreza extrema apresentados no Paraná (14,8% em 2001 e 4,3% em 2009) tiveram uma queda maior do que a observada no resto do Estado. Tal evidência “[...] pode apontar, entre outros fatores, a relevância das políticas de transferências governamentais para mitigar a miséria no campo e para minimizar as discrepâncias entre as condições de vida das populações extremamente pobres, nas zonas rurais e urbanas” (IPEA, 2012, p. 17).

Outro indicador que chama a atenção no documento diz respeito à taxa de homicídio masculina (número de mortes por 100 mil habitantes) na faixa etária de 15 a 29 anos. É explicitado que este indicador está articulado com a questão da violência urbana, visto que os homicídios estavam relacionados com questões de tráfico, e atingiram em maior número os homens jovens. No caso do Brasil, “[...] a taxa caiu de 101,4 em 2001 para 94,3 em 2007, uma queda de 7%. No Paraná, esse tipo de violência encontra-se em ascensão. O Estado apresentou um aumento de 62,2% nesse indicador, contra o crescimento de 41,8% ocorrido na região como um todo” (IPEA, 2012, p. 21).

No que diz respeito à taxa de desemprego no Estado do Paraná, esta acompanhou de perto a média regional, sendo inferior à nacional. Em 2001, ela era de 7,5%, caiu para 6% em 2009. No Sul, essas taxas foram de 6,4% em 2001 e 5,8% em 2009; para o Brasil, apresentaram-se as taxas de 9,2% e 8,2%, respectivamente (IPEA, 2012).

A respeito do indicativo educacional, o Estado do Paraná “[...] apresenta escolaridade, medida pela média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais,

assemelhada à do Sul e maior do que a nacional em todos os anos, de 2001 a 2009 [...]”. No Paraná, essas médias são de “[...] 6,6 e 7,9 anos de estudo, enquanto, para a região, elas são de 6,8 e 7,9 anos e, para o país, de 6,4 e 7,5 anos, respectivamente [...]”. Nesse sentido, se “[...] considerarmos o crescimento de ponta a ponta no período, nota-se que o Paraná teve desempenho (19,5%) superior ao nacional (18,7%) e ao da média da Região Sul (17,3%). Ainda assim, a população rural paranaense encontrava-se, em 2009, com escolaridade muito baixa: 5,5 anos de estudo” (IPEA, 2012, p. 26).

No Paraná, a questão do analfabetismo de pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais também é superior se comparada à média nacional e inferior à do Sul. Os dados indicam que, em 2001, 8,7% dos paranaenses eram analfabetos, contra 7,1% dos sulistas e 12,4% dos brasileiros. Em 2009, “[...] essa situação permaneceu quase inalterada: os analfabetos compunham 6,7% da população do estado, enquanto, no Sul e no Brasil eles representavam 5,5% e 9,7% das pessoas, respectivamente” (IPEA, 2012, p. 28).

Frente ao quadro social do Estado do Paraná exposto acima, concorda-se com a tese de Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 142) de que o quadro de desemprego e de precarização das condições de trabalho tanto no Brasil como no Estado do Paraná está associado a “[...] uma política de privatização e intensificação das relações produtivas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, produzindo acentuada concentração de riquezas e perversas políticas de controle [...]”.

Tais políticas são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo. Nunca é demais enfatizar que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subsumidas às demandas do processo de acumulação do capital.

3.2. As políticas educacionais do Estado do Paraná pós 1990: breve histórico

Explicar sobre os rumos das políticas educacionais adotadas no Estado do Paraná pós 1990 é fundamental para a compreensão da configuração das políticas para educação prisional no Estado. Visto que a elaboração de políticas públicas para a educação, incluindo a educação prisional, constitui-se de um processo contínuo de debates e proposições, sendo importante entender a forma com a qual os governos pós 1990 conduziram a elaboração dos documentos que normatizam a educação paranaense.

Estudos sobre as reformas desencadeadas no Estado do Paraná evidenciam que, após a década de 1990, mais especificamente sob os governos de Roberto Requião (1991-1994) e de Jaime Lerner (1995-1998; 1988- 2002), ocorreram importantes alterações no modelo de gestão do sistema educacional e escolar do Estado (VIRIATO et. al., 2001). Por ser a educação prisional uma das modalidades da educação básica, as reformas que têm sido nela empreendidas modificam e afetam o atendimento educacional ofertado às pessoas privadas de liberdade.

Enfatiza-se que, no movimento de reforma e/ou contrarreforma que vinha ocorrendo nesse período, passou-se a atribuir novos significados à meta da igualdade social presente nas propostas, programas e nos objetivos referentes à educação no Estado do Paraná. Destarte, o tratamento dado às questões da igualdade social no âmbito das mudanças educacionais representou mais um movimento de contrarreforma do que uma reforma propriamente dita, conforme anunciaram os governos. Silva (2001, 128) salienta que, nesse período, “[...] constatou-se que estão ocorrendo deslocamentos nos conteúdos das políticas educacionais, alterando a compreensão de escola, sociedade e Estado, em que a igualdade social tem sido ressignificada [...]”.

Silva (2005) evidencia que as principais ações adotadas no governo de Requião estão diretamente ligadas às orientações internacionais das agências de financiamento, como o Banco Mundial. Dentre essas ações, pode-se destacar a municipalização da educação, a elaboração de projetos políticos pedagógicos nas escolas, grandes investimentos na administração e o plano de capacitação docente. Foi nesse período que, segundo a autora, houve um deslocamento da concepção das propostas de cunho democrático, ainda que sob um referencial capitalista, para propostas que exaltam a competitividade, bem como uma proposta educacional voltada ao atendimento das necessidades do mercado.

Tal fator pode ser apreendido nos documentos que normatizam a oferta da educação prisional, visto que esta deve ser ofertada na modalidade de educação de jovens e adultos e atrelada à educação profissional. Conforme os próprios documentos registram a educação no sistema penal é uma forma de possibilitar que o recluso tenha condições de se inserir no mercado de trabalho quando posto em liberdade.

Silva (2005, p. 87) explica que o governo Requião, “[...] tendo a autonomia como eixo, e como desdobramentos a descentralização e a participação, buscou estimular o crescimento da responsabilidade da comunidade e da escola, diante de suas necessidades

materiais e gerenciais”. Tais ações condizem com as orientações do Banco Mundial, as quais “[...] se inclinam para a redefinição dos preceitos ‘descentralização’, ‘gestão democrática’, ‘autogestão’, ‘autonomia’, ‘participação’ [...]”. Afirma a autora que tais princípios fundamentam-se na ressignificação “[...] do modelo de gestão, em perspectiva neoliberal, num contexto que, no seu âmago, buscava a minimização do papel do Estado relativamente às questões sociais, incentivando a proposta e dando-lhe credibilidade, através de, além de outros procedimentos meritocráticos, premiações [...]” (SILVA, 2005, p. 88).

Autores como Viriato, Lima, Zanardini, Czernisz, Hidalgo e Lima (2001, p. 184) enfatizam que, no Paraná desde 1987, vem ocorrendo um processo de descentralização das políticas sociais, transferindo-se para os municípios os gastos sociais. Na gestão de Requião, houve “[...] a ambigüidade na ideia de políticas sociais, em função da tentativa de conciliação da necessidade de reestruturação do Estado e de desenvolvimento da necessidade cidadania [...]”. Nesse sentido, o governo de Requião implementou políticas que, ao mesmo tempo, “[...] desafogassem os gastos sociais do Estado e pudessem ser legitimadas na sociedade, intensificando o discurso e a prática de desenvolver a cidadania a partir dos esforços das comunidades em buscarem a satisfação de suas demandas fora da esfera estatal [...]”.

As ações orientadas pelo Banco Mundial e implementadas pelo governo do Estado (1991-1994) tiveram continuidade no governo Lerner. Esclarece Silva (2005, p. 90) que “[...] as medidas e negociações iniciadas nos governos peemedebistas, principalmente sob o comando de Roberto Requião, irão subsidiar as políticas implementadas no governo Lerner, dado seu caráter “modernizador” [...]”. A partir de 1995, no governo Lerner, concebeu-se que os problemas sociais seriam resolvidos por meio do desenvolvimento econômico, do processo de descentralização, bem como pela criação de agências sociais autônomas (VIRIATO et al., 2001). No entanto, vale ressaltar que, enquanto o governo de Requião propunha a escola cidadã e enfatizava a igualdade comunitária, no início do governo Lerner, propunha-se a busca pela escola de excelência, exaltando a questão da igualdade de oportunidades e da equidade (SILVA, 2001). Estes conceitos estão presentes nos documentos da política educacional paranaense, inclusive nas que se direcionam ao atendimento da população prisional e representam as implicações do projeto neoliberal adotado em âmbito nacional e estadual.

Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 42) salientam que o início do governo Lerner “[...] coincidiu com as reformas desencadeadas em nível nacional, expressas no Plano Diretor da Reforma do Estado e no Plano de Ação para Educação Escolar do seu governo, já evidencia a forma operacional e a direção conceitual preconizada nesta reforma em nível nacional”.

Estes autores informam que, na primeira gestão de Lerner, propalou-se a necessidade de uma gestão compartilhada, uma vez que, por meio desta e na perspectiva do então governador, seria possível alcançar a excelência na educação. Tal ideia foi apresentada no Plano de Ação de Governo de 1995-1998. As ações preconizadas no plano de ação visavam à universalização do ensino fundamental no Paraná, meta que, consecutivamente, atinge a população prisional que não teve acesso a ela.

Os primeiros anos do mandato de Lerner já indicavam a escolha de um projeto educacional marcado pela concepção de qualidade das teorias da administração, objetivando, assim, a questão da “qualidade total”. Tanto no governo de Requião como no de Lerner, pode se perceber o deslocamento de uma proposta de gestão democrática para uma de gestão compartilhada, anunciada a partir de 1995 (VIRIATO et al., 2001).

A proposta de gestão compartilhada, Silva constata (2005, p. 91), “[...] elaborada pela SEED-PR, a partir de 1995, possui vínculos com as propostas muito difundidas nos anos 90s, por Cosete Ramos, pela Fundação Cristiano Ottoni de Minas Gerais, pelo Instituto Brasileiro de Produtividade e Qualidade – Seção Paraná, entre outros”. Acrescenta a autora que a concepção de gestão compartilhada tem sido muito utilizada nos treinamentos de gestores de empresas, inspirando-se na gestão participativa, objetiva-se com ela a construção de uma nova cultura organizacional.

Os documentos da política educacional do Paraná até 1995 “[...] afirmavam que a gestão da escola deveria ser uma ‘gestão democrática’, passando, a partir daí, a defender a expressão ‘gestão compartilhada’” (SILVA, 2005, p. 95). Nesse mesmo sentido, observa-se a mudança da ênfase sobre o tipo de escola que se pretendia construir no Paraná. Até 1995, abusava-se da ideia de *escola cidadã*; a partir daí, enfatiza-se a ideia de *escola de excelência*. A primeira pressupõe atividades coletivas e a segunda, atividades competitivas (SILVA, 2005).

De acordo com Silva (2001, p. 145), com o processo de privatização do Estado, a meta da igualdade social tem se tornado cada vez mais difícil de ser alcançada, visto que, no discurso oficial dos governos, ela é redefinida e articulada às ideais de eficiência e

gestão. Desta forma, a proposta de escola de excelência “[...] indica que essa gestão de governo (1995-1998) poderá potencializar a proposta da reestruturação do sistema de ensino, tendo como princípio a igualdade de oportunidades e não a igualdade social”.

Podem ser estabelecidas algumas mudanças, entre os dois governos citados, na configuração do Estado e da Educação, as quais indicam um movimento maior ou menor da igualdade social. No que diz respeito à configuração do Estado, os dois governos buscaram redefini-lo em virtude da necessidade de ajuste fiscal e da falta de recursos (SILVA, 2001). A maior diferença está na forma com que foi tratada a gestão e a implantação das políticas sociais, nas quais se incluem a educação prisional, em relação “[...] às necessidades e prioridades requeridas pela sociedade, em favor dos setores sociais excluídos [...]”. Essa diferença refere-se tanto ao modo como foi tratado o problema, bem como as medidas implementadas para sua solução (SILVA, 2001, p. 147).

No governo de Requião, as ações para solucionar esse problema consistiam em articular as ideias de cidadania social com a implantação de uma gestão eficiente e de ajuste das contas públicas. Por outro lado, no governo de Lerner, sua prioridade é o desenvolvimento econômico como fator de desenvolvimento social, fator esse disseminado nas orientações dos documentos internacionais, analisados na seção 1.

A administração estadual que sucedeu a de Lerner foi novamente a de Roberto Requião (2003-2006). Segundo Arias (2007, p. 36), a “[...] administração peemedebista que reassume a chefia do executivo estadual em 2003, após o domínio lernista, se autodeclara de oposição à linha anterior, situando-se, conforme denominação usual na linguagem político-partidária, no espectro político da ‘esquerda’²⁸ [...]”.

A análise da administração de Requião (2003-2006) realizada por Arias (2007) explicita que a mesma apresentou “[...] dificuldades bem marcadas, dado, sobretudo, ao amplo espectro de ‘vozes’, de ‘alianças’ e de perfis de quadros técnicos e administrativos que a gestão Requião congregou”. No que tange à política educacional, a autora salienta que o governo Requião expressou contradições importantes. “Em dados momentos, tomou atitudes que contribuíram para o revigoramento do caráter público do estado, princípio

²⁸ “[...] os supostos ‘esquerdismo’, ou ‘populismo’ do governo Requião (2003-2006), ainda carecem de pesquisas e explicações teóricas, assim como, no horizonte da ciência política, não se têm estudos de fôlego em relação à configuração do PMDB no Paraná, considerando que, neste estado, o partido, herdeiro do velho MDB (Movimento Democrático Brasileiro), tem características próprias, posicionando-se, inclusive, em alguns momentos, contrariamente aos direcionamentos de sua direção executiva nacional” (ARIAS, 2007, p. 36).

defendido historicamente pelas esquerdas nacionais”. Em outros, entretanto, “[...] pareceu aproximar-se do populismo tradicional, ao encaminhar-se para posições conservadoras, autoritárias, com forte componente histriônico [...]” (ARIAS, 2007, p. 37).

Enfatiza a autora que o personalismo foi uma característica do governo Requião, “[...] percebida tanto pelos cidadãos paranaenses em geral, como pelos gestores públicos (subordinados à chefia maior do executivo estadual) e pelos líderes sindicais que acompanharam de perto a gestão 2003-2006 [...]” (ARIAS, 2007, p. 37). Ressalta que, de acordo com a superintendente da educação, “[...] o planejamento global das políticas do estado do Paraná passa ao largo do segundo e terceiro escalão de governo, existindo um núcleo extremamente restrito de quadros de confiança que, aparentemente, define todas as políticas sociais fundamentais” (ARCO-VERDE, 2006²⁹, apud ARIAS, 2007, p. 37).

Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 160) explanam que as reformas institucionais ocorridas no Paraná no período delimitado foram “[...] instrumentalizadoras da legalidade que se exige para a adequação às exigências econômicas e sociais nacionais e internacionais [...]”. As redefinições institucionais que ocorreram, em âmbito dos governos estaduais, foram constituintes de um projeto nacional de reforma das instituições, externamente articulado e internamente construído.

As características marcantes dos governos acima mencionados podem ser apreendidas nos documentos da política educacional do Paraná analisados nesta seção da dissertação. Tais documentos garantem e normatizam a oferta da educação nos estabelecimentos penais.

3.3. Caracterização da população prisional do Paraná

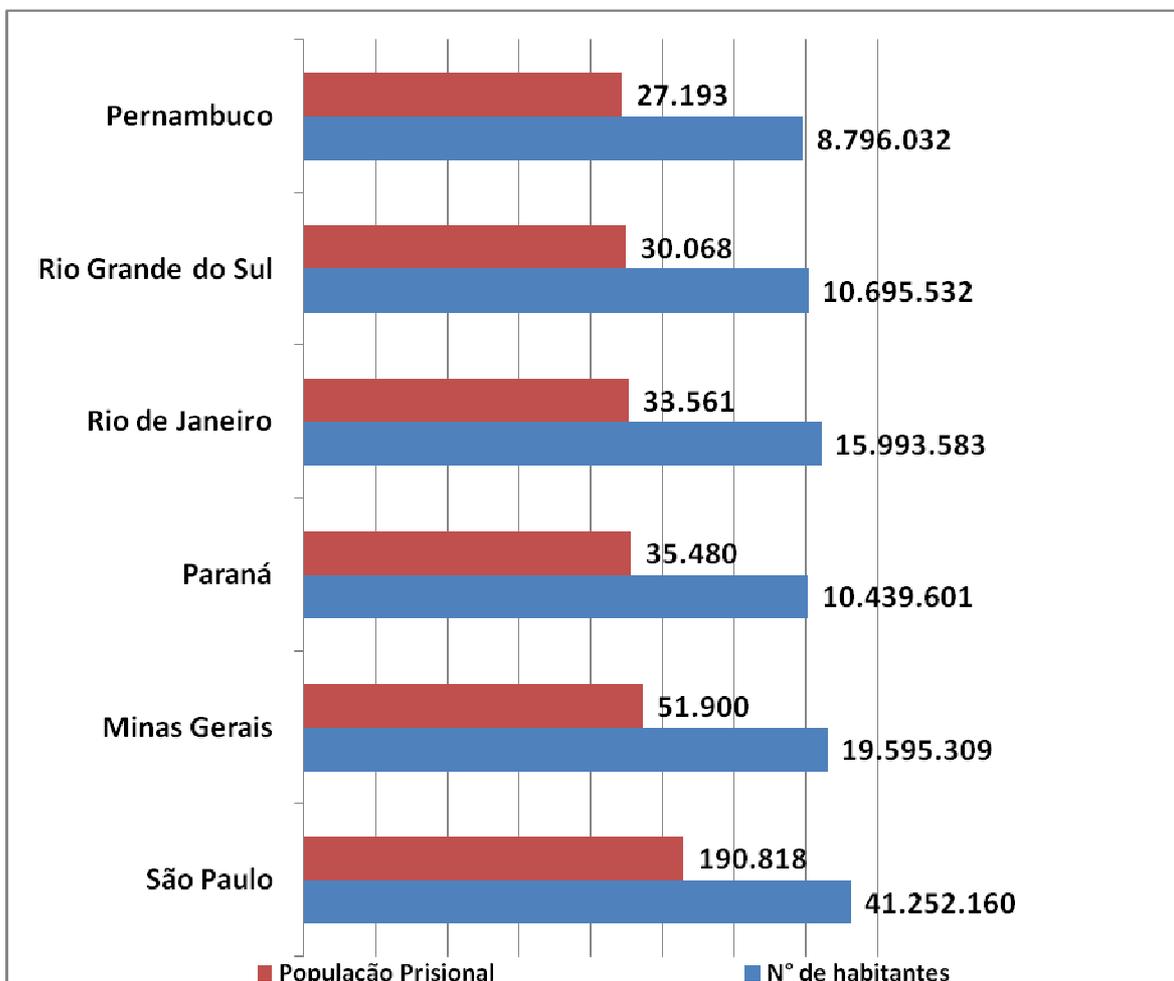
Dados sobre a população prisional do Estado do Paraná indicam que – da mesma forma de outros Estados do Brasil – é composta, em sua maioria, pelo segmento marginalizado da sociedade que não teve acesso a direitos sociais básicos como moradia, saúde e educação.

O gráfico 6, apresentado a seguir, permite visualizar a população prisional dos Estados que mais encarceraram no país, os dados são referentes a junho de 2012. Indicam

²⁹ ARCO-VERDE, Y. F. de S. Entrevista concedida a Valéria Arias, autora da dissertação *A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba em 2007.

que São Paulo é o Estado que possui a maior população prisional, com aproximadamente 190.818 presos, seguido de Minas Gerais com 51.900 e o Paraná, com 35.480.

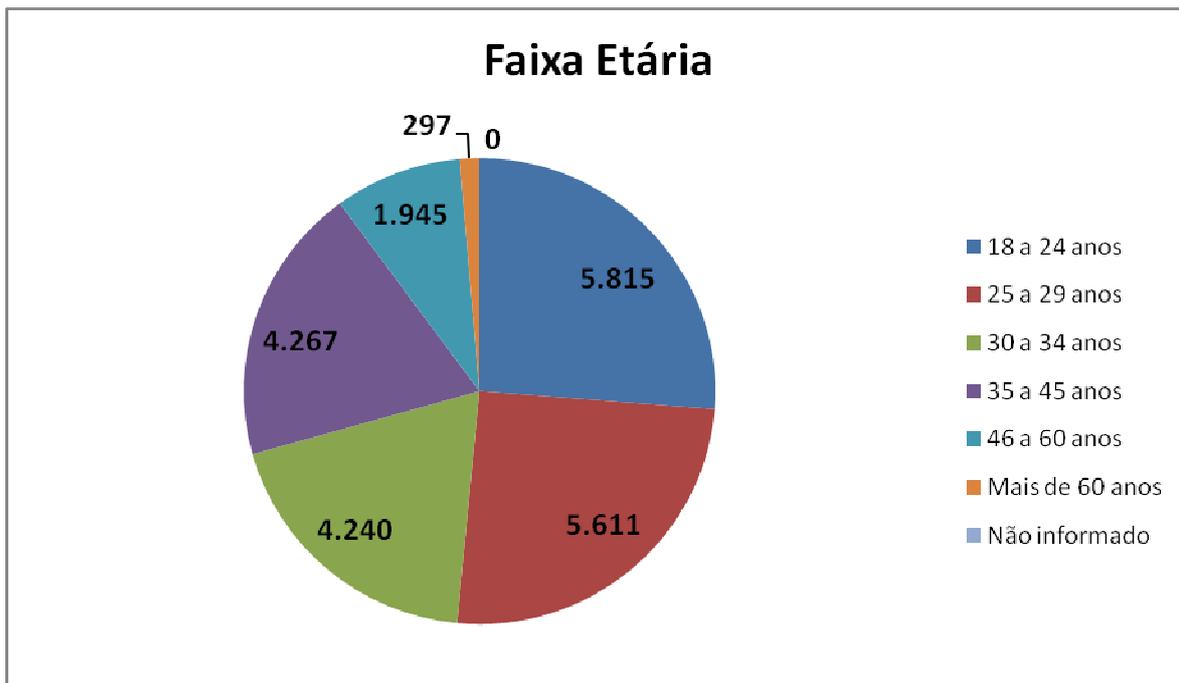
Gráfico 6- População Prisional dos Estados Brasileiros que Mais Encarceram



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

As características gerais da população prisional do Estado do Paraná não se diferenciam muito das características em âmbitos mundial e nacional. No que diz respeito à faixa etária, os dados indicam que são jovens. A maior parte da população prisional paranaense é constituída por jovens na faixa etária de 18 a 34, representando 69,18% dessa população (BRASIL, 2012e).

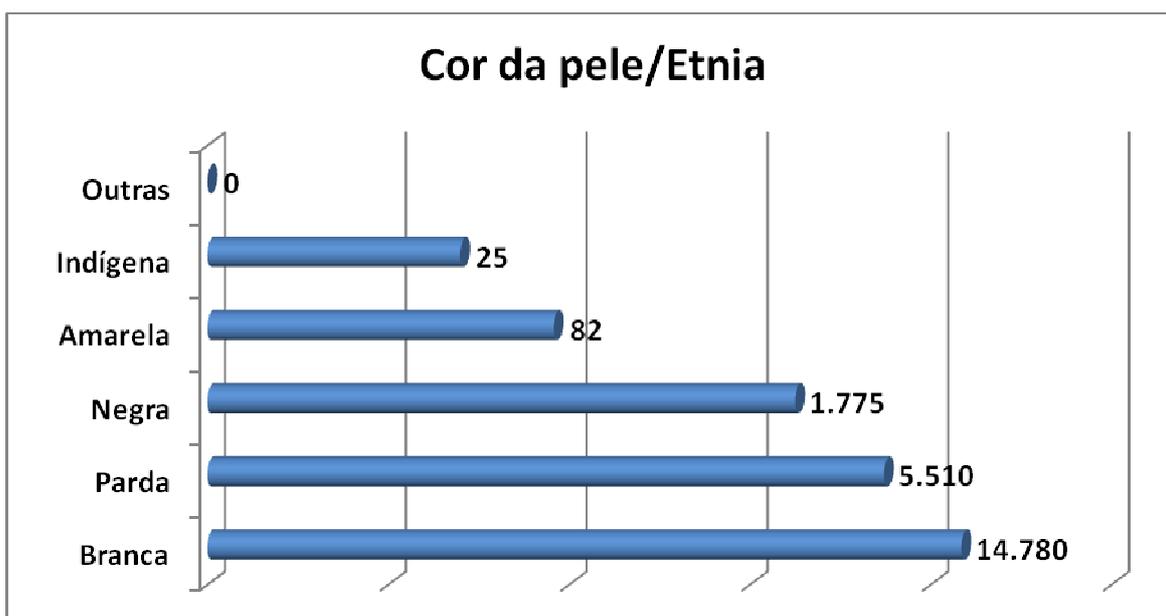
Gráfico 7- População Prisional do Paraná por faixa etária



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

Quanto ao índice de presos por cor da pele/etnia no Estado do Paraná, a maior parte dos presos é de cor branca, somando 14.780. Um total de 5.510 presos tem cor parda e 1.775 são negros (BRASIL, 2012e).

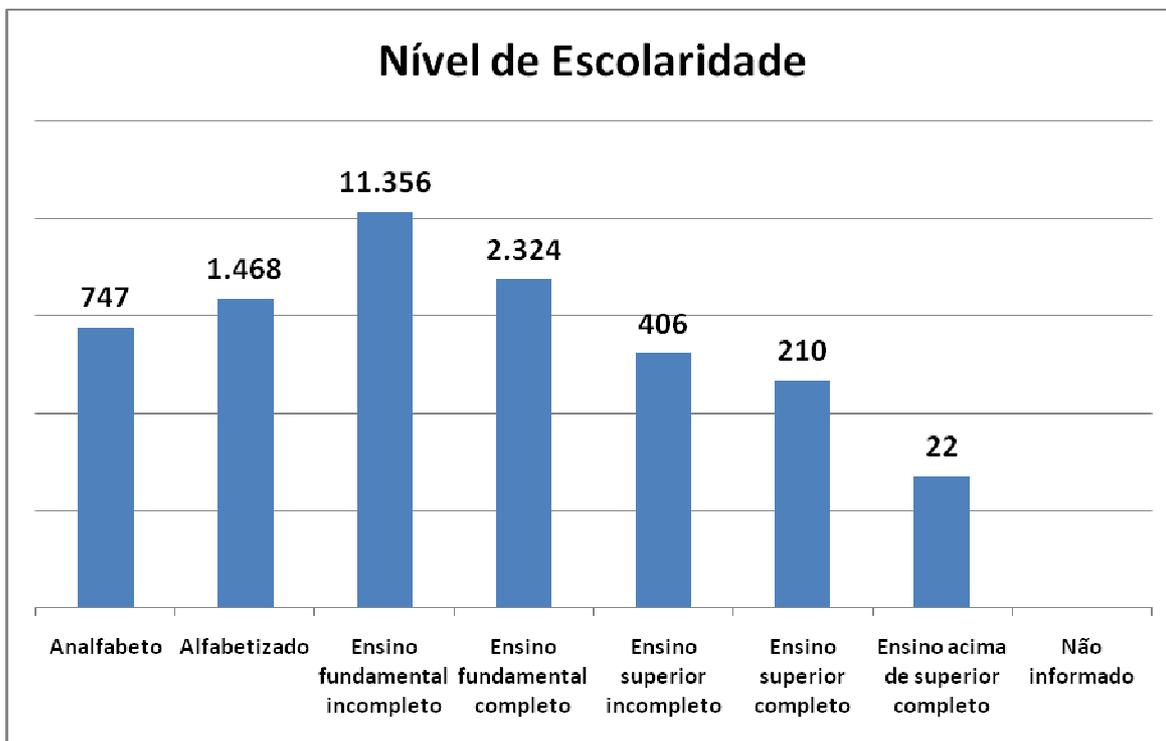
Gráfico 8 - População Prisional do Paraná por cor da pele/etnia



FONTE: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

Quanto às características educacionais da população prisional do Estado do Paraná, vale ressaltar que 59,92% apresentam um baixo nível de escolaridade, a maioria é analfabeta ou possui o ensino fundamental incompleto (DEPEN-PR, 2012a).

Gráfico 9 – Características Educacionais



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

No Estado do Paraná, a maior parte dos reclusos – 16.031 – foi sentenciada por crimes contra o patrimônio, 3.299 foram condenados por crimes contra as pessoas, 1.246 por crimes contra os costumes, 353 por crimes contra a paz pública, 218 por crimes contra a fé pública, 86 por crimes praticados por particular contra a administração pública e 27 por crimes contra a administração pública (BRASIL, 2012e).

3.4. Histórico da educação prisional no Paraná

Na página do Departamento Penitenciário do Paraná, na Divisão de Educação deste Departamento (DEPEN-PR, 2012b), há a informação de que, no Estado do Paraná, a parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado da Justiça (SEJU) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), ocorrida em 1982, deu início ao processo de escolarização no

sistema penal. O referido acordo possibilitou que os presos e os funcionários das penitenciárias do Estado tivessem acesso à escolarização no ensino de 1º e 2º grau, por meio da modalidade de ensino supletivo.

No início, “[...] a escola foi implantada como um Centro de Orientação da Aprendizagem, órgão vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, conforme Resolução 80/82 SEJU/SEED e Resolução 1707/82 – SEED, ambas de 28/06/82” (DEPEN-PR, 2012b). A Resolução 1707/82 – SEED autorizou o estabelecimento a ofertar Cursos Supletivos de 1º e 2º graus, com avaliação fora do processo. O estabelecimento passou a manter um reduzido número de “[...] professores apenas para preparar os alunos para os exames de equivalência correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau e aos exames supletivos de educação geral”. Esses exames eram “[...] realizados pelo Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, por uma equipe [e sob a supervisão] do Departamento de Ensino Supletivo/SEED”. Em 1987, pela Resolução 2088/87/SEED, a instituição passou a ser um Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES) Dr. Mário Faraco. Esta modalidade de atendimento educativo perdurou por 14 anos (DEPEN-PR, 2012b).

A experiência pedagógica exitosa resultou na transformação do NAES Dr. Mário Faraco em Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º graus. Isto “[...] possibilitou maior autonomia no atendimento aos alunos com cursos e exames supletivos de 1º e 2º graus – função suplência educação geral e função suplência profissionalizante” (DEPEN-PR, 2012b, p. 1). Consta no DEPEN-PR (2012b) que o passo fundamental para transformar a escola supletiva em uma instituição com rotina pedagógica e administrativa autônoma ocorreu, em 1995, por meio da Resolução 2104/95, que instituiu a realização de avaliações no rendimento escolar dos alunos que cursavam o supletivo de 1º e 2º grau durante o processo de ensino aprendizagem. A escola que antes se chamava Centro de Estudos Supletivos (CES) Dr. Mário Franco, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, passou a se chamar Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) Dr. Mário Franco.

Devido à construção de novos estabelecimentos penais no Estado, o processo de escolarização foi ampliado para o atendimento educacional das instituições penais do Paraná. Atualmente – julho de 2012 –, a educação formal dos apenados é ofertada em cinco Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAS), que possuem uma estrutura técnico-administrativa completa dentro das unidades penais e em três Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED), que são estruturas vinculadas a outros

CEEBJAS dos municípios e que funcionam, nas unidades penais, apenas com professores e uma coordenação pedagógica (DEPEN-PR, 2012b), conforme veremos em tabela adiante.

Anualmente, a parceria entre a SEJU e a SEED é renovada por meio de uma Resolução secretarial conjunta. Pelo acordo estabelecido (DEPEN-PR, 2012b, p. 1), “[...] cabe à SEED fornecer profissionais docentes e administrativos para atuarem no sistema penal, responsabilizando-se pelo pagamento do salário básico dos mesmos”. Em contrapartida, “[...] cabe à SEJU fornecer as condições infra-estrutrais (salas de aula, mobiliário e material escolar)”. Para a organização destas ações e parcerias, o Departamento Penitenciário “[...] reestruturou a Divisão de Educação (DIED), subordinando-a à direção da Escola Penitenciária, para coordenar a política e os programas da área educação”. As unidades penais do Estado do Paraná contam com pedagogas, servidoras do DEPEN (DEPEN-PR, 2012b, p. 1).

Pela Constituição Federal de 1988, os Estados têm autonomia – relativa – quanto à elaboração e à implantação de políticas públicas. Em consonância, as políticas públicas para educação em estabelecimentos penais no Estado do Paraná estão fundamentadas nas políticas públicas educacionais e penais do Brasil, adequadas em nível estadual e na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). A elaboração de políticas públicas para educação prisional é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, sendo financiada por recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bem como, de forma complementar, com auxílios dos órgãos federais e estaduais. Para tal, a educação prisional deve atender “[...] às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e aqueles que cumprem medidas de segurança [...]” (BRASIL, 2010b, p. 2).

A SEED, em parceria com a SEJU, mantém os CEEBJAs dentro do sistema penal, com infraestrutura física, material, bem como recursos humanos para a oferta da EJA, a fim de garantir a escolarização básica, ensino fundamental e médio (DEPEN-PR, 2012c).

Para que os reclusos tenham acesso à educação, estão sendo implementadas nas suas unidades penais algumas medidas, tais como, “[...] ampliação do ensino formal, construção de salas de aula, ampliação do acervo das bibliotecas, instalação de telecentros (laboratórios de informática), produção de videoaulas de apoio ao ensino presencial, formação continuada de professores e pedagogos [...]” (DEPEN-PR, 2012c).

Atualmente, a estrutura escolar que oferta a educação formal nas unidades penais do Estado do Paraná está estruturada conforme especifica a tabela a baixo:

Tabela 3 – Estrutura da Educação Formal nas Unidades Penais do Estado

Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA	Dr. Mário Faraco – Penitenciárias de Curitiba e região metropolitana Dr. Manoel Machado – Penitenciárias de Londrina Nova Visão – Penitenciárias de Guarapuava Prof. Tomires Moreira de Carvalho - Penitenciária de Maringá Odair Pasqualini – Penitenciárias de Ponta Grossa
Ação Pedagógica Descentralizada – APED	Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão Penitenciária Estadual de Cascavel e Penitenciária Industrial de Cascavel Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu I e II
Números	219 professores / SEED 20 servidores administrativos / SEED 05 diretores / SEED 02 vice-diretores / SEED 23 coordenadores pedagógicos / SEED 06 pedagogos / SEJ

Fonte: DEPEN-PR (2012b).

Tabela 4- Número de Alunos por Unidade Penal

Unidade escolar	Penitenciárias atendidas	Presos	Professores	Servidores técnicos	Servidores administrativos	Alunos matriculados no Ensino Fundamental*	Alunos matriculados no Ensino Médio*
CEEBJA Dr.Mário Faraco	PCE	1.127	66	28	6	191	60
	PFP	396				77	0
	PEP	693				80	20
	PEP II	931				122	20
	CPA	1.426				605	174
	CCSJ	892				44	0
	CMP	683				145	35
	CCC	530				33	31
	CRAF	160				93	14
TOTAL						1.390	354
CEEBJA Prof. Odair Pasqualini	PEPG	408	15	3	3	162	25
	CRAPG	117				87	16
	TOTAL					249	41
CEEBJA Dr. Manoel	PEL	550	21	5	2	168	44
	PEL II	957				344	105

Machado	TOTAL					512	149
CEEBJA Tomires Moreira de Carvalho	PEM	416	18	2	2	221	52
APED de Guarapuava	PIG	238	10			151	25
	CRAG	280				147	45
	TOTAL					298	70
APED de Cascavel	PIC	344	10	1		229	73
	PEC	875				70	21
	TOTAL					299	94
APED de Foz do Iguaçu	PEF I	477	11	1		80	12
	PEF II	916				137	42
	TOTAL					217	54
APED de Francisco Beltrão	PFB	871	10	2	1	115	0

Fonte: DEPEN-PR (2012b).

Segundo consta na página oficial do DEPEN-PR (2012c), outro grande objetivo da SEJU é a erradicação no analfabetismo entre os reclusos. Para tal, a Coordenação de Educação, juntamente com os CEEBJAs, “[...] organizou salas de alfabetização e o Conselho de Movimentação de Presos encaminhou todos os analfabetos absolutos e funcionais, para que tenham atendimento individualizado, com professores alfabetizadores e com material didático próprio”.

No histórico da educação prisional no Estado do Paraná, algumas datas são de suma importância, os acontecimentos delas derivados estão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 5: Marcos da Educação Prisional no Paraná

De 1995 a 2000	Implantação do Departamento Penitenciário nas unidades de Maringá, Londrina e Guarapuava; Organização de cursos de formação para novos servidores; Implantação da 1ª Penitenciária Paranaense em regime fechado de terceirização.
De 2000 a 2003	1º Encontro de Administração Penitenciária do MERCOSUL – CONSED; 1ªs Turmas do Grupo de Apoio às Ações Penitenciárias OSUL – CODESUL; 1º Curso de especialização em gestão penitenciária; 1º Fórum Pedagógico do Sistema Penitenciário do Paraná.
2004	A ESPEN instalou-se em sede própria, oferecendo espaços mais adequados para a realização de cursos e eventos. Publicação da Resolução Conjunta nº 02/2004–SEED/SEJU/SETP, que regulava a seleção de servidores públicos da SEED para suprimento da demanda de docentes, apoio técnico-pedagógico e administrativo nos estabelecimentos penais do Paraná, vigorando até 2011.

2006	Publicação da Resolução Conjunta nº 08/2006 – SEED/SEJU estabelece as competências de cada Secretaria no sentido de garantir a escolarização básica, no nível fundamental e/ou médio, na modalidade EJA nas penitenciárias do Paraná.
2007	O campo de atuação da ESPEN foi ampliado e estabeleceu eixos para sua política de formação e redefiniu algumas de suas atividades, centralizando seus objetivos na formação, capacitação e aperfeiçoamento profissionais.
2011	Publicação da Resolução nº 090, que alterou a denominação da então ESPEN para Escola de Educação em Direitos Humanos – ESEDH-PR. Publicação da Resolução Conjunta nº 01/2011 – SEED/SEJU/SECJ – regulamenta o processo de seleção de servidores públicos, vinculados à SEED, para suprimento da demanda nos estabelecimentos de ensino em unidades penais, substituindo a Resolução Conjunta nº 02/2004. Publicação da Resolução Conjunta nº 03/2011 – SEED/SEJU – estabelece as competências de cada Secretaria parceira no atendimento à escolarização das pessoas em privação de liberdade, substituindo a Resolução Conjunta nº 08/2006.
2012	Publicação do Decreto n.º 4021 que institui o PDI– Cidadania.

Fonte: Paraná (2012a).

3.5. A elaboração de políticas públicas para educação prisional no Paraná: documentos orientadores

Neste item, investiga-se como tem ocorrido o enfrentamento da questão social no Estado do Paraná, especificamente no que se refere às políticas de educação de jovens e adultos no sistema penal.

No Estado do Paraná, as ações de educação em contexto de privação de liberdade, de um modo geral, estão “[...] calcadas na legislação educacional vigente no país, na lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade [...]” (BRASIL, 2010c, p. 2). A educação prisional, além disso, está garantida na legislação educacional do Estado e em documentos normativos do seu Departamento Penitenciário. Tais documentos explicitam a obrigatoriedade dos estabelecimentos penais em ofertar a educação para todas as pessoas que a ela não tiveram acesso. Destarte a grande maioria desses documentos faz referência às normas internacionais do sistema ONU.

Ao analisar os documentos que regulamentam a educação escolar em âmbito prisional, é possível afirmar que o Estado do Paraná está em conformidade com o que apregoa o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, referente às

Diretrizes Nacionais para a oferta da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Salienta-se que a base legal que regulamenta o direito à educação no sistema penal engloba: Constituição do Estado do Paraná de 1989, Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná de 2003, Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná de 2011, Plano Estadual de Educação de 2005 e Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de 2006.

As orientações presentes nestes documentos estão articuladas de tal forma que é possível apreender princípios para elaboração de políticas educativas para o sistema penal presentes nos documentos internacionais e nacionais. Estes princípios direcionam o entendimento de que é função da educação a recuperação, reinserção e ressocialização do preso. Destarte, o objetivo atribuído à educação básica e profissionalizante está relacionado ao atendimento das necessidades emergentes do mercado de trabalho.

3.5.1. Constituição do Estado do Paraná

A Constituição do Estado do Paraná de 1989 é um dos principais documentos normativos que assegura o direito de todos os cidadãos à educação, independente de estarem em privação de liberdade ou não. A Constituição assegura, em seu artigo 1º, o direito ao Estado democrático, à cidadania e à dignidade da pessoa humana. Dentre seus princípios, estão a defesa dos direitos humanos, a defesa da igualdade e o combate a qualquer forma de discriminação (PARANÁ, 2006a).

A educação prisional, tanto de forma direta como indireta, é garantida em alguns artigos da Constituição, tais como: artigo 12, inciso V – afirma que é competência do Estado garantir os meios de acesso à educação, à ciência e à cultura; Artigo 177 – institui que a Educação é direito de todos e dever do Estado; Artigo 178 – reforça que a educação deverá ser ministrada com base na igualdade de acesso e permanência, sendo vedada qualquer forma de discriminação (PARANÁ, 2006a).

O artigo 179 da Constituição Estadual, inciso I, estabelece como dever do Estado a garantia de:

[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - ensino público

noturno, fundamental e médio, adequado às necessidades do educando, assegurado o mesmo padrão de qualidade do ensino público diurno [...] (PARANÁ, 2006a, p. 78).

O artigo 184 prevê que o Plano Plurianual de Educação deverá ter como objetivo a erradicação da pobreza, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação profissional voltada para atendimento das necessidades do mercado de trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica (PARANÁ, 2006a). Tais objetivos estão presentes nos documentos internacionais que garantem o direito à educação da pessoa privada.

É com base nos artigos anteriormente mencionados que a educação no sistema prisional do Estado do Paraná pode ser entendida como direito humano fundamental e não como privilégio do recluso, uma vez que a educação deve ser ofertada a todos os que não tiveram acesso a ela em idade considerada adequada, caso da população prisional.

3.5.2. Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná

A educação básica e o ensino profissionalizante no Paraná estão garantidos como direito dos reclusos no seu Estatuto Penitenciário, aprovado pelo Decreto Estadual nº 1276, de 31 de outubro de 1995, tornando-se público por meio do Diário Oficial da União nº 4625, de 31 de outubro de 1995.

Entre as ações previstas no documento estão incluídas a promoção da assistência à “[...] reeducação social e a reintegração à comunidade por meio de formação profissional, colocação empregatícia, habitação, transporte, saúde, educação, atendimento jurídico, psicológico, material e religioso, na forma do capítulo II da Lei Federal nº 7.210/87 [...]” (PARANÁ, 1995, s. p.).

A assistência que deve ser ofertada aos reclusos compreende:

- a) a instrução escolar e a formação profissional do assistido, sob orientação psicopedagógica;
- b) executar os métodos de tratamento de natureza pedagógica;
- c) acompanhar diretamente o comportamento do assistido, com a utilização das técnicas psicopedagógicas;
- d) esclarecer ao assistido sobre as peculiaridades do estabelecimento e atividades ao seu alcance;
- e) elaborar pareceres pedagógicos reeducativos para completar e colaborar com o estudo da personalidade;

f) elaborar pareceres enfatizando as mudanças comportamentais do assistido, para fins de exame criminológico (PARANÁ, 1995, s/p.).

A oferta do ensino de 1º grau deverá ser obrigatória em todos os estabelecimentos penais do Estado, conforme estabelece o artigo 35 do Estatuto. A oferta da educação poderá ocorrer por meio de convênios entre o setor público e privado e todas as unidades deverão conter ao menos uma biblioteca para uso geral de todos os reclusos. De acordo com o Art. 36 “[...] o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição” (PARANÁ, 1995, s. p.).

As orientações presentes no documento deixam claro que a educação ofertada no sistema penal do Paraná deverá preparar o recluso para o mercado de trabalho, em momento algum, todavia, a educação no sistema penal é explicitada como meio para emancipação humana. Desta forma, entende-se que a educação prisional tem assumido um papel que visa a atender às necessidades do capital.

3.5.3. Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná

O Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná foi aprovado pela Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos por meio do Decreto nº 2.085, de 7 de novembro de 2003.

A educação prisional é direito garantido no título I do respectivo documento – Da caracterização e dos objetivos do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná – artigo 1º, inciso III, que estabelece ser competência do DEPEN – PR “[...] a adoção de medidas que visem ao aperfeiçoamento do pessoal do sistema penitenciário, bem como à promoção da educação formal e profissionalizante dos presos [...]” (PARANÁ, 2003, p. 2).

Na seção II – Divisão de Terapia Ocupacional – artigo 20, inciso IV, é prevista a “[...] a identificação, a promoção e a elaboração, em conjunto com a Escola de Educação em Direitos Humanos, de cursos profissionalizantes que viabilizem novas atividades de produção para os presos do Sistema Penitenciário [...]” (PARANÁ, 2003, p. 11).

A subseção III diz respeito exclusivamente à educação e capacitação profissional. O artigo 26 estipula a competência da Divisão de Educação e Capacitação Profissional:

- I- a coordenação e a supervisão do ensino fundamental e médio oferecido aos presos dos estabelecimentos penais do Paraná, observando as diretrizes pedagógicas emanadas da Secretaria de Estado da Educação;
- II- a orientação e supervisão pedagógica ao corpo docente e discente para assegurar a qualidade de ensino;
- III- a sistematização de indicadores sobre o funcionamento da educação nos estabelecimentos penais;
- IV- a supervisão das atividades esportivas, lúdicas, de lazer, culturais e educativas para os presos;
- VI- a oferta, a coordenação e a supervisão de cursos profissionalizantes destinados aos presos do sistema penitenciário;
- VII- a promoção e viabilização de cursos profissionalizantes, mediante convênios e acordos com órgãos públicos ou entidades privadas; e
- VIII- o desempenho de outras atividades correlatas (PARANÁ, 2003, p. 14).

A seção XI do Regimento estabelece as atribuições dos Setores de Educação e de Profissionalização do recluso, prevendo que o setor deverá atuar sob a orientação técnica e normativa da Divisão de Educação e profissionalização da Escola de Educação em Direitos Humanos (ESEDH). As responsabilidades desses Setores incluem:

- I- a organização, em conjunto com o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA ou Ações Pedagógicas descentralizadas – APED da Secretaria de Estado da Educação – SEED, de turmas de ensino fundamental e médio, conforme a estrutura do estabelecimento penal;
- II- a orientação e supervisão pedagógica ao corpo docente e discente para assegurar a qualidade de ensino;
- III- a promoção de atividades para estimular e orientar os presos para a prática da leitura e pesquisa, mantendo uma biblioteca com livros didáticos e de literatura;
- IV- a promoção de atividades culturais, de lazer, lúdicas e esportivas;
- V- a promoção de campanhas para estimular a participação do preso nos programas de escolarização;
- VI- a organização e acompanhamento de cursos profissionalizantes, programados em conjunto com a Divisão de Educação e Capacitação Profissional da Escola de Educação em Direitos Humanos;
- VII- a alimentação dos sistemas de informações penitenciárias com os dados da sua área de atuação; e
- VIII- o desempenho de outras atividades correlatas (PARANÁ, 2003, p. 23).

A assistência ofertada ao recluso e prevista no Regimento tem por objetivo atender aos ditames da Lei de Execução Penal, Lei 7.210/84, no que diz respeito à assistência educacional, formação profissional, garantia de emprego de egresso, assistência jurídica, material, religiosa, psicológica e de saúde, objetivando a reintegração social do recluso (PARANÁ, 2003).

Na perspectiva de Baratta (s/d, p. 1), apesar de a ressocialização e a reintegração social serem os principais objetivos atribuídos à pena privativa de liberdade, atualmente na educação prisional, a estrutura do complexo penitenciário não possibilita tal objetivo, a construção de novos presídios, sobretudo os de segurança máxima, é a prova disso. Segundo Luz (2010), a educação de jovens e adultos articulada à educação prisional tem sido compreendida como alternativa para diminuir os índices de reincidência criminal, reintegrando-os plenamente na sociedade quando postos em liberdade.

Explicita ainda que a singularidade do ambiente prisional “[...] pressupõe que se considere as experiências escolares anteriores dos alunos e se promova uma educação que contribua para a restauração da auto-estima, bem como para a finalidade da educação nacional, ou seja: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho” (LUZ, 2010, p. 6). No entanto, este não é um princípio encontrado nos documentos da Secretaria de Justiça destinados a regulamentar a oferta da educação prisional.

3.5.4. Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná

O Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná, elaborado para a gestão de 2011 a 2014, tem por objetivo a articulação entre os órgãos federais e estaduais, com vistas à resolução dos problemas carcerários encontrados no Estado. Visa assegurar “[...] à concreção dos princípios constitucionais, notadamente os de respeitar a dignidade da pessoa humana, respeitar os direitos humanos, erradicar a marginalização e promover o bem de todos, além do alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) [...]” (PARANÁ, 2011, p. 8).

Os objetivos, propostas e metodologias constantes no Plano Diretor foram elaborados com base no arcabouço legal internacional, nacional e estadual. Os documentos internacionais que orientaram a elaboração do Plano foram a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. O propósito é atender às metas de erradicação da pobreza e a fome, bem como universalizar o ensino básico (PARANÁ, 2011). Em âmbito nacional, a elaboração do Plano foi orientada com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Execução Penal e no Plano Diretor do Sistema

Penitenciário Nacional. A legislação estadual utilizada para a elaboração, diz respeito à Constituição Estadual do Paraná e ao Projeto LEP Estadual³⁰.

Nos documentos legais acima mencionados, a educação é garantida enquanto direito universal de toda pessoa, esteja ela em privação de liberdade ou não. Uma das metas estabelecidas pelo Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná é a ampliação e a garantia da oferta da educação em todos os estabelecimentos penais, a educação prisional está garantida no item referente às políticas setoriais do governo.

Os objetivos traçados para as políticas públicas da SEJU estão em consonância com as orientações internacionais sobre elaboração de políticas públicas voltadas para erradicar a extrema pobreza e a fome, “[...] promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; atingir o ensino básico universal; combater DST, HIV/AIDS, malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento [...]” (PARANÁ, 2011, p. 22). As políticas públicas da SEJU valorizam ainda a universalização dos direitos sociais e humanos das populações mais vulneráveis.

A SEJU é o órgão estadual responsável pela garantia da educação às pessoas privadas de liberdade, o que inclui a oferta tanto da educação básica como profissionalizante, assim como a reinserção social do egresso do Sistema Penal por meio de projetos. Dentre as áreas de atuação da SEJU para 2011-2014, valem destacar três setores, que de forma direta e indireta englobam a oferta da educação e indicam que esta é uma das possibilidades de promover a reinserção social do recluso. As áreas são:

1. **Tratamento Penal:** na oferta de serviços técnicos de qualidade a todos presos e egressos com vistas a possibilitar índices mais elevados de reinserção socioeconômica, bem como às pessoas sujeitas a penas e medidas alternativas.
2. **Educação:** na expansão da oferta de educação básica nos estabelecimentos penais e nos centros de socioeducação e na erradicação do analfabetismo na população mantida nos estabelecimentos de privação de liberdade, bem como na formação e qualificação dos servidores.
3. **Formação e Qualificação Profissional:** na inserção do preso e do egresso em cursos profissionalizantes para integrá-los em canteiros de trabalho nas unidades penais e no mercado de trabalho (PARANÁ, 2011, p. 22).

³⁰ De acordo com Paraná (2012b, p.1), “[...] o Governo do Estado do Paraná enviou à Assembleia Legislativa Projeto de Lei que estabelece novas formas e meios de prestação eficiente de seus serviços e atribuições na execução da pena. A proposta incorpora, conforme determina o art. 4º da Lei de Execução Penal, o dever da Comunidade como cooperadora nas atividades de execução da pena por meio de convênios com entidades civis de direito privado sem fins lucrativos e Associações de Proteção e Assistência aos Condenados – APACs”.

São objetivos da SEJU para o Sistema Penal:

1. Promover a ressocialização e a reinserção de presos, egressos e sujeitos a penas e medidas alternativas;
2. Promover a classificação para a individualização da pena;
3. Viabilizar a educação formal e a qualificação profissional dos apenados;
4. Estabelecer as condições para a permanência dos apenados em sua região de origem, preservando seus vínculos familiares e sociais, aumentando as chances de reinserção no mercado de trabalho após o cumprimento do período de privação de liberdade [...] (PARANÁ, 2011, p. 24).

Outro objetivo constante no Plano Diretor é a mudança da trajetória percorrida pelo preso durante o período de privação de liberdade em relação à trajetória determinada no Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná de 1995. A nova configuração pretendida objetiva “[...] transformar prisões em escolas de capacitação profissional que contribuam com a promoção da cultura da paz no Sistema Penal do Estado do Paraná, por meio da criação de observatórios do conhecimento [...]”, devendo ocorrer por meio da implantação de programas e projetos (PARANÁ, 2011, p. 27).

Levando-se em consideração o atual diagnóstico, ou seja, os dados do Sistema Penal do Estado do Paraná, disponibilizados pelo MJ em 2011, de que a população carcerária vem crescendo anualmente com índices elevados e a falta de estrutura adequada para atender à demanda, o Plano Diretor apresenta os pontos fortes e os pontos fracos do Sistema Penal paranaense (PARANÁ, 2011).

Entre os pontos fracos, ressaltam-se a grande falta de vagas nas penitenciárias, representando um déficit de 6.000 vagas; estrutura deficiente em alguns polos como Maringá e Londrina; baixo número de presos participando de programas de escolarização e capacitação profissional; precariedade dos setores técnicos como saúde, pedagogia, falta de profissionais em serviço social e psicologia; inexistência de acompanhamento efetivo para preso quando posto em liberdade, o que ocasiona um grande índice de reincidência e falta de integração entre os sistemas penais do Estado (PARANÁ, 2011).

Tal situação confirma a tese de que, frente aos graves problemas do sistema penal nacional e estadual, fica inviável a oferta de uma educação de qualidade que busque o desenvolvimento físico, psicológico e social do indivíduo, visto que tal objeto é difícil de ser alcançado até mesmo nas escolas da rede pública de ensino.

Na perspectiva de Luz (2010, p. 6), a prática docente nas prisões “[...] encontra-se impregnada de problemas, o que pode dificultar o acesso e o bom desempenho, pois deverá sempre estar atrelada a segurança das penitenciárias, o que por consequência traz reflexos nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos que ali se encontram inseridos”.

Por outro lado, o Plano Diretor destaca pontos fortes do Sistema Penal do Paraná e que dizem respeito aos seguintes itens:

[...] Proposição de parcerias com outras secretarias, especialmente com a SETI, para alavancar experiências com ensino a distância, observatórios de saúde mental, criminológico e de gestão, implantação de patronatos e ampliação dos Programas Pró-egressos, hoje já estabelecidos com algumas instituições públicas de ensino; Proposição de parcerias com instituições privadas de ensino para implantação de ensino a distância, observatórios de saúde mental, criminológico e de gestão, e patronatos público-privados [...] (PARANÁ, 2011, p. 31).

Ao analisar o Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná, argumenta-se que a educação prisional tem sido tratada como programa de reinserção social, uma vez que o próprio documento afirma que uma das formas de prevenir o crime e orientar o retorno desse preso à sociedade, com vista à diminuição da reincidência criminal, é por meio da oferta dos serviços como educação e trabalho.

Nesse sentido, entre os projetos e ações elaborados no Plano para Sistema Penal do Paraná de 2011 a 2014, três se destinam à oferta da educação: Projetos de natureza educativa à pena e medidas alternativas – Projeto Saiba (drogadição); Subprojetos de educação e profissionalização do egresso e família; Subprojetos de educação continuada dos profissionais que atuam nos patronatos pró-egressos. Para ofertar programas de assistência pedagógica, como o ensino formal, informal e profissionalizante, é necessário, na perspectiva da execução penal, que estes programas pressuponham um processo de mudança de comportamento (PARANÁ, 2011).

De acordo com o Plano Diretor (PARANÁ, 2011), atualmente, o sistema penal do Paraná oferta, em suas unidades penais, a educação formal, abrangendo o ensino fundamental e médio e a educação profissionalizante. Nesse contexto, existe a possibilidade de “[...] acompanhar e opinar sobre o projeto político-pedagógico elaborado pela Secretaria de Estado da Educação para os CEEBJAs, bem como sobre os recursos oriundos do Fundo Rotativo destinados ao CEEBJA que atende à unidade penal [...]”

(PARANÁ, 2011, p. 36). Para tal, é estabelecida uma articulação entre o DEPEN – PR, a Escola de Educação em Direitos Humanos e a SEED. O Programa de Educação em Direitos Humanos proposto pela SEJU visa atender não apenas ao recluso, mas também aos servidores das unidades penais por meio de programas de educação continuada.

O Programa de Escolarização para os Presos ofertado no Paraná é realizado por meio dos CEEBJAs, o quais gerenciam o processo desde a matrícula até a certificação de conclusão. A proposta pedagógica desenvolvida nas penitenciárias é a mesma ofertada pelo Estado, o que permite que o recluso possa continuar os estudos quando posto em liberdade. Os materiais didáticos disponibilizados para o ensino são os mesmos utilizados na rede pública na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Apesar desta medida ser considerada um ponto forte, salienta-se que a proposta pedagógica não é adaptada ao contexto prisional e às especificidades dos reclusos, conforme orientação dos documentos internacionais.

Os projetos educacionais elaborados pela SEJU e apresentados no Plano Diretor para serem implantados nas unidades penais do Estado são:

Projeto de escolarização formal dos apenados do sistema penal; Projeto de ensino fundamental e médio por teleaulas e material impresso aos apenados; Projeto de qualificação profissional dos apenados do sistema penal; Projeto de cursos livres para qualificação profissional, com itinerário formativo para cursos técnicos; Projetos vinculados ao Programa para o Desenvolvimento Integrado – PDI – Cidadania; Subprojeto competências transversais – educação a distância (SENAI) (PARANÁ, 2011, p. 41).

Quanto à estrutura física, material e normativa para a educação nos estabelecimentos penais, ressalta-se no Plano Diretor que, apesar de haver salas de aula para a Escola de Educação em Direitos Humanos (ESEDH) na maioria das unidades penais do Estado, os estabelecimentos que se encontram no interior do Estado ainda não dispõem de lugar adequado para a execução das aulas.

Conforme consta no Plano Diretor, o motivo pelo qual há uma grande falta de espaços para a implantação da ESEDH é o pouco interesse por parte dos setores de segurança das penitenciárias em “[...] fomentar atividades e disponibilizar espaços de aprendizagem para os apenados, como telecentros e telessalas, e/ou a maioria das unidades penais não estarem preparadas para absorver e permitir o uso das novas tecnologias [...]” (PARANÁ, 2011, p. 42). A mesma dificuldade ocorre para a implantação de cursos de

educação a distância. Uma das soluções viáveis e que está prevista como meta no Plano Diretor para solucionar esse problema é o investimento na escolarização e capacitação dos servidores que trabalham nas instituições penais.

No que diz respeito à estrutura normativa para a ESEDH, evidencia-se que “[...] há um projeto formatado de currículo básico da ESEDH para cada categoria profissional e que a Escola conta com uma equipe de alto nível intelectual para desenvolver as novas propostas [...]” (PARANÁ, 2011, p. 42). Mesmo com o projeto desenvolvido, encontra-se muita dificuldade de implantação devido à descontinuidade existente nos programas de capacitação dos servidores.

No âmbito da ESEDH, foram estabelecidos por meio do Plano Diretor, projetos e ações a serem desenvolvidos, tais como,

Projeto de reestruturação e descentralização das ações da ESEDH; Projeto de implantação de uma midiateca na ESEDH e de acervo literário nas unidades penais; Projeto de implantação de telecentros no Sistema Penal para oferta de cursos de informática aos apenados e de cursos de graduação pelas universidades estaduais aos servidores; Projeto de implantação de 45 pólos do conhecimento (telessalas) no Sistema Penal; Projeto de elaboração de currículo básico; Projeto para o regimento interno da ESEDH; Projetos vinculados ao Programa para o Desenvolvimento Integrado – PDI – Cidadania; Subprojeto de construção da sede da ESEDH (PARANÁ, 2011, p. 42).

Consta no Plano Diretor a necessidade de investimento em pesquisa na área educativa do sistema penal do Estado do Paraná, explicitando que, no Estado, não há uma tradição de pesquisa científica nessa área. Nesse sentido, o Plano propõe desenvolver e investir em projetos e ações que visam ao investimento na pesquisa do sistema penal. Para tal, ressalta-se a importância da parceria com as instituições de ensino superior, e de “[...] desenvolver ações vinculadas a projetos de extensão universitária, denotando um caráter científico às implementações de políticas públicas no Sistema Penal [...]” (PARANÁ, 2011, p. 43).

Ao analisar o Plano Diretor, pode-se compreender que a função atribuída à educação prisional está vinculada à ideia de reinserção social e de diminuição da reincidência criminal. Consta no documento que, por meio das atividades educacionais e do trabalho realizado pelo preso, pretende-se:

[...] preparar o apenado e o egresso para o mercado de trabalho através da qualificação e formação profissional; diminuir a ociosidade dos apenados nas unidades penais; disponibilizar a outros órgãos públicos os materiais produzidos nos canteiros de trabalho das unidades penais para otimizar o uso dos recursos; estimular através da formação profissional o desenvolvimento de ações geradoras de renda para o apenado, egresso e para seus familiares; contribuir através da educação e profissionalização com o apenado e o egresso na reconstrução da sua cidadania, no estreitamento dos seus vínculos familiares e no fortalecimento do seu convívio social [...] (PARANÁ, 2011, p. 44).

As orientações internacionais podem ser identificadas no documento, uma vez que o próprio Plano Diretor explica ser objetivo das atividades educacionais realizadas por meio do Programa PDI promover a cultura da paz no sistema penal. Para atingir esse objetivo, além das atividades educacionais, são fomentadas atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer nas penitenciárias do Estado do Paraná.

3.5.5. Plano Estadual de Educação: em construção

O Estado do Paraná não possui ainda um Plano Estadual de Educação. Embora tenha tido início um processo de elaboração participativa em 2005, o qual resultou numa versão preliminar, o mesmo não teve continuidade, o projeto de lei ainda não foi aprovado pela Assembleia. Corroboramos a ideia de Arias (2007, p. 24) ao explicar que o Plano Estadual de Educação do Paraná não é um dos produtos acabados na gestão de Requião (2003-2006), “[...] porém, tal como é verdade que seria precipitada a elaboração de uma crítica acadêmica a um produto preliminar, isto é, a uma ação de governo que não logrou constituir-se em produto técnico-político acabado da gestão 2003-2006 [...]”.

Na ausência do Plano, nesta seção, utiliza-se a versão preliminar de 2005, entendendo que a mesma é documento orientador que expressa ação de planejamento de políticas públicas para a educação paranaense. Destaca-se o que concerne à educação prisional ofertada na modalidade de educação de jovens e adultos no Estado.

Consta no documento (PARANÁ, 2005) que a versão preliminar do Plano Estadual de Educação (PEE) do Paraná foi elaborada de forma participativa pela SEED, pelos núcleos regionais de educação em articulação com a comunidade. É divulgado como um documento orientador para a elaboração de políticas públicas no âmbito educacional, propondo diretrizes, metas programáticas e específicas, bem como os objetivos a serem alcançados pelo Estado em um período de dez anos. É apresentado como um instrumento

técnico e político devido às medidas educacionais que se propõe a implementar. Possui caráter propositivo e articulador que “[...] assume os necessários compromissos com a educação dos paranaenses e aponta para a vinculação estreita entre as políticas públicas para a Educação com as necessidades sociais estaduais e nacionais, tomadas em sentido mais amplo [...]” (PARANÁ, 2005, p. 3).

Segundo Arias (2007, p. 25), o PEE como Projeto de Lei, mesmo que inacabado, está inserido “[...] na problemática das crises contemporâneas do direito positivo, do constitucionalismo orgânico e do sistema jurídico e suas inflacionadas redes normativas e sublegais, cujas matérias restritas e conjunturais, convertem-nas em instrumentos de governo”.

Por ser uma construção coletiva, como explicita o próprio documento, a análise desse documento, na perspectiva de Arias (2007, p. 25-26), “[...] necessita da explicitação e crítica do ‘fenômeno’ do participacionismo democrático e suas várias refrações e implicações [...]”. Destarte, a autora enfatiza que

[...] no cerne da problematização do participacionismo, está a questão dos limites e das possibilidades da democracia burguesa, ante a escassez de espaços de embate político, a desarticulação dos movimentos da classe trabalhadora e a instrumentalização dos mecanismos democráticos, inclusive o eleitoral, pelo capital. As circunstâncias e determinações que obstaculizam o exercício da “democracia participativa”, por sua vez, remetem a análise para o campo da crítica à feição que o modelo democrático-liberal de representação política adquire nas economias periféricas e daí para as tensões e dificuldades de legitimação das decisões e ações do estado e de segmentos organizados da sociedade civil (p. 27).

No que diz respeito ao PEE – PR, entendido como uma política educacional proposta pelo Estado e relativamente aberta ao debate público, que expõe o objetivo de contribuir para os avanços educacionais e sociais que a sociedade paranaense exige e sobre os quais têm legítimo direito, a crítica “[...] remete-se à análise da educação escolar em geral e da escola pública em particular, enquanto, respectivamente, estatuição e instituição que, tal como ocorre com as estruturas centrais do aparelho de estado, são veículos mediatos de reprodução do sistema” (ARIAS, 2007, p. 27).

A educação assume papel estratégico no PEE para a superação dos limites econômicos, sociais, políticos e cultural, considerado desafio nacional e local. A defesa da educação pública paranaense é fundamentada, de acordo com PEE, nos princípios políticos e éticos voltados à consolidação da justiça social.

Como todo documento de planejamento de políticas, apresenta um diagnóstico educacional geral do Estado fundamentado em dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que dá um indicativo dos desafios do Plano Estadual de Educação no Paraná. A elaboração de Planos estaduais e municipais de educação expressa “[...] os objetivos e metas que lhe correspondem no conjunto e em vista de sua realidade para que o País alcance o patamar educacional proposto no Plano Nacional no horizonte dos dez anos de sua vigência [...]” (INEP, 2003, p. 3).

Para caracterizar a demanda por educação pela população paranaense são apresentados dados referentes ao censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2000. No quadro geral da educação de jovens e adultos no Paraná, é apresentado o número de jovens matriculados conforme a seguinte divisão etária: 6.816.328 matrículas de jovens de 15 anos ou mais, dos quais 949.680 na faixa de 15 a 19 anos, 871.046 entre 20 e 24 anos, 795.601 de 25 a 29 anos, 1.511.147 de 30 a 39 e 2.688.854 de 40 anos ou mais (INEP, 2003, p. 5).

Quanto à taxa de analfabetismo, os grupos divididos por faixa etária apresentam os seguintes percentuais: jovens de 15 anos ou mais 9,5%, de 15 a 19 anos 1,6%, de 20 a 24 anos 2,4%, 25 a 29 anos 3,4%, 30 a 39 5,4%, 40 a 49 9,8% e o grupo acima de 50 anos apresenta 25,3% de analfabetos (INEP, 2003, p. 26). Com base nesses dados, foram traçadas as metas a serem estabelecidas no Plano Estadual de Educação do Paraná. Entre as metas para educação de jovens e adultos, destacam-se:

Erradicar o analfabetismo adulto, em 10 anos; Assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª série do EF para 50% da população de 15 anos ou mais que não a possui, em 5 anos; Assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do EF para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série, em 10 anos; Dobrar a capacidade de atendimento de EJA do EM, em 5 anos; Quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do EM, em 10 anos; Implantar em todas unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de EF e EM, assim como formação profissionalizante (INEP, 2003, p. 27, grifo nosso).

Os dados do IBGE subsidiaram a simulação do número de matrículas necessárias para a erradicação do analfabetismo adulto até o ano de 2011, o resultado da simulação apresentou um prognóstico de 587.271 adultos matriculados na EJA em nível fundamental e 353.952 matriculados na EJA em nível médio. Além do documento que apresenta o diagnóstico educacional do Paraná, outros documentos resultantes de conferências e

seminários regionais serviram de fundamento para a elaboração do Plano Estadual de Educação.

Na versão preliminar do PPE, a educação de jovens e adultos privados de liberdade é assegurada de forma indireta no item 1.2, referente ao ensino fundamental. Consta neste item – em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996 – que a oferta do ensino fundamental é obrigatória e gratuita inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Destarte, afirma-se que esse nível de ensino deve ser adequado às especificidades de cada espaço de escolarização, metodologia específica e respeito à diversidade de atendimento. Nesse sentido, o ensino fundamental, tal como a educação em geral, assume a função de contribuir para diminuição das desigualdades sociais e melhoria da condição de vida da população, função que se estenderia para a população prisional (PARANÁ, 2005).

Fica claro nesse documento a função atribuída à educação, e adotada pelos governos pós 1990, de que, por ser primordial, e pode possibilitar o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a noção de igualdade social é substituída pela de igualdade de oportunidades, conforme explica Silva (2001).

Entre os objetivos propostos para ensino fundamental paranaense, pretende-se “[...] garantir o Ensino Fundamental a todos os que não tiveram acesso a ele na idade adequada, priorizando-se o ensino regular noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos [...]”. Outro objetivo é “[...] ampliar e garantir a oferta de vagas no Ensino Fundamental regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, suprimindo gradativamente o déficit acumulado, incluindo os alunos com defasagem de idade escolar [...]” (PARANÁ, 2005, p. 19).

O reconhecimento da importância em ofertar a educação nos estabelecimentos penais está explicitado no item 3.1, referente à modalidade de educação de jovens e adultos. Na perspectiva expressa no documento (PARANÁ, 2005, p. 35), deve-se ter como um dos princípios da educação no Estado do Paraná “[...] o atendimento educacional da população excluída, implica, no caso da Educação de Jovens e Adultos – EJA, assumi-la, por um lado, como integrante das políticas educacionais e, por outro, como parte da problemática da educação paranaense [...]”. Evidencia-se que ofertar a educação de jovens e adultos, de forma a oferecê-la em nível fundamental e médio, é um modo de garantir que a população historicamente excluída dos processos educacionais tenha acesso à

alfabetização e possa dar continuidade aos seus estudos, de forma a ressarcir um direito anteriormente negado.

Desta forma, pode-se afirmar que a educação prisional é considerada um meio de ressarcir os indivíduos privados de liberdade pela falta de acesso aos direitos sociais, como a educação, enquanto estavam em liberdade. Quando o índice de analfabetismo no Paraná é comparado ao índice do Brasil, percebe-se que há uma concentração maior na população afrodescendente em relação à população branca e amarela, e na faixa etária acima de 18 anos. Nesse sentido, evidencia-se a importância da elaboração de políticas públicas educacionais que atendam ao grupo marginalizado da sociedade, categoria na qual se inclui a população prisional.

Objetivando a diminuição do analfabetismo adulto no Paraná, são traçadas algumas diretrizes para a educação de jovens e adultos e apresentadas na versão preliminar do PEE – PR (PARANÁ, 2005). Entre as diretrizes, destaca-se que a EJA deve ser entendida como prioridade social de responsabilidade do Estado e compreendida com base no conceito de educação ao longo da vida, propalado em Jomtien, 1990. No Estado do Paraná, a faixa etária para frequentar essa modalidade de ensino deve ser de 18 anos ou mais para a EJA de Ensino Fundamental e 21 anos ou mais para a EJA de Ensino Médio. A oferta da EJA deve ocorrer de forma diversificada, objetivando atender à diversidade, bem como ser implantada em todos os espaços onde haja demanda, como é o caso dos estabelecimentos penais.

No documento (PARANÁ, 2005), constam como objetivos e metas a serem alcançados para a educação de jovens e adultos: a superação do analfabetismo do grupo que compõe a EJA até o ano de 2010, a ampliação significativa da oferta dessa modalidade de formas diversas e flexíveis, incluindo currículo e metodologia adequada, a garantia da oferta e a continuidade da educação de jovens e adultos para as pessoas que se encontram privadas de liberdade.

Ao analisar documentos da SEED e da SEJU, percebe-se que há algumas diferenças no diz respeito à oferta da educação prisional. Enquanto as orientações da SEJU apresentadas nos documentos anteriores enfatizam a importância da oferta do mesmo currículo básico da rede pública, as orientações da SEED enfatizam a importância de ofertar a modalidade EJA de formas diversas e flexíveis. Argumenta-se que tais divergências dificultam a implantação da educação nas unidades penais do Estado do Paraná.

3.5.6. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos

O Estado do Paraná, com o objetivo de atender às orientações internacionais e à legislação educacional nacional que regulamenta a oferta e o financiamento da educação de jovens e adultos, tem se organizado de forma a incluir na legislação estadual as metas e objetivos para EJA e, conseqüentemente, sua oferta nos estabelecimentos penais. Nesse sentido, para atender ao que apregoa o Plano Nacional, o Estado elaborou, em 2006, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos têm o objetivo de orientar a elaboração das propostas pedagógicas para essa modalidade de ensino, a fim de considerar as especificidades e as necessidades desse público. Nesse sentido, conforme evidencia Paraná (2006b, p. 26), “a elaboração e implementação da Proposta Pedagógico-Curricular é dinâmica e requer esforço e comprometimento coletivo e com a formulação de uma educação de qualidade, adequada às demandas socioeducativas do público da EJA [...]”.

Objetivando superar a função atribuída historicamente à EJA, a saber, a função de preparar o trabalhador para atender às necessidades do mercado, explicita-se nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006b, p. 27) que, compreendendo a EJA como modalidade que atende aos educandos trabalhadores, esta tem como finalidade e objetivo maior “[...] o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual [...]”.

As ações pedagógicas da EJA devem contemplar aspectos que levem em consideração as necessidades específicas desse público, o qual não obteve a escolarização necessária, ou não teve oportunidade de dar continuidade aos estudos. Além da característica etária da EJA, há outros grupos que também fazem parte dessa demanda. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006b, p. 32) explica que,

[...] em síntese, o atendimento escolar a jovens, adultos e idosos não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público, composto por populações do campo, *em privação de liberdade*, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros, que demandam uma educação

que considere o tempo, os espaços e a sua cultura. Portanto, busca-se garantir o retorno e a permanência desses educandos na escolarização formal, com a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, por meio de políticas públicas específicas, permanentes e contínuas, enquanto houver demanda de atendimento (Grifo nosso).

Levando em consideração os aspectos e os grupos que compõem a educação de jovens e adultos, o Estado do Paraná tem priorizado a elaboração e efetivação de políticas públicas específicas que garantam o retorno e a permanência desses alunos na escolarização formal (PARANÁ, 2006b).

Desta forma, a elaboração de um currículo apropriado para a EJA deve estar alicerçada em três eixos articuladores, a saber, cultura, trabalho e tempo, que deverão ser trabalhados de forma articulada. O currículo deve ter forma de organização abrangente, “[...] na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento [...]” (PARANÁ, 2006b, p. 38).

Apesar de todas as orientações legais para elaboração de um currículo adequado para EJA, da mesma forma que este seja adaptado às condições e necessidades dos locais onde há demanda, isso não ocorre no contexto prisional. O currículo utilizado nas escolas dos estabelecimentos penais é o mesmo ofertado nas escolas da rede pública que atendem à educação de jovens e adultos.

Nesse sentido a realidade educacional encontrada nos presídios é contraditória, visto que a educação prisional necessita de um currículo diferenciado, uma vez que a realidade das instituições penitenciárias é muito mais rigorosa, na perspectiva de Hora e Gomes (2007, p. 38), o recluso, diferentemente dos alunos de uma escola fora da prisão, “[...] está condicionado a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, que dizem respeito à manutenção da ordem na instituição penitenciária na qual ele esteja custodiado [...]”.

De forma geral, as orientações que direcionam o atendimento educacional das pessoas privadas de liberdade nestas Diretrizes, bem como nos documentos anteriormente mencionados deixam claro que a educação prisional se enquadra na modalidade de ensino de educação de jovens de jovens e adultos. Em consonância, as orientações dos documentos que normatizam a oferta da educação prisional se articulam, apresentando muitos pontos em comum e que direcionam a elaboração de políticas públicas para educação prisional no Estado do Paraná.

3.5.7. Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná: em construção

Conforme foi abordado em seção anterior desta dissertação, o Decreto nº 7626/2011, de 24 de novembro de 2011, instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com o objetivo de orientar os Estados para a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões. Visando cumprir as orientações do referido Decreto, o MJ disponibilizou um Guia de Orientações do Plano Estadual de Educação nas Prisões, documentos normativos a serem utilizados para subsidiar essa construção, bem como informações referentes à estrutura que deve ter o Plano Estadual de Educação nas prisões.

Segundo informa o DEPEN-PR (2012c), o Plano Estadual de Educação na Prisão deve atender às diretrizes nacionais e estaduais e traz, na sua concepção, um modelo de educação prisional mais flexível, integrando educação profissional e tecnológica com a EJA e atendendo às particularidades do Sistema Penal. O objetivo é transformar as prisões em escolas, em espaços de aprendizagem que contribuam com a promoção da cultura da paz.

Segundo informações disponibilizadas no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2012a), esse plano será elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, com a participação da sociedade civil organizada.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná disponibilizou o documento “Construção Coletiva do Plano Estadual de Educação nas Prisões”, no qual constam as atividades que serão desenvolvidas, a legislação que deve nortear a construção e os temas que serão debatidos. As atividades estão divididas em três grupos: atividades locais, atividades regionais e atividades estaduais (PARANÁ, 2012a).

As atividades locais serão realizadas nos Centros de Educação Básica (CEEBJA) mediante o estabelecimento de um cronograma para discussão dos temas que foram elencados e organização de encontros e seminários para discussão e coleta de sugestões a serem contempladas no referido Plano (PARANÁ, 2012a).

As atividades regionais serão desenvolvidas pela Coordenação de Educação e Qualificação Profissional/ PDI-Cidadania/SEJU e Núcleos Regionais de Educação. Tais atividades consistem em reunião com diretores, pedagogos, assistentes sociais, agentes penitenciários de estabelecimentos penais, objetivando o compartilhamento de informações

a respeito das atividades a serem desenvolvidas na construção do PEESP (PARANÁ, 2012a).

As atividades estaduais serão realizadas pela Secretaria de Estado da Educação e Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. O objetivo é a coleta de sugestões dos diferentes grupos envolvidos na elaboração do Plano, bem como a realização do Encontro Estadual de Educação nas Prisões entre os dias 26 e 27 de julho de 2012, no qual participarão os profissionais envolvidos com a educação prisional para o fechamento do documento final (PARANÁ, 2012a).

O Encontro Estadual de Educação nas Prisões foi realizado na Escola Estadual do Paraná, em Curitiba, entre os dias 25 a 27 de julho de 2012, contou com a participação de representantes do Ministério Público, Conselho Estadual de Educação, APP-Sindicato, Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos. O propósito foi promover a interação e o diálogo entre as instâncias afins, objetivando o planejamento coletivo do Plano Estadual de Educação nas Prisões, o qual deverá ser entregue ao Ministério da Educação (MEC) até o fim de agosto (PARANÁ, 2012a).

Após o Encontro Estadual de Educação nas Prisões, houve outros dois momentos para finalização do documento, um encontro no dia 16 de agosto de 2012 para definir as metas e nos dias 23 e 29 de agosto para reestruturação dos textos. As configurações finais e levantamentos dos dados do diagnóstico, apontamentos das rotinas e gestão foram finalizados pela Comissão de Sistematização, composta por indicações das instituições parceiras participantes dos encontros, pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e pelo PDI-Cidadania, que coordena a educação, qualificação e profissionalização nos estabelecimentos penais do Estado (PARANÁ, 2012a).

3.5.8. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná

Conforme debatido no Encontro Estadual de Educação nas Prisões, mencionado anteriormente, em setembro de 2012, a SEED juntamente com a SEJU publicaram a versão final do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Tal documento foi apresentado à SECADI e ao DEPEN com o objetivo de ampliação e qualificação da educação no sistema penal no Paraná, para ser implantado nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Segundo consta do documento (PARANÁ, 2012c), o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná foi elaborado de forma conjunta entre a SEED e a SEJU,

com a participação de representantes dos diversos segmentos sociais. O Plano objetiva a garantia da escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade EJA e a educação profissional para as pessoas privadas de liberdade no Estado. A oferta será realizada por meio dos CEEBJAs e das APEDs.

Conforme dados do DEPEN de 2009 até 2012, no que diz respeito à educação prisional, constatou-se que o Estado do Paraná não realizou grandes avanços nessa área. No Plano, enfatiza-se, entretanto, que se tornou necessário e urgente “[...] que o governo e a sociedade passassem a entender a pena e a prisão em função de objetivos e metas educacionais e não mais como meros instrumentos de controle social, de punição e de segregação [...]”. No documento, a educação é explicitada como um bem valioso e uma ferramenta eficiente para se alcançar o crescimento pessoal, “[...] é tão importante que assume o status de Direito Humano fundamental, pois deve ser vista como parte integrante da dignidade humana e aquilo que contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento” (PARANÁ, 2012c, p. 12).

A elaboração do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná alicerçou-se na legislação nacional educacional e penal que garante a oferta da educação no sistema penal, bem como na legislação estadual. De acordo com o documento, mesmo com toda a dificuldade de execução das leis que normatizam a oferta da educação prisional, o sistema penitenciário do Paraná conta com um dos mais consolidados programas educacionais para presos no Brasil, “[...] no âmbito de uma clara política de reintegração social e que teve seu início mesmo antes da lei que regulamenta esse tipo de assistência [...]”. Nesse sentido, “[...] cabe, agora, atualizá-la, modernizá-la, ampliá-la e subsidiá-la. Fazer entender que o Direito Humano à Educação também é extensivo às pessoas que se encontram em espaços de restrição ou privação de liberdade” (PARANÁ, 2012c, p. 13-14).

Na concepção apresentada no documento, a implantação de escolas no sistema penal deve levar em consideração que os presídios são espaços desumanos e de negação de muitos dos direitos sociais. Desta forma, “[...] a educação no espaço prisional deve ser vista como um precioso mecanismo de valorização das ações que elevam a autoestima do educando jovem, adulto e idoso privado de liberdade [...]”. A educação deve ser vista como “[...] instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora, ela possibilitará a construção da autonomia pessoal, preparando-os para a vida em sociedade” (PARANÁ, 2012c, p. 16).

Conforme explicita o documento, “[...] pela sua importância, a educação deveria ser prioritária no processo do tratamento penal, durante todo o período de cumprimento da pena”. Nessa afirmação, o que se pretende destacar “[...] é que a comunidade escolar atendida nas unidades penais faz parte de uma grande maioria que não tem acesso aos avanços tecnológicos, bem como a bens culturais e benefícios sociais, razões pelas quais acabam ficando à margem do processo” (PARANÁ, 2012c, p. 18).

No Estado do Paraná, a educação prisional é atendida pela modalidade de educação de jovens e adultos, por isto, a proposta pedagógica compreende o educando recluso enquanto sujeito “sócio-histórico-cultural”, que “se afastou da escola” devido a fatores sociais e econômicos. Nesse contexto, é “[...] importante ressaltar que a proposta da EJA no Paraná não contempla a cultura do aligeiramento da escolarização nem a pedagogia da reprovação, mas sim a pedagogia da aprendizagem, com oferta de qualidade de ensino” (PARANÁ, 2012c, p. 19).

Consta no documento que o perfil dos educandos do sistema prisional consiste no segmento social que, em sua maioria, sempre viveu à margem da sociedade, “[...] sujeitos sem perspectivas de futuro, discriminados, de famílias desmoralizadas, sem noção do lugar que devem ocupar na sociedade [...]”. Sendo assim, a EJA nesse sistema carece de uma proposta pedagógica específica, a qual “[...] deve ser pautada na busca por um conhecimento que agregue valores e aponte para uma prática social de inclusão, de melhoria nas condições de vida para o convívio em sociedade” (PARANÁ, 2012c, p. 20).

A oferta da educação prisional na modalidade de EJA “[...] vem ao encontro da necessidade e da diversidade do perfil dos educandos no Sistema Prisional, no que se refere à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica e cultural e, sobretudo, a sua inserção no mercado de trabalho [...]”. A proposta da EJA é “[...] articular essa modalidade com as diversidades do contexto social e cultural desse público (população do campo, pessoas com necessidades especiais, indígenas, quilombolas, sem-terra e em privação de liberdade)” (PARANÁ, 2012c, p. 22).

Na perspectiva apresentada no documento, o fator do aprisionamento dificulta a ressocialização do recluso e, nesse momento, a educação é entendida como um caminho capaz de possibilitar a conscientização de que o próprio recluso é capaz de mudar sua história. Assim como nos demais documentos sobre a educação prisional analisados na presente pesquisa, ela também é considerada um instrumento de ressocialização e reintegração social de recluso.

A educação, na perspectiva do documento, resulta na “[...] apropriação do saber como um ato civilizatório, como um instrumento de humanização, esse é o princípio que baliza as ações de educação para os privados de liberdade [...]”. Por meio do conhecimento, seriam instituídos mecanismos mentais que possibilitam uma compreensão mais aguda da realidade, das consequências dos nossos atos e da avaliação das nossas opções (PARANÁ, 2012c, p. 25). Fica claro, ao analisar o documento, que a educação prisional é elencada como um programa de reinserção social.

Consta no documento que, apesar de toda orientação que evidencia a necessidade de uma proposta flexível e adaptável ao contexto prisional, atualmente, a proposta pedagógica utilizada nos presídios é a mesma ofertada para a comunidade em geral. Embora o Paraná se destaque no diz respeito à universalização da educação básica, o Estado tem sido negligente ao tratar da educação prisional (PARANÁ, 2012c).

Devido à grande disseminação e publicação de normas e marcos legais no âmbito internacional, nacional e da elaboração conjunta do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, a educação de jovens e adultos privados de liberdade “[...] adquiriu status de política pública e isso requer o enfrentamento e a superação de algumas questões que são próprias e específicas do sistema penitenciário [...]”. Ao contrário dos demais lugares nos quais foi implantada, a modalidade EJA ocorreu sem que houvesse resistências, o sistema prisional, todavia, ainda precisa ser visto enquanto um espaço potencialmente pedagógico (PARANÁ, 2012c, p. 23).

Explica-se que, dos 1.800 estabelecimentos penais existentes no Brasil, nenhuma das plantas originais para construção das penitenciárias apresenta espaço destinado a atividades educacionais. No Paraná, tal fator tem sido mudado, ou seja, os projetos arquitetônicos para a construção de novas unidades prisionais já incluem espaços físicos adequados para a oferta da educação prisional (PARANÁ, 2012c).

O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná apresenta orientações e planos de ação para as seguintes áreas da educação prisional: gestão; financiamento; organização da oferta da educação formal; organização da oferta da educação não formal e qualificação profissional; formação continuada dos profissionais; práticas pedagógicas e atendimento à diversidade; certificação; infraestrutura; material didático e literário; remissão da pena pelo estudo; atendimento às crianças; acompanhamento, monitoramento e avaliação.

Sobre a forma de gestão da educação no sistema penal, explicita-se que esta já vem ocorrendo desde 1982, antes mesmo da aprovação de Lei de Execução Penal. A partir de então, vêm se renovando parcerias entre a SEED e a SEJU a fim de melhor ofertar a educação formal, não formal e a qualificação profissional para os reclusos. Outro marco na gestão da educação prisional se deu com a aprovação da Resolução conjunta 03/2011, explicitada anteriormente, e que estabelece quais são as responsabilidades da SEED e da SEJU no que diz respeito à oferta e gestão da educação prisional (PARANÁ, 2012c).

No que diz respeito às normas e procedimentos de rotina, os estabelecimentos penais devem atender ao que propõem as Resoluções do CNE e do CNPC, também analisadas na seção anterior, as quais definem as regras e procedimentos que devem ser seguidos na rotina da oferta da educação prisional (PARANÁ, 2012c).

Explicita-se que a oferta da educação prisional na modalidade EJA, deve atender à Resolução do CNE/CEB – nº 01/2000. Os profissionais que atuam na educação prisional devem se pautar pelas orientações da Resolução conjunta nº 01/2011³¹. Para a realização dos registros escolares dos reclusos, deve-se seguir a Resolução CNE/CEB nº 02/10, a qual estabelece a “[...] institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social”. É obrigatória a publicação de relatórios anuais que informem sobre a situação da educação prisional, bem como as ações realizadas (PARANÁ, 2012c, p. 87).

No que diz respeito às articulações e parcerias, o documento enfatiza a importância da parceria entre o setor público e o privado, ressalta que a participação da sociedade e da família, representada na forma de Associações de Proteção e Assistência Carcerária, é fundamental na oferta de programas de instrução religiosa, de ressocialização e reintegração social. Esse tipo de parceria, na perspectiva do documento (PARANÁ, 2012c), representa uma nova possibilidade de rompimento da cultura tradicional que permeia o sistema penal. No entanto, a afirmação de tal parceria pode representar a estratégia de desresponsabilização do Estado para com esse segmento, ao repassar sua função aos demais setores da sociedade civil.

O plano de gestão elaborado para a educação prisional elenca as seguintes orientações: criar um código específico para educação no sistema prisional, facilitando seu

³¹A Resolução conjunta nº 01/2011, “[...] regulamenta o Processo de Seleção de Servidores Públicos vinculados à SEED para suprimento de demanda nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos, quando da necessidade, atestada pela direção do estabelecimento, pela SEJU e pela Chefia do Núcleo Regional de Educação” (PARANÁ, 2012c, p. 85).

cadastro no senso escolar; adequar, em 2013, a proposta pedagógica da EJA para o sistema penal; elaborar as Diretrizes Estaduais para educação prisional; formular projetos políticos pedagógicos para educação prisional; estabelecer parceria com instituições de ensino superior público e privado; instituir, no calendário de gestão da SEED e da SEJU, processos de seleção anuais para profissionais da educação no sistema penal (PARANÁ, 2012c).

No que diz respeito ao financiamento da educação prisional, utiliza-se a transferência de recursos financeiros do Programa PDDE às Unidades de Ensino por meio do FNDE, “[...] o PDDE “Escola nas prisões” consiste no repasse financeiro por meio de transferência de recursos, nas categorias econômicas de custeio e capital”. Outro meio importante de financiamento provém de recursos do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) para as instituições penais (PARANÁ, 2012c, p. 92).

As ações destinadas a esse setor consistem em:

Aprimorar os mecanismos de controle social e de transparência de informação, através da criação de Conselho Estadual de Gerenciamento das Ações, que garantam a efetivação do Plano Estadual de Educação, prevendo a adequada aplicação dos recursos financeiros destinados a esse fim (LOA – Lei Orçamentária Anual do Estado do Paraná); Garantir, a partir da publicação deste Plano, recursos financeiros públicos para atendimento e ampliação gradativa (25% em 2013 e 50% em 2014) das demandas das escolas que ofertam a EJA nas Unidades Prisionais do Paraná; Contemplar e executar, a partir da publicação deste Plano, ações referentes à educação nos espaços prisionais no Plano de Ações Articuladas – PAR (PARANÁ, 2012c, p. 92-93).

A educação formal nos estabelecimentos penais é atendida por meio dos CEEBJAs e das APEDs. A diferença entre esses tipos de atendimento consiste no tipo de administração. O CEEBJA “[...] funciona no interior da unidade penal e possui a estrutura completa de uma escola (diretor, vice-diretor, pedagogos, auxiliares administrativos, professores) [...]”. Já a APED é uma extensão de CEEBJA que “[...] conta com professores e coordenador pedagógico, mas está vinculada administrativa e pedagogicamente a um Centro, que funciona na mesma cidade ou em cidade próxima, dentro ou fora de uma unidade penal [...]” (PARANÁ, 2012c, p. 94).

Apesar do atendimento ofertado nas unidades penais, para que todos os reclusos tenham acesso à educação formal, é preciso ampliar a oferta do ensino formal, construir novas salas de aula, ampliar o acervo de livros e de formação continuada dos professores e pedagogos. Frente ao grande aumento da população prisional, explicita-se no documento

que a oferta da educação formal não é capaz de atender a todos os reclusos que dela necessitam. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de implantar propostas educacionais alternativas para que todos reclusos possam ter acesso à educação (PARANÁ, 2012c).

As unidades penais do Paraná, conforme consta no documento, devem ofertar, além da educação básica, a qualificação profissional. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferta, por meio do seu Departamento de Educação e Trabalho (DET), “[...] a Educação Profissional pela Rede Estadual Pública de Ensino, com oferta de vários cursos técnicos nas formas Integrada e Subsequente, curso de Formação de Docentes nas formas Integrada e Aproveitamento de Estudos [...]”. Também são ofertados cursos nas unidades penais, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), PRONATEC e pela Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec) (PARANÁ, 2012c, p. 100).

O plano de ação elaborado para o atendimento à educação formal consiste em: garantir o acesso do recluso à escola e ao trabalho; priorizar nos CEEBJAs a educação presencial; garantir o atendimento na educação formal, alfabetização e ensino médio conforme necessidade de cada estabelecimento; ampliar a oferta da educação formal, não formal e qualificação profissional; elaborar proposta pedagógica para EJA nos estabelecimentos penais; elaborar regimento escolar, bem como PPP nas unidades penais; contratação de pedagogos para as unidades penais via concurso público; etc. (PARANÁ, 2012c).

No tocante à organização da educação não formal e qualificação profissional nas unidades penais do Paraná, enfatiza-se que o Estado segue as orientações da Resolução CNE/CEB nº 2/2010. As ações realizadas nessas áreas são prioritariamente de responsabilidade da SEED e da SEJU, porém poderão ser firmados convênios por meio de “[...] acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos ou entidades da administração pública federal, dos Estados e dos Municípios, através de consórcios públicos ou em parcerias estabelecidas com entidades privadas (Decreto nº 7626/2011)” (PARANÁ, 2012c, p. 102).

Segundo consta no documento, alguns programas e projetos já estão em andamento em algumas penitenciárias do Estado, tais como “[...] programas federais como Pró-Jovem Trabalhador e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, além de outros cursos de Teologia, Arte, Música, já em funcionamento em alguns estabelecimentos penais”. A oferta de tais programas tem por objetivo garantir a

universalização da qualificação profissional para os reclusos e prepará-los para o mercado de trabalho (PARANÁ, 2012c, p. 103).

O plano de ação direcionado à educação não formal e qualificação profissional abarca as seguintes ações: implementar o programa SAIBA, voltado a usuários de drogas; assegurar o acesso às novas tecnologias de comunicação e informação; ampliar a parceria com instituições públicas e privadas de ensino superior; promover a inclusão tecnológica tanto para os profissionais como para os reclusos; garantir assistência ao egresso do sistema penal (PARANÁ, 2012c).

O Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná apresenta ações direcionadas à formação e capacitação dos profissionais que atuam nas unidades penais. Esta formação ocorre por meio da Escola de Educação em Direitos Humanos (ESEDH), ofertando palestras, grupos de estudos, seminários, cursos de curta ou longa duração, ou ainda, à distância.

Consta no documento que a seleção dos profissionais da educação que atuam nas unidades penais se dá por meio de “[...] editais específicos para o Quadro Próprio do Magistério (QPM), do Quadro de Funcionários da Educação Básica (QFEB) e do Quadro Próprio do Poder Executivo (QPPE)” (PARANÁ, 2012c, p. 110).

O plano de ação para essa área inclui: estabelecer parcerias com as IES, preferencialmente públicas, para desenvolvimento de pesquisas afins com a Educação Prisional; garantir formação continuada para os profissionais; garantir a participação nos cursos de formação disponibilizados pelo MEC, MJ, SEED e SEJU; garantir que a temática da educação em prisões seja inserida nos programas de formação continuada da EJA; capacitação de bibliotecários para as unidades penais; realização de seminários estaduais para discussão do tema; efetivar a participação da ESEDH na oferta de cursos aos servidores da educação prisional (PARANÁ, 2012c).

Sobre o atendimento à diversidade e inclusão, salienta-se que a oferta de educação prisional deve contemplar toda essa diversidade de sujeitos, por meio da elaboração e implementação de uma legislação específica. Nesse sentido, explicita o Plano, é necessária a promoção de ações articuladas com os “[...] movimentos sociais para o combate à discriminação e à violência contra a mulher, idosos, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), indígenas, afrodescendentes, ciganos, estrangeiros e portadores de necessidades especiais [...]”. Tais ações devem ser contempladas no PPP e atender às resoluções que regulamentam a oferta da educação prisional (PARANÁ, 2012c, p. 114).

O plano de ação para esse setor inclui a garantia de políticas públicas que asseguram o acesso à educação e ao trabalho para as pessoas privadas de liberdade, visando sua reinserção social; assegurar apoio especializado a pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação em todos os níveis da Educação Básica; garantir a acessibilidade ao currículo do ensino na Modalidade EJA aos alunos surdos presos com Tradutor/Intérprete de Libras nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; garantir que, nos projetos arquitetônicos das unidades penais, sejam feitas adequações de acessibilidade a portadores de necessidades especiais (PARANÁ, 2012c).

A certificação dos reclusos, conforme consta no documento, ocorre por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado em 2002, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998. O ENEM é utilizado para avaliar a qualidade da oferta do Ensino Médio, “[...] e ainda com intuito de implementar políticas públicas, criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio, desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira e estabelecer critérios de acesso a programas governamentais” (PARANÁ, 201c, p. 117). O plano de ação elaborado para a certificação da educação prisional abrange a garantia e a divulgação do ENEM para todos os reclusos, a garantia da oferta de mais etapas de realização da prova dos exames supletivos do Estado do Paraná para atender a todos os inscritos e o direito à progressão acadêmica, possibilitando o acesso ao ensino superior a todos os reclusos (PARANÁ, 2012c).

No que diz respeito à infraestrutura para o atendimento educacional, é avaliado que, atualmente, os espaços utilizados para a educação prisional são provisórios, visto que muitos presídios são antigos. As construções mais novas já englobam um local específico para a oferta da educação. Segundo o documento, no Paraná (2012c, p. 121) “[...] faz-se necessário à formulação e implementação de uma política de Estado de gestão da infraestrutura física prisional que assegure o reordenamento da rede física, inclusive com envolvimento dos demais níveis do governo [...]”.

É apontada como necessidades imediatas, a realização de reformas na infraestrutura dos presídios, objetivando a garantia de:

Espaço com iluminação, ventilação e segurança; Instalações sanitárias e para higiene; Quadras poliesportivas cobertas para a prática de esportes, com vestiários e equipamentos necessários; Sala de leitura/Biblioteca

dotada de acervo bibliográfico específico e atualizado e com profissional designado para essa função; Laboratório de ciências da natureza ou sala multimídia; Sala de artes com estrutura para a realização de trabalhos ou atividades artísticas; Adaptação dos edifícios escolares para o atendimento de alunos e professores com deficiências; Auditório ou salão para realização de espetáculos e eventos da escola; Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; Telefone e serviço de reprografia (na secretaria); Laboratório de informática e inclusão digital com equipamento multimídia para o ensino, com atividades pedagógicas desenvolvidas por profissionais habilitados (PARANÁ, 2012c, p. 121-122).

O material didático utilizado para a educação prisional nos estabelecimentos penais são os livros didáticos distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), de acordo com as normas do MEC. No entanto tal material deve ser adaptado, também devem elaborados novos materiais. Para atender à forma de organização do trabalho pedagógico, “[...] o livro didático deveria ser separado em cadernos, por disciplina, e não por série como é atualmente disponibilizado. Essa proposta vem ao encontro das normas de segurança previstas nas unidades prisionais” (PARANÁ, 2012c, p. 126).

No que diz respeito à remição da pena pelo estudo, desde 1996 o Estado do Paraná já a utilizava, mesmo não constando tal remissão na LEP de 1984. Este tipo de remição foi aprovado por meio da Lei nº 12433, de julho de 2011. É responsabilidade dos estabelecimentos penais, por meio dos pedagogos, informar os reclusos sobre tal direito de redimir um dia de sua pena para cada 12 horas de estudo. Consideram-se atividades educacionais para o cálculo de remissão da pena a educação formal na modalidade EJA, cursos de qualificação profissional, educação não formal e projetos de leitura (PARANÁ, 2012c). O plano de ação para remissão da pena por meio da leitura engloba ampliar os espaços de leitura até 2014; selecionar profissionais específicos para atendimento pedagógico e administrativo; criar *software* para automatização do processo de cálculo da remição da pena pelo estudo.

O atendimento às crianças também é item que faz parte do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná e visa atender à Constituição Federal de 1988, que prevê o atendimento em creches como direito social das crianças; à LDB nº 9394/96, que reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e à Lei nº 11.942/2009, Lei de Execuções Penais, que estabelece que as penitenciárias femininas tenham espaço para

gestante e parturiente e berçário, onde estas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até seis meses de idade (PARANÁ, 2012c).

O Plano institui ainda que a penitenciária feminina tenha creches, com o intuito de “[...] abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos e que a creche terá como finalidade assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa, com atendimento realizado por pessoal qualificado [...]”. O atendimento deve cumprir o previsto na legislação educacional em unidades autônomas com horário de funcionamento que garanta a melhor assistência à criança e à sua responsável (PARANÁ, 2012c, p. 133).

Por fim, o documento (PARANÁ, 2012c) explicita que o acompanhamento do cumprimento das metas presentes no Plano ocorrerá por meio de Conselho ou Comissão Estadual de Educação Prisional para a definição de políticas afins. A partir de 2014, o respectivo plano deverá ser atualizado, considerando novas publicações e marcos legais para educação prisional.

3.6. Ações e projetos em educação prisional no Estado do Paraná

Neste item da seção, apresentam-se as ações e projetos que têm sido desenvolvidos no Paraná com o propósito de evidenciar o processo de construção de uma política pública estadual para a educação de jovens e adultos em instituições penais. Similarmente ao apresentado na seção anterior desta dissertação, defendemos que, na análise de políticas paranaenses, também é possível aplicar a abordagem desenvolvida por Roger Dale (2004) sobre a AGEE, por entender que o processo de construção da política pública para a educação de pessoas privadas de liberdade no Estado do Paraná tem conexões com processos e relações supranacionais, globais e nacionais.

3.6.1. Programa Paraná Alfabetizado

No período de 1993 a 2003, a SEED financiou programas de alfabetização de jovens e adultos por meio da parceria com organizações não governamentais. A partir de 2004, foi criado o “[...] Programa Paraná Alfabetizado, como política pública de EJA articulada à continuidade da escolarização, na Rede Estadual de Educação [...]”. Vale salientar que este é um dos programas que atendem à população prisional (PARANÁ, 2006b, p. 24).

O Programa Paraná Alfabetizado, ação do Governo do Estado do Paraná coordenada pela Secretaria de Estado da Educação, é desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e organizações governamentais e da sociedade civil.

O Programa foi organizado com vista a garantir a alfabetização de jovens, adultos e idosos no Paraná. De acordo com a SEED (PARANÁ, 2012b), a importância do projeto se justifica pelo fato de a leitura e a escrita serem direitos fundamentais para a cidadania, bem como por propiciar a universalização da educação para a população jovem e adulta. Os objetivos do Programa são:

Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania. E respeitando a sua diversidade sociocultural, e reconhecimento de suas expressões de educação e cultura popular.

Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados através de ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação, garantindo a EJA Fase I do ensino fundamental.

Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos.

Articular ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização, o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, de forma a superar as diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada (PARANÁ, 2012b, s. p.).

O funcionamento do Programa segue a seguinte sistemática: processo de alfabetização em um período de oito meses, com carga horária total de 320 horas, distribuídas em dez horas semanais. Ao término do período de alfabetização, os alunos devem ser encaminhados para a I fase da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2012b).

3.6.2. Fórum Estadual de EJA, I Seminário Estadual de Educação Prisional do Paraná

Nos anos de 1990, tiveram início, no Estado do Paraná, “[...] projetos de escolarização aos educandos em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas, na modalidade Educação de Jovens e Adultos [...]”. Deve ser

lembrado que, com a LDB de 1996, a nomenclatura ensino supletivo foi substituída por educação de jovens e adultos (EJA). O fomento das discussões sobre a EJA, realizadas na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), orientou a articulação entre os Fóruns Estaduais de EJA, resultando em um “[...] crescente e importante movimento que se desdobrou em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), desde o ano de 1999 [...]” (PARANÁ, 2006a, p. 22).

Em dezembro de 2011, foi realizado o “I Seminário Estadual de Educação Prisional do Paraná”, o objetivo do evento era discutir as percepções e conhecimentos referentes à educação de jovens e adultos no sistema penal. O evento contou com a participação de aproximadamente 200 professores, gestores e agentes que atuam no processo de escolarização de internos nas unidades prisionais do Paraná. A organização do Seminário se deu por meio da parceria entre a Secretaria da Educação do Paraná (SEED), o Departamento da Educação Básica (DEB), a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) e o Sistema Penitenciário do Estado pela Escola de Educação em Direitos Humanos (ESEDH) (DEPEN/PR, 2012a). Até julho de 2012, o documento resultante do “I Seminário Estadual de Educação Prisional do Paraná” não foi publicado, o que se tem são algumas informações disponibilizadas pelo *site* do DEPEN/PR a respeito da organização do evento.

3.6.3. Programa para o Desenvolvimento Integrado – PDI-Cidadania e Rede de Qualificação Profissional de Apenados

A educação prisional no Estado do Paraná está incluída no Programa PDI-Cidadania, que, segundo o DEPEN-PR (2012c) tem por objetivo:

[...] transformar as prisões em escolas, oficinas de trabalho em ambientes de paz e não violência, por meio de: observatórios do conhecimento; centrais de resíduos sólidos; canteiros produtivos de trabalho; associações de proteção e assistência aos condenados; cooperativas de trabalho de apenados e egressos; arranjos produtivos locais; consórcios e parcerias público-privado.

As ações e projetos articulados ao PDI-Cidadania se pautam o desenvolvimento sustentável por meio da educação profissionalizante, a qual consiste em atividades industrial, reciclagem de resíduos sólidos, produtos para construção civil, agroatividades e similares. Tem por objetivo “[...] promover a reinserção social dos apenados do Sistema

Penal do Estado do Paraná em situação de vulnerabilidade social, por meio do ensino profissionalizante [...]”. Para tal, os reclusos são inseridos em atividades de trabalho e renda geradas por pequenos e médios empreendimentos de reciclagem de resíduos sólidos dentro das unidades penais (DEPEN-PR, 2012c).

Segundo consta na página oficial do DEPEN-PR (2012c), a SEJU, por meio desse programa, oportuniza a educação formal e a educação profissional aos jovens e adultos privados de liberdade no Estado. A educação, incluindo acesso e permanência desta, é um direito que deve ser garantido aos reclusos do sistema fechado, semiaberto, bem como aos egressos do sistema penal. Para que tal objetivo seja alcançado, a Coordenação de Educação e Qualificação Profissional desenvolve uma série de programas, projetos e ações educacionais, inclui tanto a educação presencial como a distância. É priorizada a escolarização básica e a qualificação para o mercado de trabalho.

Por meio do PDI-Cidadania, foi criada a Rede de Qualificação Profissional – que se constitui em uma rede aberta, plural e democrática – com o objetivo mobilizar as instituições públicas, estaduais e federais, bem como instituições privadas, “[...] órgãos governamentais, sindicatos e associações, todos unidos para ofertar qualificação profissional aos internos presos, do regime fechado e semiaberto, além dos egressos do Sistema Penal e, na sequência, dar o encaminhamento para o mercado de trabalho”.

Por meio da Rede de Qualificação Profissional, os presos internos participam de cursos ministrados e certificados por instituições educacionais competentes. Na perspectiva do DEPEN-PR (2012c), “[...] é a educação profissional e tecnológica – inclusão digital, iniciação profissional e requalificação, cursos técnicos e tecnólogos, ingresso no ensino superior –, que permitirá a reinserção no mercado de trabalho e a oportunidade de mudar a sua vida e de sua família”.

Vale salientar que compreendemos a implantação do PDI-Cidadania, bem como dos demais programas acima mencionados, e resultantes do PDI-Cidadania, na mesma perspectiva de Deitos (2003, p. 104-105), ou seja, de que os programas ofertados para o ensino profissionalizante, seja na rede estadual de ensino ou no sistema penal, são decorrentes das orientações internacionais dos organismos multilaterais. De acordo com o autor, dentre as metas de universalização do ensino, devem ser consideradas diversas estratégias sistêmicas que estão sendo implementadas “[...] como fruto do conjunto das reformas realizadas à educação brasileira, tais como a universalização do ensino fundamental e da progressiva tentativa de universalização do ensino médio, que estão

sendo realizadas com a execução de diversos programas e ações [...]” (DEITOS, 2003, p. 115).

3.6.3.1. Remição da pena por meio da leitura

A Lei 12.433, que institui a remição de parte da pena por meio do estudo ou do trabalho realizado no sistema penal, prevê em seu artigo 126 que o condenado que cumpre pena em regime fechado poderá diminuir um dia de sua pena, para cada 12 horas de estudo realizadas. Segundo o DEPEN-PR (2012c, s/p.), o Projeto de Remição de Pena por meio do Estudo, “[...] através da leitura, oportuniza o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica a todos os internos presos, por meio da leitura e da produção de textos e, por conseguinte, possibilita a remição pelo estudo”.

Enfatiza o DEPEN-PR (2012c) que, no Paraná, todos os internos do sistema penal podem participar de tal projeto. A participação ocorre mensalmente, por meio de leituras indicadas pelos profissionais e elaboração de relatórios de leitura e resenhas. Em meio a esse processo, ocorrem os momentos de releitura do texto escrito e da reescrita de tal texto. Todo procedimento é acompanhado pelos professores dos CEEBEJAs. Salienta-se que, além do fator da remição da pena, o objetivo é a formação crítica dos reclusos, podendo possibilitar sua entrada no ensino superior, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

3.6.3.2. Projeto educação sem distância no sistema penal

De acordo com o DEPEN-PR (2012c), a modalidade de educação a distância é uma das alternativas viáveis a serem implantadas na educação prisional. Por meio das possibilidades ofertadas por essa modalidade de ensino, os reclusos tanto do regime fechado como do semiaberto podem ter acesso à qualificação profissional. O Projeto Educação sem Distância foi implantado com o objetivo de levar aos reclusos videoaulas com conteúdo educacional. Para os presos do regime fechado, a transmissão acontece por meio de circuito fechado de TV e videoaulas nos cubículos. E aos presos do semiaberto e aos egressos do sistema penal, elas são ministradas em telessalas e telecentros (laboratórios de informática) com ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios e portfólio de cursos, com ou sem tutoria.

Segundo o DEPEN-PR (2012c), levando-se em consideração o perfil dos apenados, os objetivos educacionais e a capacidade tecnológica instalada nas unidades penais, são utilizadas modernas tecnologias e mídias tanto como apoio à educação presencial como para a educação a distância, atendendo às necessidades de qualificação profissional.

3.7. A Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Estadual de Maringá

A Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), localizada na cidade de Maringá/ PR, é um estabelecimento de segurança máxima que abriga os presos do sexo masculino que cumprem pena em regime fechado. O estabelecimento tem capacidade para comportar 360 reclusos, possuindo um total de 60 celas com capacidade para seis presos em cada uma.

Uma das competências atribuídas à instituição é “[...] a promoção da reintegração social dos internos e o zelo pelo seu bem-estar, através da profissionalização, educação, prestação de assistência jurídica, psicológica, social, médica, odontológica, religiosa e material [...]” (DEPEN-PR, 2012d). Para tal, em sua estrutura física, são disponibilizadas cinco salas de aula e uma biblioteca. É ofertada a educação em nível fundamental, médio, alfabetização e cursos profissionalizantes.

No âmbito educacional, que abrange o ensino fundamental, médio e a alfabetização, foi implantado na PEM o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos "Professora Tomires Moreira de Carvalho", que ocorreu por meio da parceria entre as Secretarias da Justiça e Cidadania e da Educação. O objetivo em ofertar a educação nessa instituição é promover a ressocialização e humanização no Sistema Penitenciário (DEPEN-PR, 2012d).

Os conteúdos desenvolvidos na escola da PEM são fundamentados nas diretrizes curriculares de cada disciplina. Os educandos que frequentam o ensino médio têm a possibilidade de participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a aplicação das provas ocorre por meio de convênio firmado entre a Unidade prisional e o INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira.

Além da educação formal, são ofertados cursos profissionalizantes aos reclusos, tais como: eletricista predial, instalação hidráulica, pintor de obras, jardinagem, olericultura orgânica, corte de cabelo, restauração de material bibliográfico e artesanato para confecção de bichinhos de retalhos.

Na PEM, é desenvolvido o Projeto “Visão da Liberdade”, firmado por meio da cooperação entre a Secretaria de Justiça e da Educação. Nesse projeto, os reclusos produzem livros em “Braille”, material pedagógico em relevo e “Livros Falados” que são distribuídos em escolas da rede pública de 123 municípios atendidos pelo Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) (DEPEN-PR, 2012d).

O material produzido no Projeto também é distribuído para mais 104 entidades em 25 estados do Brasil e para a Biblioteca Nacional de Lisboa/Portugal. O projeto é desenvolvido em parceria entre Coordenadoria Estadual dos Conselhos Comunitários de Segurança (CONSEG) – Maringá, Rotary Internacional de Maringá, Receita Federal, Associação Maringaense dos Amigos do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (AMACAP), Nobel Sistema de Ensino, Núcleo Regional de Educação e Gráfica Regente (DEPEN-PR, 2012d).

3.8. Breves considerações sobre políticas sociais no Estado do Paraná

A elaboração de políticas sociais e educacionais no Estado do Paraná, a partir de 1990, está vinculada a um projeto maior de reforma propalado pelas agências internacionais, a fim de ajustar as políticas adotadas pelos governos estaduais à lógica do ideário neoliberal. De acordo com Yasbek (2003, p. 59), a lógica neoliberal que orientou a elaboração de políticas públicas “[...] subordinou as políticas sociais aos ajustes econômicos e às regras do mercado [...]”.

A implantação de programas e projetos setoriais e focalizados – como é o caso das ações educacionais desenvolvidas no sistema penal – é parte integrante de um processo desigual e combinado no qual “[...] sob o domínio do império do capital, as ações sociais, econômicas, políticas e institucionais são processadas como infinitamente inevitáveis e como o único caminho ao processo existencial social e econômico dos países, das escolas, e dos indivíduos” (DEITOS, 2003, p. 114).

As reformas institucionais desencadeadas no Estado do Paraná “[...] são instrumentalizadoras da legalidade que se exige para adequação às exigências econômicas e sociais nacionais e internacionais [...]” (DEITOS, 2003, p. 114). Destarte, as reformas que estão ocorrendo em âmbito estadual “[...] fazem parte de um projeto nacional de reforma das instituições, construído internamente e articulado externamente. Os estados da

federação concorrem participando nesse movimento de articulação e contribuição para a consolidação das reformas (neo) liberais [...]” (DEITOS, 2003, p. 114).

Frente a esse contexto, o Estado vem desenvolvendo mecanismos sociais que direcionam a focalização nas políticas educacionais. Nesse sentido, explica Deitos (2003, p. 115), são traçadas estratégias e definidas prioridades que acabam por “[...] reforçar as contenções ideológica, econômica e social, pois estão centradas na educação, defendendo a necessidade de universalização da educação básica e da educação secundária em geral [...]”.

Quando se analisam os documentos de políticas que garantem a oferta da educação prisional no Brasil e no Estado do Paraná, apreende-se o discurso sobre a necessidade de universalização da educação básica, sobretudo para os segmentos mais vulneráveis da sociedade. O desvelamento do discurso sobre o direito à educação e de acesso aos demais direitos sociais e humanos explicita componentes de estratégias ideológicas para que sejam justificadas as desigualdades sociais. Segundo Deitos (2003, p. 116), “[...] mesmo que tenha havido relativa ascensão escolar, a maioria da população brasileira e paranaense é perversamente penalizada pelas degradantes condições sociais que levam uma parcela cada vez maior dessa população à marginalização social [...]”. O acesso a um nível um pouco mais elevado do ensino não significa que a população tenha acesso a diversos processos sociais e que “[...] relações decorrentes desses instrumentos como sendo gerados determinantemente pela educação, como, por exemplo, renda, emprego, cultura, meio ambiente adequado às condições de sobrevivência minimamente adequada [...]” (DEITOS, 2003, p. 116). Sabe-se que grande parte da população prisional, quando posta em liberdade, retorna a morar em um ambiente com condições mais precárias que as vivenciadas no sistema penal. O mesmo se aplica às vagas no mercado de trabalho, quando muito, os egressos do sistema penal encontram condições de trabalho no mercado informal.

Além da defesa da universalização da educação básica, é identificada, nos documentos de políticas e nas informações disponibilizadas no *site* do DEPEN-PR, uma acentuada preocupação com a oferta de cursos profissionalizantes para a população prisional. Na perspectiva de Deitos (2003), a propagação desses cursos, geralmente, está articulada aos novos agentes do Estado neoliberal, a saber, organizações não governamentais, associações sindicais e fundações, que promovem a oferta de cursos profissionalizantes em diversas modalidades. Todavia, tal oferta, em sua grande maioria, contribui apenas para aumentar o lucro de tais organizações, e mudam muito pouco a

realidade profissional e o acesso ao mercado de trabalho “[...] cada vez mais seletivos e do crescente desemprego estrutural real, concomitante ao aumento da produtividade industrial e da concentração de riqueza e renda para uma minoritária parcela da população que vive de lucros e da super-exploração da maioria do povo” (DEITOS, 2003, p. 117).

Vale ressaltar que, devido à política de descentralização preconizada na reforma educacional da década de 1990, e adotada pelo Estado do Paraná, a elaboração de políticas para educação prisional no Paraná, bem como a oferta desta educação podem não ocorrer da mesma forma que em outros estados, uma vez que o Paraná tem suas próprias particularidades. Visto que cada estado da federação tem autonomia – mesmo que limitada – para a elaboração de suas políticas públicas. Salienta-se que a elaboração de uma política pública nacional para a educação prisional se torna cada vez mais difícil.

As políticas para educação prisional no Paraná estão incluídas no conjunto de políticas sociais – que abarca a educação – elaboradas pelo governo do Estado a partir de 1990. Com fundamento em Netto (2003, p. 15), é possível compreender as políticas em foco nesta seção da dissertação e apreendê-las como “[...] respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas pelo movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizados pela ‘questão social’ [...]”. No caso das políticas para educação prisional, o Estado é chamado a tomar medidas que incidam diretamente no controle da população prisional, visto que esta representa um sério risco social.

Ancorados na análise realizada, chega-se ao entendimento de que é por meio das políticas sociais que se respondem as manifestações da “questão social”, tais como violência, pobreza e aumento da criminalidade que afetam com mais potência os segmentos sociais mais marginalizados. De acordo com Netto (2003, p. 15), “[...] no domínio da saúde, da habitação, da educação, da renda, do emprego, etc., o foco das políticas sociais recai sempre sobre uma expressão ou expressões da chamada ‘questão social’ [...]”. Explicita Netto (2003, p. 15) que o Estado “[...] apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer sobre ele, uma pressão organizada [...]”. Evidencia-se que as políticas sociais se encontram em um terreno de tensões e contradições, tanto em sua formulação como em sua implantação. O autor expõe que a “[...] tensionalidade que a política social carrega desde a sua formulação se explicita freqüentemente na sua implementação [...]” (NETTO, 2003, p. 16).

Na perspectiva de Arias (2007), as grandes políticas sociais, tais como educação, saúde, segurança e seguridade, são privilegiadas “[...] no que diz respeito à percepção, à

descrição e ao aprofundamento das questões localizadas na interface entre o estado e as relações econômicas dominantes, pois os estudos e proposições nesse âmbito requerem a percepção e explicitação de vários interferentes [...]”. Estes, quando tomados em sua dialeticidade, conduzem “[...] à crítica mais profunda dos limites e possibilidades da capacidade do estado de realizar sua missão histórica tradicional, qual seja, a de redistribuir, através da política social, a toda sociedade, os recursos que aloca” (ARIAS, 2007, p. 38). E acrescenta, como um consolo, diante da “[...] impossibilidade real de que as políticas sociais do estado capitalista socializem a totalidade dos recursos produzidos e alocados, restam as tentativas localizadas de superação dos desafios historicamente possíveis de serem superados” (p. 158). No plano das políticas de Estado capitalistas, a sua utilização não deve surtir efeitos satisfatórios em razão da impossibilidade de solução das manifestações da questão social no contexto da crise geral das economias capitalistas.

As políticas para educação prisional no Estado do Paraná constituem-se em práxis social produzidas em relações sociais contraditórias, elas expressam ações que buscam a reprodução das condições que garantem a reprodução das relações sociais capitalistas e legitimam estratégias de regulação social. Expressam as ações do Estado penal, como teorizam os autores da sociologia da punição, que articulam políticas de desregulamentação da vida social e de ataque aos direitos sociais e de criminalização e encarceramento dos mais pobres.

4. EDUCAÇÃO PRISIONAL É POLÍTICA PÚBLICA PARA A REGULAÇÃO SOCIAL DOS POBRES?

Nesta seção, objetiva-se investigar a função social das políticas públicas para a educação de jovens e adultos no sistema prisional e sua relação com políticas de regulação social a partir de 1990. Explicita-se a relação entre políticas públicas para a educação no sistema prisional e políticas sociais de regulação social que resultam na criminalização dos pobres e dos socialmente marginalizados.

O desenvolvimento deste estudo fundamenta-se, entre outros, em autores da sociologia da punição, como Loïc Wacquant, David Garland, Alessandro de Giorgi, Georg Rusche e Otto Kirchheimer.

Os estudos de Garland (1999; 2008) e de Wacquant (1999; 2010) são tomados como referência para explicar a confluência entre a consolidação de um Estado penal e a constituição do movimento de criminalização dos pobres, mais visível em âmbito internacional a partir de 1970. Noma e Boiago (2012, p. 1), fundamentando-se nas teses desses autores, enfatizam que, “[...] no contexto da crise estrutural do capital, constitui-se um Estado que não impõe limites econômicos e políticos às grandes corporações transnacionais e aos detentores de capitais financeiros, mas que está sempre pronto a reprimir e a criminalizar a população, mantida em condições de vida miseráveis”.

4.1. A crise estrutural do sistema do capital e as expressões da “questão social”

As crises do capitalismo global na transição do século XX para o XXI, explica Alves (2004, p. 32), revelam a crise estrutural do capital como sistema de produção e reprodução do metabolismo social. A “[...] crise tem uma função sistêmica para o capital, ou seja, contribui para criar (e ampliar) a base de desenvolvimento do seu próprio metabolismo social, no plano mundial, eliminando resistências sociais e políticas, adotando novas formas ideológicas capazes de expressar a natureza incontrolável da civilização da aquisitividade capitalista [...]” (ALVES, 2004, p. 35).

No contexto de crise estrutural do capital que se manifestou a partir da década de 1970, o capital demonstrou uma iniciativa gigantesca de expansão financeira, houve uma “[...] tendência de os Estados nacionais a abrirem suas fronteiras ao capital especulativo, como forma de atrair o excedente mundial [...]”. Destarte, os governos abandonaram os

padrões protecionistas que caracterizaram as décadas de 1950 e 1960, “[...] diminuindo simultaneamente os gastos estatais (fundamentalmente sociais) e reduzindo os encargos com os salários, para a geração de superávit primário, como forma de captar recursos para remunerar o capital financeiro especulativo, a partir do aumento dos juros” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 184-185).

De acordo com Chesnais (2001, p. 10), o processo conferiu grande mobilidade ao capital, possibilitando “[...] soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados”. Em consequência, “[...] deixando-o por sua conta, operando sem nenhuma rédea, o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social, (que é também espacial) e, no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais desumana” (CHESNAIS, 2001, p. 13). Evidencia-se o que Marx (2011, p. 588) já havia explicitado: o “[...] próprio capital é a contradição em processo [...]”.

Explicita Alves (2011, p. 21) que, em vinculação com a acumulação flexível³², os efeitos da mundialização do capital instauraram “[...] um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas [...]”. A partir dos anos 2000, “[...] pode-se dizer que um espectro passou a rondar o capitalismo mundial, o espectro das novas formas de exclusão social, e surgiram novas clivagens de desigualdades (uma ‘nova pobreza’) no interior do centro capitalista [...]” (ALVES, 2011, p. 21).

Na virada para o século XXI, “[...] o sistema do capital explicita sua lógica destrutiva e acirra suas contradições sócio-históricas que assumem uma dimensão *qualitativamente nova* [...]” (ALVES, 2011, p. 22). Na perspectiva de Mézaros (2002, p. 100), frente à crise estrutural do capital “[...] seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral [...]”. Acrescenta o autor (p. 101) que “[...] a crise que enfrentamos não se reduz simplesmente a uma crise política, mas trata-se da crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade [...]”. Ressalta ainda que “[...] as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: elas são edificadas

³² Alves (2011, p. 19), ao definir acumulação flexível, fundamentado na teoria de Harvey, afirma que esta “[...] é uma nova ofensiva do capital nas várias instâncias do ser social, visando a constituir um novo controle sociometabólico do capital adequado às condições de sua crise estrutural e crise de sobreacumulação [...]”.

sobre a premissa fundamental que prescreve a ‘guerra, se falham os métodos normais’ de expansão [...]”.

Alves (2004, p. 33) evidencia que iniciamos o século XXI “[...] imersos na crise da *globalização*, ou seja, a crise da mundialização do capital, de sua ideologia, e inclusive de seus pressupostos negados, o processo civilizatório humanogênico [...]”. Mézaros (2002, p. 111), por sua vez, enfatiza que a “[...] ‘globalização’ (tendência que emana da natureza do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação [...]”.

Nesse contexto, frente às exigências imediatas do capital, “[...] o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no tríplice mote da ‘flexibilização’ (da produção, das relações de trabalho), da ‘desregulamentação’ (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da ‘privatização’ (do patrimônio estatal)” (NETTO, 2012, p. 416). Explica Harvey (2003, p. 68) que a “[...] política neoliberal e o corte de gastos sociais do Estado poderia ser uma das únicas maneiras de proteger internamente o capitalismo de suas tendências autodestrutivas e de propensão à crise [...]”.

A globalização no plano da política totalizadora corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia entre os Estados nacionais “[...] mais, ou menos, poderosos que gozem – ou padeçam – da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas de vez em quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem de poder do capital global [...]” (MÉSZAROS, 2002, p. 111). Nesta perspectiva, Alves (2004, p. 34) enfatiza que, desde seus primórdios, a globalização, entendida como “[...] mundialização do capital em suas múltiplas determinações (capital produtivo, capital comercial e principalmente capital financeiro), tendeu a explicitar-se como um processo sócio-histórico complexo, permeado de contradições e significações, de promessas e de ameaças [...]”.

Desta forma, o capital não consegue “[...] realizar as possibilidades objetivas de desenvolvimento de uma nova sociabilidade humanogênica, contidas no próprio desenvolvimento das forças produtivas [...]”. Tal fator se transforma em “[...] forças destrutivas da sociabilidade moderna, explicitando múltiplas formas de irracionalidades societárias ampliadas, dessocializando o mundo do trabalho e constituindo o sócio-metabolismo da barbárie [...]” (ALVES, 2004, p. 32).

O novo metabolismo social decorrente das novas condições históricas de reprodução do capital no sociometabolismo da barbárie é caracterizado, segundo Alves

(2011, p. 22), pela “[...] “dessocialização” por meio do desemprego em massa e exclusão social, processo de precarização e institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, que sedimenta a cultura do medo [...]”. Na perspectiva de Alves (2011, p. 22), “[...] a barbárie social, que se distingue de outras formas de barbárie histórica, emerge com o fim da ascensão histórica do capital que alterou, radical e irremediavelmente, as condições de reprodução expandida do sistema mundial do capital [...]”. No cenário destrutivo do sociometabolismo da barbárie, os jovens são a população mais atingida.

Na transição do século XX para o XXI, explica Alves (2011, p. 360), “[...] as derrotas históricas das forças sociais e políticas do trabalho, a crise do *Welfare State* e a ofensiva neoliberal nas instâncias político-ideológicas deram ao capital a maior liberdade possível [...]”. Destarte, “[...] nas últimas décadas, o aparato hegemônico neoliberal tem constituído um novo terreno ideológico, que impulsiona uma ‘reforma das consciências e dos métodos de conhecimento’ [...]” (ALVES, 2011, p. 360).

A ofensiva do capital, conforme explicita Alves (2011, p. 89), não fica restrita apenas às instâncias de produção do capital, atinge também – em decorrência do capitalismo manipulatório – as instâncias de reprodução social, “[...] é a tempestade ideológica de valores, expectativas e utopias de mercado que se busca formar o novo homem produtivo do capital”. Desta forma, as inovações sociometabólicas do capital se difundem por intermédio de “[...] treinamento de empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e [...] igrejas”, que juntos instituem uma “[...] pletora de ‘valores, expectativas e utopias de mercado’ que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social [...]” (ALVES, 2011, p. 90).

Para caracterizar esse conteúdo de vocábulos produzidos pelo capital, o autor (ALVES, 2011, p. 91) utiliza a expressão valor-fetice, porque, “[...] na medida em que se põe a vigência do mercado sob as políticas neoliberais, agudiza-se o fenômeno do fetichismo da mercadoria. Os valores-fetice se impõem como uma segunda natureza aos agentes sociais [...]”. Os valores-fetice, na sociedade midiática, disseminam-se com maior amplitude e permeiam a linguagem social, “[...] enquanto ‘valores, expectativas e utopias de mercado’ operam no plano do pré-consciente e do inconsciente social, sendo, portanto, elementos cruciais na operação da ‘captura’ da subjetividade no local de trabalho e na vida social” (ALVES, 2011, p. 91).

Enfatiza Alves (2011, p. 92) que os “[...] vocábulos, noções e conceitos que constituem o espírito do toyotismo, e aparecem como valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado são o ‘novo terreno ideológico’ a partir do qual ocorre a ‘reforma das consciências’”. Nesse contexto, é possível apreender, até mesmo nas instâncias de reprodução social, a disseminação de conceitos como desenvolvimento de competências, empregabilidade e empreendedorismo, bem como uma grande exacerbação do individualismo. Tal fator implica no processo contraditório de “[...] construção da nova hegemonia do capital na produção, envolvendo nexos gerenciais que tendem a resistir, mais ou menos, às novas implicações subjetivas do toyotismo³³” (ALVES, 2011, p. 92).

Essa disseminação de conceitos não se restringe apenas ao meio empresarial, ela repercute nas políticas governamentais e no âmbito educacional. Tal fato pode ser observado pela análise dos documentos internacionais que disseminam orientações para o campo educacional, inclusive para a educação prisional. As ideias e conceitos que permeiam tais documentos abarcam o linguajar utilizado nas empresas.

4.1.1. Os impactos da crise estrutural do capital na luta de classes

A crise estrutural capitalista, no contexto de mundialização do capital, surtiu grandes impactos na luta de classes em âmbito mundial. Esta crise, que elevou significativamente os níveis de desemprego e de precarização do trabalho, fez com que a classe trabalhadora perdesse poder de barganha e assumisse uma postura individual e defensiva. Desta forma, os seus efeitos pulverizaram e desarticularam a classe trabalhadora, levando esta a perder sua unidade e sua identidade frente às lutas sociais (MONTAÑO; DUTIGUETTO, 2010).

São diversificadas e inúmeras as formas pela qual o capital e o neoliberalismo lançam mão no sentido de desarticular e até mesmo eliminar “[...] qualquer tipo de resistência ao processo de (contra)reformas neoliberais [...]” (MONTAÑO; DUTIGUETTO, 2010, p. 195). A primeira dessas medidas, na ofensiva do capital contra o trabalho, foi o rompimento com o “pacto keynesiano”– que, no Brasil, diz respeito ao

³³ Segundo Alves (2011, p. 43), o toyotismo é “[...] a ideologia orgânica do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sociotécnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias. Existe uma intensa sinergia entre inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sociometabólicas, constituindo o novo empreendimento capitalista que coloca novos elementos para a luta de classes no século XXI”.

“pacto populista” – resultando no enfraquecimento das organizações sindicais e de trabalhadores.

Outro modo de ataque ao trabalho, como apontam Montaño e Duriguetto (2010, p. 195), diz respeito ao “[...] desprestígio das lutas e organizações de trabalhadores perante a opinião pública”. Aqui, o capital promove a construção de sua hegemonia como mecanismo primordial para a formação de “[...] uma cultura marcada pela necessidade de desqualificação das demandas dos trabalhadores, enquanto exigências de classe, fundamentalmente passando a ideia de que a crise econômica afeta a sociedade e que, por isso, necessita da colaboração de todos” (p. 196).

Valendo-se desta estratégia, o neoliberalismo atua junto às empresas de jornalismo, meios de comunicação de massa, no sentido de descaracterizar a luta trabalhista e desinformar a população a respeito das lutas e resistências travadas por trabalhadores, os quais se opõem às demandas neoliberais. É passada a imagem de tais sujeitos vinculada a conceitos como baderneiros, preguiçosos ou até mesmo privilegiados, descaracterizando as lutas sociais (MONTAÑO; DUTIGUETTO, 2010).

Um terceiro fator que caracteriza a ofensiva do capital contra o trabalho, de acordo com Montaño e Duriguetto (2010, p. 196), é a “[...] desregulamentação do mercado de trabalho e a precarização do emprego [...]”. Em virtude da crise, há uma grande “expulsão” de trabalho do mercado formal, ampliando-se um grande excedente de força de trabalho, o resultado desse processo é a queda dos salários e a perda do poder político dos trabalhadores. Tem-se, por outro lado, o aumento da contratação de serviços terceirizados, os quais se caracterizam pela precarização das condições de trabalho e pela desregulamentação dos direitos trabalhistas.

Se, em um contexto de crise estrutural, o capital se vê pressionado pelos movimentos advindos da luta de classes, que lutam por seus direitos, nesse mesmo processo, a ofensiva do capital encontra um campo fértil para desconstruir e reverter os ganhos trabalhistas historicamente conquistados. Assim, “[...] o combate ao trabalho é pressuposto para operar os demais ‘ajustes’ com a menor resistência daqueles que poderiam enfrentar tal processo: os trabalhadores” (MONTAÑO; DUTIGUETTO, 2010, p. 197). Longe de beneficiar a classe antagônica, prosseguem os autores, a crise capitalista “[...] precariza, inibe e submete ainda mais ao trabalhador e suas lutas, contribuindo até para criar as melhores condições para os ajustes e as (contra)reformas estruturais necessárias para os interesses do capital: o projeto neoliberal” (p. 212).

Não se pode afirmar que a reestruturação produtiva, os processos de privatização, as reformas no âmbito da seguridade social, bem como a redução de políticas sociais, aconteceu de forma passiva, sem conflitos de oposição ou com a mera aceitação da classe trabalhadora. Constata-se a “[...] ‘ausência’ de lutas de classe, derivada de uma suposta superação de conflitos ou antagonismos entre capital e trabalho; o ponto a analisar é a diminuição do peso político dos trabalhadores no atual contexto e suas possibilidades de defender seus interesses [...]” frente ao contexto de hegemonia neoliberal. Essa ausência resulta do fato de que, com a “[...] complexificação da produção, ocorre uma também maior complexificação das relações sociais, o que paralelamente leva a uma heterogeneização dos setores trabalhadores [...]” (MONTAÑO; DUTIGUETTO, 2010, p. 213).

Além dos impactos objetivos da crise, os trabalhadores são atingidos subjetivamente, no plano ideológico. Para Antunes (1999, p. 48), esse ataque consiste no “[...] culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”. Montañó e Duriguetto (2010, p. 216), por sua vez, explicam que esse impacto no plano ideológico “[...] opera refrações na prática organizativa das classes trabalhadoras e pode criar, especialmente em conjunturas de crise, as bases para a institucionalização de formas corporativas de organização e a exclusão de um grande número de trabalhadores da representação sindical [...]”.

Evidenciam Montañó e Duriguetto (2010) que há pelo menos três vertentes que direcionam as lutas sociais para o enfrentamento da crise capitalista. A primeira, de cunho neoliberal, é “[...] caracterizada pela ‘terceira via’, que, a exemplo de Bresser Pereira (1998), promove a desestatização (ou desresponsabilização do Estado) da ação social, passando a ser desenvolvida pelas organizações do setor público não estatal, ou ‘terceiro setor’ (o que é tratado como publicização)” (p. 217).

Uma segunda vertente – pós-moderna – tem como principal propagador Boaventura de Sousa Santos, que defende “[...] ações locais, o empoderamento, a Economia Solidária, as ações focalizadas em pequenos grupos, também inseridos no chamado ‘terceiro setor’” (MONTAÑO; DUTIGUETTO, 2010, p. 217).

Compreendemos a luta de classes, corroborando a ideia da terceira vertente, representada pelo marxismo, e Montañó e Duriguetto (2010, p. 217) entendem “[...] só a luta de classes, orientada à emancipação humana, pode enfrentar as seqüelas dessa crise e

resolver a desigualdade social [...]”. Isso significa em um curto prazo a garantia dos direitos já conquistados, direitos trabalhistas, direitos sociais e políticos e, para tal, explicitando “[...] o papel do Estado nas suas responsabilidades constitucionais, como (a longo prazo) as mudanças na correlação de forças para a superação da exploração e a sociedade dividida em classes” (p. 218).

4.2. A constituição do Estado penal e a violência institucionalizada

O Estado pode ser compreendido como “[...] o conjunto de instituições (jurídicas, políticas e sociais) capaz de, formal e preponderantemente, aplicar os instrumentos de coerção e violência (estrutural e institucional) a conter os conflitos sociais [...]” (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p. 53). O Estado, na perspectiva do autor, é necessário aos interesses do capitalismo, especialmente para manter a ordem e garantir o pressuposto da constante acumulação. Ele assume “[...] esta posição com todo o aparato repressivo, utilizando-se do monopólio do uso da força para manter as desigualdades, o controle social do desvio, as relações de subordinação às camadas mais vulneráveis da sociedade [...]” (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p. 117).

Na perspectiva de Serra (2009), para compreender o funcionamento do poder punitivo do Estado, é necessário analisá-lo à luz de sua própria estrutura. Em uma sociedade dividida em classes, em que uma dessas classes possui os meios de produção da riqueza social e a outra detém a força de trabalho necessária para a produção da riqueza, o Estado possui uma configuração específica. Sendo assim, expõe o autor, não deve ser compreendido como mero instrumento superestrutural da base econômica ou simples objeto à disposição da burguesia. Tal concepção implica no fato de compreender que essa instituição – o Estado – possui certa autonomia “[...] perante a forma social ou frente ao contexto das relações produtivas nas quais se inscreve [...]” (SERRA, 2009, p. 12). Vale dizer que tal autonomia é resultado da importante luta de classes realizada no interior do Estado. Nesse sentido, o Estado “[...] não favorece interesses específicos da classe dominante, mas protege e sancionam instituições e relações sociais que constituem o requisito institucional para a dominação de classe do capital” (p. 12).

Aceitar a dominação do Estado como uma específica manifestação de poder implica debater sobre os efeitos concretamente produzidos pelo exercício do poder do Estado. Tal situação concorre com a explicação sobre determinada espécie de controle

social exercida pelo sistema penal. A manifestação do controle social exercido pelo sistema penal, explica Serra (2009, p. 60), “[...] consiste na prisão como aparelho disciplinar exaustivo da sociedade capitalista. Seu funcionamento concreto traz na raiz o gene da ilegalidade; sua ilegalidade então é congênita [...]”. Assevera o autor que tais características “[...] alcançaram o poder punitivo com o desenvolvimento do Estado moderno, embora a história da pena preceda a história do direito moderno, conseqüentemente, também a do conceito de delito [...]” (p. 60).

A história da prisão se confunde ou quase se identifica com a manifestação do poder punitivo exercido pelos aparelhos do Estado moderno. Na concepção de Serra (2009, p. 69), “[...] o poder de punir desde a modernidade é eminentemente político, e nessa condição se inscreve nas táticas do Estado para administrar a oferta de mão-de-obra numa sociedade produtora de mercadorias [...]”.

Rusche e Kirchheimer (2004) desenvolvem uma análise acerca do desenvolvimento do sistema penal e da evolução da pena privativa de liberdade, eles refletem sobre a história dos regimes punitivos desde Idade Média até os anos de 1930. Mesmo aplicando-se a um contexto diferente do vivenciado no século XXI, suas análises permitem compreender os rumos que o sistema penal vem assumindo, bem como qual é a função atribuída a esse sistema.

As instituições de controle do crime e da justiça penal possuem certas condições históricas, fazem parte de uma determinada rede de governo e de produção da ordem social nas sociedades modernas. Nessas instituições, mesmo possuindo alguma autonomia e “[...] capacidade interna de gerar desenvolvimento e mudança, qualquer transformação significativa na configuração do campo será um sinal de transformações correlativas na estrutura dos campos social, e das instituições contíguas [...]” (GARLAND, 2008, p. 38).

Levando-se em consideração que, na sociedade capitalista, as formas de produção implicam diretamente nos demais campos desta sociedade, as transformações que ocorreram nos sistemas penais não podem ser explicadas apenas com base no aumento da criminalidade, ao contrário, “[...] todo sistema de produção tende a descobrir formas punitivas que correspondem às suas relações de produção [...]”. Sendo assim, as mudanças que ocorrem no sistema penal são decorrentes de fatores sociais, econômicos e fiscais que tendem a atender às demandas de dado modo de produção, no caso, do sistema de produção capitalista (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 20).

Elucida Pastana (2012, p. 532) que, a partir do século XVI, ocorreram significativas mudanças dos métodos punitivos, “[...] das penas capitais espetaculares, executadas com crueldade extrema, passamos paulatinamente para a privação de liberdade inicialmente utilizada para explorar trabalho forçado [...]”. Para Rusche e Kirchheimer (2004, p. 43), tal mudança não esteve relacionada a questões humanitárias, e sim a um “[...] certo desenvolvimento econômico que revela o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades [...]”.

Rusche e Kirchheimer (2004) explicam que foi a partir do século XVII que a pena deixou de ser vista como forma de punição e passou a ser compreendida como forma de recuperação do indivíduo encarcerado. A partir de então, o encarceramento passou a ser uma saída para afastar aqueles considerados “perigosos”.

De Giorgi (2006, p. 28) esclarece que os segmentos sociais considerados perigosos são os “[...] pobres, desempregados, mendigos, nômades e migrantes [...]”, e é contra esses segmentos que se instituem os mecanismos de controle. Segundo o autor, “[...] trata-se, pois, de neutralizar a ‘periculosidade’ das classes perigosas através de técnicas de prevenção do risco, que se articulam principalmente sob as formas de vigilância, segregação urbana e contenção carcerária”.

Esta definição de segmentos perigosos produz a individualização e separação destes elementos da “classe laboriosa”. Em uma sociedade onde se sobressai o trabalho precarizado, o emprego flexível e transitório e a “[...] constante superposição entre a economia ‘legal’ e as economias submersas, informais e também ilegais, determinam uma progressiva solda entre trabalho e não trabalho e entre classes laboriosas e classes perigosas [...]” (DE GIORGI, 2006, p. 28).

Em consonância com as transformações sociais ocasionadas pelo desenvolvimento industrial, o encarceramento tornou-se a principal forma de punição. Nesse sentido, o encarceramento “[...] tomou várias formas e gradações, de acordo com a gravidade do crime e a posição social do condenado [...]”. A substituição de outras formas de punição, como, por exemplo, os castigos físicos e a pena de morte pela pena privativa de liberdade “[...] foi acompanhada por uma diminuição na duração e na severidade das sentenças [...]” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 203). A privação de liberdade se tornou, nesse período, a pena alternativa aos “[...] suplícios, banimentos e assassinatos. A prisão nasce com essa conotação: publicamente humanizante, economicamente útil [...]” (PASTANA, 2012, 534).

O modelo disciplinar de punição que se constituiu, a partir do século XVI, com a pena privativa de liberdade, moldou um novo discurso, o qual propagava a necessidade de assimilar o desviante por meio do treinamento para uma nova ordem. Pastana (2012, p. 534) enfatiza que, embora, nesse período, a privação de liberdade tenha sido uma estratégia para garantir mão de obra industrial em momentos de escassez, “[...] a justificativa política que se destacava era justamente o caráter reformador característica da prisão. Essa justificativa vai perdurar até o fim do século XX”.

A partir do século XVI, a ideologia da pena privativa de liberdade “[...] era a do treinamento, mediante controle estrito da conduta do apenado, sem que este pudesse dispor de um só instante de privacidade [...]”. Tal ideologia foi expandida e reformulada “[...] pelos diversos criadores de regimes e sistemas ‘progressivos’, mas no fundo seguirá sendo a mesma: vigilância, arrependimento, aprendizagem, ‘moralização’ (trabalhar para a felicidade) [...]” (ZAFFARONI, 2002, p. 279).

Em grande maioria dos projetos de desenvolvimento da sociedade capitalista, o controle social foi concebido como forma de treinamento para os delinquentes, objetivando adequá-los ao trabalho fabril. Esses sujeitos eram vistos como “[...] um desajustado carente de reabilitação. Princípios penais-previdenciários atribuíram à punição um caráter reformador. A reabilitação buscava aliar controle com cuidado, punição com correção, ordem com bem estar” (PASTANA, 2012, p. 536).

Garland (2008, p. 59) ressalta que, “[...] no sistema de bem estar pós-guerra, a prisão era vista como uma instituição problemática, necessária como último recurso, porém contraproducente e desorientada com relação aos objetivos correcionais [...]”. Durante o contexto do Estado de bem-estar, o pensamento criminológico moldava a política do pós-guerra, a criminalidade era vista como um problema individualizado, resultante de problemas familiares, “[...] ou como um sintoma da necessidade, da justiça social e do inevitável conflito de normas culturais numa sociedade plural e ainda hierarquizada [...]” (p. 59).

A solução para o crime era encontrada em medidas de correção individual, “[...] no apoio e supervisão das famílias e na adoção de medidas de reforma social que aumentassem o bem-estar – particularmente relacionadas à educação e à criação de empregos [...]” (GARLAND, 2008, p. 60). Ao longo dos anos, “[...] o controle social moderno passou, inclusive, a ser pautado pela restrição do poder estatal, pela ampliação

das penas privativas à prisão e pelo abandono sistemático do encarceramento considerado *ultima ratio* do sistema penal” (PASTANA, 2012, p. 536).

Vale destacar que, até a década de 1970, “[...] as taxas de criminalidade mantinham-se estáveis nos países desenvolvidos e o controle do crime era fundamentado em um pensamento criminológico que sustentava a necessidade de tratamento correccional individualizado ao delinqüente [...]” (PASTANA, 2012, p. 536). Destarte, explica esta autora, as soluções encontradas para o crime consistiam na reabilitação dos sujeitos em questão, no atendimento aos seus familiares e em estratégias de inclusão social.

Segundo Garland (2008, p. 59), houve, nesse período, muito empenho por parte dos governos no sentido de criar novas alternativas ao encarceramento, “[...] na maior parte do século XX, aparentemente existiu um movimento secular de distanciamento da prisão no sentido de aplicação de penas pecuniárias, do livramento condicional e de muitas outras formas de supervisão comunitária [...]”.

A pena privativa de liberdade entendida como uma “técnica de adestramento” deveria cumprir sua função de moldar e diminuir cada vez mais o segmento social resistente às mudanças modernas. Em determinado momento histórico, a existência de grande parcela da população disciplinada fez com que “[...] a manutenção da prisão, como método punitivo principal, perdesse sua justificativa política. Daí inúmeras correntes jus-filosóficas modernas apregoarem a mínima intervenção penal, defendendo a prevenção como o modelo mais justo de controle social” (PASTANA, 2012, p. 537).

Após a crise capitalista de 1930, a questão da repressão criminal ganhou maior força. Nos países desenvolvidos, a questão da repressão foi muito maior pelo fato de a crise social do pós-guerra ter sido muito mais severa, gerando uma grande redução de salários e aumento do desemprego (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). Vale salientar que, com as reformas e transformações ocorridas no sistema penal e nas funções atribuídas à pena privativa de liberdade, ainda hoje – século XXI – prevalece sobre a noção de que a repressão é o melhor caminho para se combater o crime.

Pastana (2012) explica que, nos últimos trinta anos do século XX, em decorrência das transformações significativas que afetaram o perfil da economia mundial e acarretaram mudanças significativas na configuração política dos Estados e nas formas de sociabilidade, os mecanismos de controle social também sofreram transformações. Explica Garland (2008, p. 60) que, devido ao processo de reforma ocorrido no sistema penal, a prisão foi sendo transformada e, “[...] ao longo de poucas décadas, ela deixou de ser uma

instituição correcional desacreditada e decadente para se tornar um maciço e aparentemente indispensável pilar da ordem social contemporânea [...]”.

A partir da década de 1970, um novo conjunto de ideias criminológicas começou a ser difundido, influenciando a elaboração de políticas governamentais. Segundo De Giorgi (2006), neste período, passou-se a estabelecer uma relação entre a economia e o controle social, uma vez que determinadas formas de produzir caminham juntas com determinadas formas de punir.

Garland (2008, p. 35) salienta que, nas últimas três décadas, tem sido visto um acelerado deslocamento das ideias que moldaram o pensamento criminológico e a justiça penal durante grande parte do século XX. O autor evidencia que “[...] as agências centrais da justiça penal no Estado moderno têm experimentado mudanças bastante radicais em suas práticas e missões organizacionais [...]”. No século XXI, as formas de policiamento do controle do crime, da aplicação e execução das penas, têm incorporado novos interesses sociais fundamentados em novas formas de conhecimento que são contrárias às ortodoxias que prevaleceram durante o século passado.

Para Garland (2008, p. 44), os desdobramentos que ocorreram no campo do controle do crime e da justiça criminal “[...] são intrigantes porque envolvem uma súbita e perturbadora subversão do padrão histórico assentado. Mostram uma aguda descontinuidade que reclama explicações [...]”. O autor enfatiza que a reaparição de sentimentos punitivos e gestos expressivos, na política oficial, os quais apresentam um viés arcaico e antimoderno “[...] tende a confundir as teorias sociais comuns sobre a punição e seu desenvolvimento histórico [...]”.

O fio condutor da economia política da pena, segundo De Giorgi (2006, p. 36), é constituído pela “[...] hipótese geral, segundo a qual a evolução das formas de repressão só pode ser entendida se as legitimações ideológicas historicamente atribuídas à pena forem deixadas de lado [...]”. Na perspectiva do autor, a penalidade assume uma postura diferente e posterior à função manifesta de controle dos desvios e defesa social da criminalidade.

Para melhor compreender esta questão, De Giorgi (2006, p. 36) explica a diferença entre a função da penalidade e a questão do “controle dos desvios”. O controle do desvio, enquanto legitimação “aparente” das instituições penais, “[...] constitui, pois, uma construção social por meio da qual as classes dominantes preservam a base material da sua própria dominação [...]”. As instituições de controle do desvio não vêem a criminalidade como fenômeno danoso aos interesses da sociedade em seu conjunto, pelo contrário, “[...]”

por meio da reprodução de um imaginário social que legitima a ordem existente, elas contribuem para ocultar as contradições internas ao sistema de produção capitalista [...]”.

Por outro lado, a penalidade abrange uma função que “[...] pode ser descrita situando-se os dispositivos de controle social no contexto das transformações econômicas que perpassam a sociedade capitalista e as contradições que dela derivam”. A penalidade “[...] se insere num conjunto de instituições jurídicas, políticas e sociais (o Direito, o Estado, a Família) que se consolidam historicamente em função da manutenção das relações de classe dominante [...]”. Não é possível descrever os processos de transformação que interessam a essa instituição “[...] se não se levar em conta os nexos que ligam determinadas expressões da dominação ideológica de classe no interior da sociedade às formas de dominação material que se manifestam no âmbito da produção” (DE GIORGI, 2006, p. 36).

Explicam De Giorgi (2006) e Rusche e Kirchheimer (2004) que a relação entre economia e penalidade não deve ser compreendida como resultado de um automatismo, ou como uma relação mecânica na qual a ideologia da pena possa ser deduzida de forma linear em relação aos mecanismos de produção. De Giorgi (2006, p. 37) expõe que “[...] ainda que se ocupe uma posição de proeminência em relação a outros fatores sociais, o universo da economia simplesmente contribui para definir a fisionomia histórica dos diversos sistemas punitivos [...]”.

Para Serra (2009, p. 13), a base econômica exerce um papel que se aproxima mais de uma dominância do que de uma terminação. Conforme explica o referido autor, “[...] os modos de produção são estados de uma estrutura social integrada por uma base econômica, mas também por formas jurídico-políticas e ideológicas, que são como estruturas regionais [...]”. Nesse sentido, cada modo de produção possui regimes específicos e se articulam a estruturas regionais, “[...] cada uma dessas subestruturas tem relativa autonomia e exerce influência recíproca, o que não deixa de conduzir à prevalência, inclusive epistêmica, daquela econômica”.

A economia ocupa um papel dominante da estrutura global do capitalismo e, consecutivamente, determina essa dominação. No entanto, tal fator “[...] não implica que o direito e também a política não sejam um elemento constitutivo do modo de produção, ao mesmo tempo por ele informado e determinado [...]”. É em função disto que se designa o poder punitivo do Estado e sua instância política privilegiada. Entre as estratégias de punição exercidas pelo Estado, a prisão consiste em sua forma essencial.

Vale salientar que, em períodos de crise econômica, o combate à criminalidade se torna o principal discurso dos políticos, permitindo às “[...] elites políticas catalisar, sob a forma de ‘pânico moral’ produzido pelo aumento da criminalidade, insegurança e medos cuja origem se situa mais longe do que nunca do seu objeto imediato”. Os discursos sobre a repressão criminal passam a exaltar o respeito à diversidade, “[...] a integração social dos desviados e o papel ressocializante do sistema punitivo, opõem-se a linguagens orientadas para a defesa social, a neutralização do inimigo público e a necessidade de zerar a tolerância para com o crime” (DE GIORGI, 2006, p. 60).

A partir da década de 1970, um novo conjunto de ideias criminológicas começou a ser difundido, influenciando a elaboração de políticas governamentais. Segundo De Giorgi (2006), nesse período, passou-se a estabelecer a relação entre a economia e o controle social, na qual determinadas formas de produzir caminham juntas com determinadas formas de punir.

Com base nas análises desenvolvidas por De Giorgi (2006) e Wacquant (2001), é possível destacar que, a partir do século XX e início do XXI, presencia-se um novo internamento³⁴ urbano, o qual consiste em uma alternativa de definir um espaço de contenção ao redor das populações consideradas excedentes, ocorrendo tanto em nível global como local. No período denominado por De Giorgi (2006) de pós-fordista³⁵, instituíram-se novas formas de controle social, as quais foram condizentes com o desenvolvimento dos processos de produção capitalista. O autor se refere à construção de um novo modelo de “governo do excesso”, o qual se expressa por meio da Multidão pós-fordista e torna-se a principal estratégia de controle social.

Segundo De Giorgi (2006, p. 31) o conceito de Multidão “[...] define um processo de subjetivação em andamento, um ‘tornar-se múltiplo’ das novas formas de trabalho sobre as quais convergem as tecnologias de controle pós-disciplinar [...]”. Nesse contexto, Multidão indica, “[...] sobretudo, a impossibilidade de uma *reductio ad uniam* das diversas

³⁴ O primeiro grande internamento urbano ocorreu nos séculos XI e XII, onde a prisão passou a ser vista como o lugar adequado para armazenar as camadas pobres da sociedade, sendo compreendida como estratégia de controle das classes consideradas perigosas. É nesse contexto também que a prisão passa a ser vista como um meio de se obter mão de obra barata (DE GIORGI, 2006).

³⁵ O termo pós-fordista utilizado por De Giorgi (2006, p. 64) descreve “[...] o processo de transformação do trabalho e da produção, que, sobretudo no curso dos anos de 1990, situaram-se no centro do debate político-intelectual amadurecido no âmbito do marxismo neo-obrerista italiano. Trata-se, certamente, de uma perspectiva parcial –, mas talvez mais útil que outras, sobretudo por sua atenção às dinâmicas do conflito que sempre se entrelaçam às transformações da produção [...]”.

subjetividades produtivas comparáveis àquela que permitia individualizar, na classe operária, a forma de subjetividade hegemônica durante a época do capitalismo fordista”.

O pós-fordismo constituiu-se num regime produtivo caracterizado pelo excesso, destarte, suas estratégias foram orientadas para o controle desse excesso. A definição de excesso pós-fordismo diz respeito ao excesso “[...] constante de potencialidades, de laços de cooperação, de formas de comunicação com respeito às geografias da produção impostas por uma racionalidade capitalista reduzida ao domínio” (DE GIORGI, 2006, p. 76). Salienta-se que o capital não apresenta mais condições de governar, a partir de dentro, a produtividade social, limita-se, pois, a exercer o controle do excesso. É a partir da concepção de excesso pós-fordista que se pode estabelecer a análise das estratégias disciplinares de controle da Multidão no regime de governo³⁶ do excesso.

Na perspectiva de Garland (2008, p. 61), ao se tratar de estratégias de controle social³⁷, “[...] as teorias que agora informam o pensamento e a ação oficiais são teorias de controle de várias espécies, que concebem a delinquência como problema não de privação, mas de controle inadequado [...]”. As novas formas de controle, a que o autor se refere, dizem respeito a controles sociais, controles situacionais e autocontroles, os quais têm sido temas dominantes nas políticas de controle do crime.

A prática penal não é mais regida por uma visão criminológica, mas sim por uma função educacional específica. Uma das tendências dessa política penal “[...] aparece no tratamento de certos delitos que são imediatamente percebidos a partir da posição social do delinqüente e que não indicam qualquer oposição particular ao Estado [...]” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 250).

Com a globalização, têm se espalhado pelo mundo os grandes problemas atuais, tais como “[...] a degradação ambiental, a busca desenfreada do consumo, a hibridização cultural e problemas relacionados com a insegurança e o mal-estar da sociedade [...]”. Com efeito, destituíram-se todos os padrões tradicionais “[...] e o que se verifica é a deflagração

³⁶ De Giorgi (2006, p. 85) explica que, na análise da economia política da pena, surge uma nova ciência de governo, definida também pelo termo governabilidade. Este “[...] representa a penetração da economia política na ‘razão do Estado’, isto é, no conjunto de saberes relativos à gestão correta de um território e de sua população. O fato de a economia política se imprimir na racionalidade de governo, permeando as suas estratégias, práticas e instituições, significa que, a partir desse momento, governar um Estado e exercer produtivamente os poderes que derivam do novo conceito de soberania significará maximizar as potencialidades produtivas e incentivar o bem-estar da população, ativando nesse meio tempo mecanismos de verificação dos resultados, tais como estatística social, os recenseamentos, a contabilidade nacional”.

³⁷ O termo controle social utilizado por Garland (2008) refere-se ao que De Giorgi (2006) chama de controle da Multidão.

do fenômeno da mercantilização dos direitos sociais, criando-se um profundo abismo de expectativas” (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p. 36).

Salienta-se que os efeitos desse processo, ou seja, do capitalismo globalizado, estão sendo sentidos em todos os campos, resultando em graves consequências, como desemprego, pobreza, xenofobia e no “[...] encarceramento de determinadas e enormes parcelas da população. Para manter essa massa de desempregados ou de ‘sub-empregados’ – consequências diretas do capitalismo globalizado – é que o Estado lança mão de seu braço coercitivo de controle social” (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p. 68).

A partir da segunda metade do século XX, explicam Veronese e Caire (1999, p. 12), o Estado tem sido chamado a atuar de forma repressiva no campo da segurança pública. Assim, “[...] as demandas sociais têm se tornado mais complexas, e o Estado necessita intervir oferecendo mecanismos institucionais de solução”. Desta forma, o Estado, que é institucionalmente destinado a cuidar da proteção dos indivíduos, acaba por exercer uma violência institucional em nome da proteção e da segurança, autorizando medidas abusivas que são tomadas por seus próprios agentes. A violência institucionalizada “[...] é aquela exercida pelo próprio Estado, quer seja na ação de seus próprios agentes, ou na sua omissão diante das circunstâncias, no qual deveria intervir [...]”.

Tal forma de violência é considerada uma das mais perversas, por envolver instituições que, por princípio, deveriam atuar de forma a proteger a população de qualquer forma de violência. O Estado, ao ser incapaz de garantir as condições mínimas à população, como a saúde, moradia e educação, deixa de exercer sua função de contenção da violência. Nesse sentido, se os chamados criminosos são considerados violentos, por outro lado, “[...] os aparelhos repressivos estatais encontram-se corrompidos, e agem não raras vezes com abuso de poder e em franco desrespeito aos direitos individuais mais elementares [...]” (VERONESE; CAIRE, 1999, p. 14).

A violência estatal, tanto em sua forma estrutural como institucional, explica Graziano Sobrinho (2007, p. 53), apresentando-se como mecanismo de constituir e reproduzir a propriedade privada dos meios de produção, “[...] fornece também os meios necessários à contenção da grande massa de excluídos, a fim de manter a ordem social necessária ao processo de reprodução do Capital [...]”. Desta forma, viabiliza ao indivíduo que não detém os meios de produção, “[...] vender sua capacidade de trabalho àquele que os possui e desta forma entregar parte do seu trabalho na forma de mais-valia”.

Do ponto de vista de Veronese e Caire (1999), nunca se discutiu tanto a respeito de cidadania, liberdade política e de direitos invioláveis, todavia, na mesma proporção, tem se tornado cada vez mais distante a implementação de tais direitos. Argumentam os autores, que, “[...] se, por um lado, o Estado, através de leis, assegura o exercício desses direitos elementares, por outro, a sua própria estrutura de operacionalização encontra-se viciada pela histórica tradição de impunidade e arbitrariedade, sobretudo no exercício repressivo” (VERONESE; CAIRE, 1999, p. 17).

Nas últimas décadas do século XX no Brasil, bem como nos países considerados “em desenvolvimento”, é possível notar um assustador aumento dos índices de criminalidade urbana. Tal situação, segundo Barros (2012, p. 2), “[...] gerou um crescimento correlativo de variadas formas de violência, nas mais diversas relações humanas, fato que impôs duros limites à implementação de garantias jurídicas e políticas que vinham sendo buscadas ao longo de diversas lutas sociais”.

Ao longo de todo o século XX, explana Netto (2012), a guerra foi uma resposta autorreprodutiva do capitalismo. Enfatiza o autor que, além de funcionar “[...] como uma saída provisória para as suas crises, mediante a destruição massiva de forças produtivas, as atividades econômicas ligadas à guerra — à indústria bélica — sempre constituíram um elemento dinamizador da economia capitalista [...]” (p. 426). Destarte,

[...] se a guerra, como tal, apresentou-se no século XX como um fenômeno que excedeu completamente o teatro e o âmbito dos combates, envolvendo muito mais para além deles, o que agora se verifica é que o belicismo passa a incluir as políticas de segurança pública em períodos de paz formal e se estende como negócio capitalista privado à vida na paz e na guerra, configurando a emergência da militarização da vida social (NETTO, 2012, p. 427).

Segundo Netto (2012), no século XXI, a repressão por parte do Estado, a qual se debruça sobre as classes consideradas perigosas, passa a utilizar como meios empresas de segurança e de vigilância privadas, articulada a esses novos meios, tem-se a incorporação da alta tecnologia, como ocorre na produção industrial, bem como no processo de privatização dos presídios, processo muito comum nos Estados Unidos, e que já pode ser encontrado no Brasil.

Segundo Pastana (2012, p. 544), no atual momento histórico que vivemos, é realmente possível visualizar que “[...] o paradigma punitivo predominante produz um aparelho carcerário privatizado que estimula o desenvolvimento das forças produtivas ao

mesmo tempo em que confirma uma parcela considerável de forças para a qual não há trabalho”. Desta forma, fica clara a relação que Marx (1980) estabeleceu entre as especificidades produtivas do crime na sociedade capitalista.

Essa relação entre economia e penalidade, é explicitada por Marx (1980, p. 382) em suas teorias da mais-valia. Segundo ele um “[...] filósofo produz idéias, poeta poesias, pastor prédicas, professor compêndios e assim por diante. Um criminoso produz crimes [...]”. Além de crimes, o criminoso produz também:

[...] o direito criminal e, com este, o professor que produz preleções de direito criminal, e, além disso, o indefectível compêndio em que lança no mercado geral ‘mercadorias’, as suas conferências [...]. O criminoso produz ainda toda a polícia e a justiça criminal, beleguins, juízes e carrascos, jurados, etc.; e todos aqueles diferentes ramos, que constituem outras tantas categorias da divisão social do trabalho, desenvolvem capacidades e novos modos de satisfazê-las [...] (MARX, 1980, p. 382).

Segundo as teses de Marx (1980, p. 383), o criminoso produz tantas outras formas de trabalho e estimula as forças produtivas, “[...] o crime retira do mercado de trabalho parte da população supérflua e por isso reduz a concorrência entre os trabalhadores, impede, até certo ponto, a queda do salário abaixo do mínimo, enquanto a luta contra o crime absorve parte dessa população [...]”.

Pastana (2012) destaca que o atual arranjo capitalista generaliza-se quase que instantaneamente em todo o globo, atrelando o sucesso dos empreendimentos econômicos à nova face da política criminal. Conforme explicita Wacquant (2007, p. 60), “[...] a indústria da carceragem é um empreendimento próspero e de futuro radioso, e com ela todos aqueles que partilham do grande encarceramento dos pobres nos Estados Unidos [...]”.

No Brasil, expõe Guimarães (2007), desde 1992, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), por meio de diretrizes, incentiva administração privada dos presídios brasileiros. No Brasil, as práticas de privatização dos presídios ainda são lentas em relação aos Estados Unidos, no entanto, frente ao gigantesco crescimento da população prisional, bem como da “[...] política de encarceramento cada vez mais adotada pela nossa Justiça Penal, o investimento nesse setor certamente crescerá e logo irá seduzir a sociedade civil, seja pela sensação de segurança, seja pela expectativa de prosperidade econômica” (PASTANA, 2012, p. 543).

A privatização dos presídios, explica Serra (2009, p. 124), “[...] contribui para a leitura e interpretação da atual hipertrofia do sistema carcerário, percebida como simultânea ao incremento de outras formas menos ostensivas de domínio espacial [...]”. Para o mesmo autor, é possível compreender que a história da prisão sempre foi marcada pelo fracasso, “[...] no desenho de sua gestão diferencial das ilegalidades, a prisão nutre certa simpatia por uma delinquência que ela mesma estabelece, torna visível e a faz condensar simbolicamente todas as outras formas de infração á lei [...]”.

No contexto de mundialização do capital, o sucesso do aparelho carcerário está relacionado às possibilidades de se obter lucro nesse sistema, visto que a exploração da força de trabalho no sistema penal sempre esteve presente em sua história. A prisão nasce com o propósito de atender às exigências do mercado e ao mesmo tempo capaz de arrebatá-la a fim de torná-la útil (SERRA, 2009, p. 124).

Guimarães (2007, p. 290) é explícito em afirmar que, em tempos insanos como este em que vivemos, os seres humanos são rebaixados à mera categoria de matéria prima de uma lucrativa empresa. Tal situação “[...] acarreta todos os perigos iminentes a uma sociedade capitalista em que a palavra de ordem é a acumulação de capital, na qual o lucro se sobrepõe a qualquer reflexão de ordem ética ou moral [...]”. É visível a noção de que, quanto maior for o número de pessoas encarceradas, maior será o lucro da indústria do controle do crime. Assim, fica clara a intenção em desenvolver e implantar políticas de encarceramento massivo.

Já existem no Brasil empresas privadas que lucram com fornecimento de serviços como alimentação, saúde, educação e trabalho “[...] além da própria administração e manutenção dos presídios. Há toda uma política sendo desenvolvida, inclusive com o apoio da mídia, para a expansão do gerenciamento privado das penitenciárias brasileiras” (GUIMARÃES, 2007, p. 301).

É cada vez mais visível, como elucidada Pastana (2012, p. 537), “[...] a atenção estatal com o controle penal. Essa marca ostensiva relacionada à segurança pública une todos os setores do Estado em um único discurso e em uma ação coordenada que, de forma implacável, fragiliza significativamente o ambiente democrático”. Para Wacquant (2007, p. 9), a gestão dessa segurança pública é “[...] concebida e executada não tanto por ela mesma, mas sim com a finalidade expressa de ser exibida e vista, examinada e espionada: a prioridade absoluta é fazer dela um espetáculo, no sentido próprio do termo [...]”.

A partir da articulação dos antagonismos existentes entre as atuais políticas de segurança pública e as políticas públicas de segurança³⁸, pode-se apreender que os efeitos ocasionados pelas políticas neoliberais na efetivação das políticas sociais e, conseqüentemente, nas políticas públicas para educação prisional resultam em “[...] mais um modelo que se coloca como solução para os atuais problemas contemporâneos, e que resulta, dessa forma, na exclusão e hierarquização da sociedade [...]” (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p. 116).

Nesse contexto, tais políticas não possuem um caráter universal e não têm como destinatários sujeitos de todas as classes sociais, incluindo as menos favorecidas, ao contrário, apresentam-se num cenário de exclusão social, no qual operam dois mecanismos que realizam o controle social: 1) por meio do sistema penal, exaltando a eficiência do sistema, “[...] como um controle fechado, exercido pelas diversas instâncias de poder (Estado, família, igreja, polícias, etc.) [...]”; 2) por meio do controle social do mercado consumidor, “[...] como um controle aberto, exercido por outras instâncias de controle, outros poderes, outros mecanismos, contribuindo à lógica maniqueísta entre bons e maus” (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p. 116).

Frente ao fenômeno do aumento da violência e da criminalidade, as instituições consideradas responsáveis por garantir a lei, bem como “[...] pela pacificação interna do Estado, pela contenção da violência em seus limites e pelo combate ao crime em suas diversas modalidades, têm se mostrado cada vez mais incapazes de responder satisfatoriamente aos desafios para os quais são chamadas [...]”. Nesse contexto, têm surgido vários questionamentos a respeito de sua legitimidade, de seus limites, assim como de sua capacidade para tratar de tais problemas (BARROS, 2012, p. 2).

De acordo com Wacquant (1999, p. 48), as políticas econômicas neoliberais que permearam os países capitalistas ao longo das últimas duas décadas, a saber, “[...] austeridade orçamentária e regressão fiscal, contenção dos gastos públicos, privatização e fortalecimento dos direitos do capital, abertura ilimitada dos mercados financeiros e dos intercâmbios, flexibilização do trabalho assalariado e redução da cobertura social [...]”,

³⁸ Graziano Sobrinho (2007, p. 117) estabelece a diferença entre as “[...] políticas públicas de segurança (alimentar, moradia, educacional, institucional, estrutural, etc.), as quais estão diretamente relacionadas a diversos direitos – individuais e coletivos – e objetivam a inclusão social e as políticas de segurança pública, relacionadas à proteção do indivíduo pelo Estado por meio de ações repressivas – preventivas e punitivas [...]”. As políticas de segurança pública se fundamentam no combate à violência criminal por meio dos aparelhos policiais.

resultaram no “[...] tratamento punitivo da insegurança e da marginalidade sociais que são as conseqüências lógicas dessas políticas”.

Nesse sentido, as mudanças estruturais decorrentes do capitalismo na transição do século XX para o século XXI têm gerado a necessidade de uma recomposição nos campos do controle do crime, resultando em “[...] um complexo reconfigurado de estruturas e de estratégias inter-relacionadas, que são compostas de elementos antigos e novos [...]” (GARLAND, 2008, p. 72). As transformações ocorridas no pensamento criminológico nesse período estão articuladas às transformações sociais que vinham ocorrendo em decorrência da crise estrutural do capital. A prisão no século XXI tem assumido suas funções principais, “[...] por um lado escondendo, mediante a criminalização, a miséria; por outro, normalizando o trabalho precário [...]” (SERRA, 2009, p. 119).

É possível notar, especialmente a partir da década de 1990, salienta Garland (1999), uma forte repressão criminal no sentido de que as sociedades têm se tornado cada vez mais punitiva. Vale ressaltar que, diante de tal situação “[...] a repressão deixou de ser uma excepcionalidade — vem se tornando um estado de guerra *permanente*, dirigido aos pobres, aos “desempregados estruturais”, aos “trabalhadores informais” [...]” (NETTO, 2012, p. 427). Novas formas de controle social têm sido consideradas como necessárias para o enfrentamento do aumento da violência e da criminalidade. Entre as estratégias de controle social estão incluídas as políticas penitenciárias que promovem o aumento repressivo do encarceramento.

Jinkings (2007), ao discutir sobre a criminalidade e o direito penal, salienta que, em meio ao estereótipo que se tem de criminoso, estão concentrados, em sua grande maioria, aqueles que compõem níveis mais baixos da escala social, excluídos do mercado de trabalho e que apresentam baixa escolaridade, bem como dificuldade de socialização familiar. Enfatiza que o direito penal tem atuado de forma desigual e passiva no que diz respeito às desigualdades sociais, bem como de forma ativa ao produzir e reproduzir tais desigualdades. Argumenta a autora que essas desigualdades se reproduzem de duas formas:

[...] em primeiro lugar, com a aplicação seletiva das penas a um público restrito e previamente delimitado. Posteriormente, com a punição de determinados comportamentos ilegais, que são específicos e característicos das classes dominadas, ocorre a imunização de um número bem mais abrangente de outros comportamentos ilegais que são típicos das classes dominantes (JINKINGS, 2007, p. 19).

A questão do aumento da repressão criminal pode ser interpretada tanto como símbolo de força dos aparelhos repressores como “[...] um sintoma da ausência de autoridade e como repressão inadequada [...]” (GARLAND, 1999, p. 59). Segundo este autor, ao longo dos anos de 1980 e 1990, vem se desenvolvendo uma nova forma de combater o crime que, segundo ele, baseia-se em uma estratégia de “responsabilização”. Garland (1999, p. 67) enfatiza que essa estratégia consiste em “[...] envolver o governo central numa ação contra o crime que não se exerce mais pela via dos organismos do Estado (polícia, tribunal, prisões, trabalho social, etc.), mas indiretamente por meio da ação preventiva de organismos e organizações não estatais [...]”. Segundo Barros (2012, p. 3), não se estabelece mais os problemas da criminalidade apenas como desvios que devem ser contornados ou combatidos, mas “[...] procura-se investigar, principalmente, como a sociedade como um todo tem participação em todo o processo, desde o processo de criminalização até a forma da punição dos delitos [...]”.

A estratégia de responsabilização “[...] deixa a máquina centralizada do Estado mais poderosa que nunca e, ao mesmo tempo, solapa a noção de Estado de Bem-Estar Social, limita as atribuições dos serviços públicos, diminui os direitos sociais da cidadania [...]”. Há o incremento marcante da total influência do mercado no que diz respeito aos aspectos fundamentais da saúde e do bem-estar da população (GARLAND, 1999, p. 69).

As mudanças nas políticas sociais realizadas nos anos de 1990 tiveram por objetivo a responsabilização dos indivíduos pelo campo social, resultando na redução da dependência destes do Estado, o que fez com que aumentasse a dependência desses indivíduos com o mercado e o capital privado. Nesse contexto, “[...] o investimento na criminalidade e os dispositivos de segurança são, portanto, cada vez mais impostos antes pelas forças econômicas do que pela política pública [...]” (GARLAND, 1999, p. 70).

Na perspectiva de Serra (2009, p. 101), “[...] o caráter monopolista do capital se aprofundou e a relação de complementaridade entre as políticas sociais e repressivas continuam a comandar a cena e a projetar sobre o Estado suas necessidades [...]”. O posicionamento de Rodrigues (2009, p. 46) e Serra (2009) é que “[...] o incremento do Estado-Penal tem como consequência imediata o alargamento do alcance e da intensidade da punição, ao mesmo tempo, que as políticas sociais sofrem um movimento inverso [...]”.

Wacquant (2008, p. 10) explica que o clamor a favor da luta contra o crime serviu apenas “[...] como pretexto e trampolim para uma reformulação do perímetro e das funções do Estado, que resultou no enxugamento (*downsizing*) do seu componente de *welfare* e no

inchaço (*upsizing*) dos seus setores policiais, jurídicos e correcionais [...]”. As reformulações no papel do Estado podem ser apreendidas na substituição do Estado de Bem-Estar Social por um Estado Penal. O autor evidencia que “[...] a penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um "mais Estado" policial e penitenciário o "menos Estado" econômico e social [...]”. Tal procedimento é a “[...] *própria causa* da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro como do Segundo Mundo [...]” (WACQUANT, 1999, p. 4).

A contenção repressiva do Estado penal opera sob duas modalidades. A primeira, e menos visível, consiste em transformar os serviços sociais em estratégias de vigilância e controle da classe considerada perigosa. De acordo com Wacquant (2003, p. 28), prova disto é a “[...] onda de reformas votadas nestes últimos anos em vários estados, condicionando o acesso à assistência social, à adoção de certas normas de conduta (sexual, familiar, educativa, etc.) e ao cumprimento de obrigações burocráticas onerosas ou humilhantes [...]”. A segunda modalidade de “contenção dos pobres” é a propensão ao encarceramento em massa, que atinge em particular a população afro-descendente no caso dos Estados Unidos.

De acordo com Kildulff (2010, p. 241), “[...] a virada punitiva do Estado se expressa claramente no acirramento das funções penais, repressivas e punitivas como forma de gestão da miséria, sendo os trabalhadores precarizados e/ou desempregados o alvo principal dessa política altamente letal”. Os países que importam medidas penais, a exemplo dos Estados americanos, adaptam-se “[...] às missões ampliadas que competem às instituições policiais e penitenciárias na sociedade neoliberal avançada [...]”. Buscam “[...] reafirmar a autoridade moral do Estado no momento em que ele próprio é atingido pela impotência econômica, impor ao novo proletariado um salário precário, engaiolar os inúteis e os indesejáveis da ordem social nascente [...]” (WACQUANT, 1999, p. 35).

O desenvolvimento do Estado penal, pela via do aumento dos meios, da amplitude e da intensidade da intervenção do aparelho policial e do judiciário, tem o propósito de “[...] responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletário urbano” (WACQUANT, 1999, p. 6). O aumento repressivo do sistema penal coincidiu perfeitamente com a demolição progressiva do Estado Social, “[...] o aumento vertical do encarceramento, correspondeu, no mesmo período e com a mesma

rapidez, na redução também vertical da aparata às famílias pobres, da assistência social e da ajuda aos desempregados” (DE GIORGI, 2006, p. 95).

De Georgi (2006) explica que o Estado age de forma punitiva sobre as populações subalternas, uma vez que “[...] os operadores do sistema penal não respondem as necessidades abstratas do capital, das quais, aliás, é improvável que tenham consciência [...]”. Desta forma, “[...] eles se limitam, isso sim, a tomar decisões de acordo com suas próprias convicções sobre a questão criminal e sobre as estratégias para enfrentá-la, entre elas a ideia de que quem vive em condição de pobreza e precariedade está mais inclinado a cometer crimes” (DE GIORGI, 2006, p. 55).

Para Wacquant (2008), a nova penologia que vem se instaurando não tem mais por objetivo reabilitar o recluso, mas sim gerir custos e controlar as classes marginalizadas, consideradas perigosas. Nesse sentido, a ascensão do Estado penal não é resultado do aumento da criminalidade, e sim uma forma de responder ao deslocamento social, resultante do esfacelamento do Estado Social.

De acordo com Graziano Sobrinho (2007, p. 37), a barbárie social se reflete na multiplicação dos atos de violência, bem como nas novas formas de exploração, destarte, “[...] estes fenômenos podem e devem ser entendidos como mecanismos consecutórios do processo de globalização da segurança pública e do controle social, em resposta à desregulamentação da economia e do esfacelamento do Estado Social”.

As medidas tomadas pelo Estado Penal, como, por exemplo, as políticas de segurança ativas e punitivas, são consideradas necessárias devido ao contexto de insegurança social, gerado pela nova ordem capitalista, bem como pela “[...] mudança na relação de forças entre as classes e os grupos que lutam a todo o momento pelo controle do mundo do emprego [...]” (WACQUANT, 2010, p. 198). O Estado penal é “[...] incompleto, incoerente e muitas vezes incompetente, de maneira que não poderia preencher as expectativas irrealistas que lhe deram origem nem as funções sociais que, tacitamente, ele tem a missão de paliar [...]” (WACQUANT, 2008, p. 20).

Jinkings (2007, p. 143) ressalta, assim como Wacquant (2008), que “[...] a nova penologia está voltada à regulação e ao controle de grupos ‘perigosos’ de forma a mitigar a sensação de insegurança de uma população inserida nos mecanismos formais do mercado de trabalho que é cada vez menor [...]”. Desta forma, a prisão vem assumindo o papel de “higienização” social, ou seja, “[...] o de remover pessoas ‘indesejadas’ da sociedade e a

prevenção ao crime torna-se unicamente a eliminação de delinquentes das ruas e seu encarceramento [...]” (144).

A opção pelo endurecimento das penas de privação de liberdade tem sido a saída encontrada pelos países, inclusive o Brasil, para combater a criminalidade. Explica Wacquant (2010) que as características punitivas das políticas penais, além de abrangerem a questão do crime-castigo, englobam ainda uma nova forma de “governo da insegurança social”. Nesse contexto, “[...] a prisão assume um papel principal e que se traduz, para os grupos que habitam as regiões inferiores do espaço social, por uma tutela severa e minuciosa [...]” (WACQUANT, 2010, p. 203).

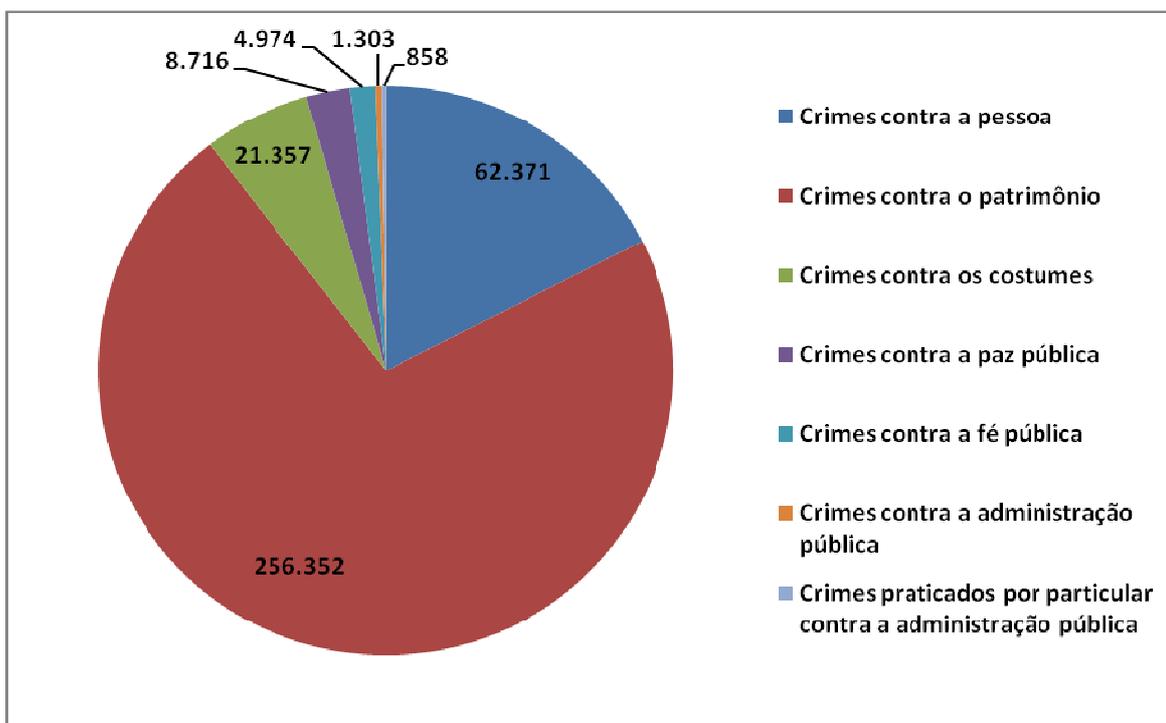
Esse processo, entendido por De Giorgi (2006) como “capitalismo de barbárie”, é responsável por um grande movimento de criminalização dos pobres, que, atrelado ao desemprego pós-fordista, resultou no crescente aumento da criminalidade e da pena prisão. Nesse contexto de barbárie social, a população, atingida pela pobreza deixou de contar com a série de aparatos sociais que, em outros tempos, mesmo precariamente, possibilitava-lhe condições minimamente dignas de sobrevivência.

Afirma Argüello (2005, p. 6) que, a fim de garantir “[...] a contenção das desordens geradas pela exclusão social, desemprego em massa, imposição do trabalho precário e retração da proteção social do Estado, utiliza-se amplamente da estratégia de criminalização das classes potencialmente perigosas [...]”. A esse respeito salienta Kilduff (2010) que a grande onda de encarceramento que vem ocorrendo deve ser entendida como uma das consequências mais reveladoras das políticas ultrarrepressivas, implementadas nas últimas décadas.

No Brasil, a política de encarceramento resulta em um crescimento anual assustador da população prisional. Segundo Luiz Flávio Gomes (2011), pesquisador do Instituto da Prevenção do Crime e da Violência (IPCP), nos últimos 20 anos (1990 – 2010), o Brasil foi o país que apresentou o maior crescimento populacional em prisões do mundo, com um aumento de 450%. No mesmo período, a população nacional teve um crescimento de 32%. A proporção é de 258 presos para cada 100 mil habitantes. Para fins de comparação, no mesmo período, o aumento da população carcerária nos Estados Unidos foi de 77%, da China, 31% e da Rússia, 17%.

O gráfico a seguir demonstra que, no Brasil, a maior parcela da população prisional cometeu crimes contra o patrimônio, dividindo-se entre furto simples, furto qualificado, roubo qualificado, entre outros.

Gráfico 10 - Distribuição da População Prisional por crimes cometidos



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2012e).

Ao analisar os dados do MJ de 2007, Nascimento (2008, p. 20) aponta que “[...] apenas três delitos – todos relacionados ao acesso forçado à renda – são responsáveis pela prisão de quase 240.000 pessoas (cerca de 60% do total): furto, roubo – ambos nas modalidades simples e qualificadas – e tráfico de drogas ilícitas [...]”. Nesse sentido, “[...] cada um destes três delitos, considerados individualmente, supera em incidência o homicídio (no caso de roubo e tráfico por larga margem)” (p. 20). Apesar de terem se passado quatro anos da análise empreendida pelo autor, os dados do MJ de 2011 explicitam que a situação ainda continua a mesma.

Os dados apresentados no gráfico 10 revelam, na perspectiva de Nascimento (2008, p. 20), uma realidade que é bastante óbvia, mas que o senso comum criminológico tenta escamotear: “[...] o sistema penal criminaliza a pobreza e, como o neoliberalismo multiplica a pobreza, o número de criminalizados cresce e crescerá na mesma proporção [...]”.

De acordo com Martins (1997, p. 32), “[...] a *sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”. Pode-se afirmar que a

educação ofertada em estabelecimentos penais é um processo que realiza a inclusão excludente, aquela que se processa de acordo com as regras e a lógica própria do sociometabolismo do capital.

Segundo Pastorini (2010, p. 98) “[...] a tentativa de soluções historicamente praticadas no Brasil (e na maior parte dos países latino-americanos), orientadas pela busca da integração social, se concretiza pela combinação de medidas assistenciais e repressivas dependendo do contexto histórico [...]”. Do ponto de vista do discurso e do pensamento hegemônico, ocorre a naturalização das desigualdades e conflitos na sociedade capitalista, divulgando-se uma imagem de harmonia e de integração. O atendimento às manifestações da “questão social” passa por fora dos limites da luta de classes, “[...] transformando-se em problemas de integração deficiente, não reconhecimento das diferenças, falta de solidariedade social, fragilidades do laço social, crise de valores” (PASTORINI, 2010, p. 98).

Para mudar esse cenário, é necessário, segundo Pastorini (2011, p. 98) explicitar a importância do acesso aos serviços e benefícios sociais por meio de políticas públicas e sociais universais, pensar em políticas e programas que vão além da teoria da integração social. Para o citado autor, é fundamental romper com o discurso hegemônico que reproduz determinada visão de mundo, de organização da vida social, ou seja, romper com a história oficial e escancarar as contradições inerentes à sociedade capitalista, que são estruturais e fundamentam as desigualdades sociais. É preciso romper com o consenso do capitalismo manipulatório e ter como horizonte a emancipação não apenas política, mas também humana.

4.3. Controle social e criminalização dos movimentos sociais

Montaño e Duriguetto (2010) salientam que, a partir do século XX, tem havido a constituição de novos movimentos sociais, criados como complemento e alternativa aos movimentos sociais tradicionais (sindicais e trabalhistas). Os autores apresentam duas conceituações fundamentais a este respeito. A primeira diferencia movimento social de mobilização social. Movimento social “[...] caracteriza uma organização, com relativo grau de formalidade e de estabilidade, que não se reduz a uma dada atividade ou mobilização”. Mobilização social refere-se a uma ação que se esgota em si mesma, quando concluída, “[...] pode ser uma ferramenta do movimento; também uma mobilização pode se desdobrar

em outras até formar um movimento; em si, mobilização não necessariamente significa uma organização nem constitui um movimento social” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 264). A segunda diferencia movimento social de ONG, que, para Montaño e Durigueto (2010, p. 264), é uma confusão comum, porém equivocada. Na perspectiva desses autores, Movimento Social e ONG “[...] são tratadas ora como organizações de mesma natureza, ora como entidades que se sucedem no tempo. Porém ambas constituem organizações de natureza bem diversa [...]”. Entre outras determinações, o Movimento Social é constituído pelos próprios sujeitos que compartilham certas identidades, reivindicações e necessidades. Há no Movimento Social um pertencimento de classe, os sujeitos se mobilizam para adquirir respostas e enfrentar determinadas questões. Por outro lado, a ONG é “[...] constituída por agentes, remunerados ou voluntários, que se mobilizam na resposta a necessidades, interesses ou reivindicações em geral alheios, não próprios” (p. 264).

Feitas tais conceituações, é importante salientar que, no Brasil, a expansão dos movimentos sociais ocorreu em um contexto marcado por diversas transformações no campo econômico e por uma profunda exclusão política das camadas marginalizadas. Como explicado anteriormente, no sociometabolismo da barbárie, vem ocorrendo, sobretudo a partir do século XX, um processo de criminalização dos pobres que atinge um grande número de grupos sociais marginalizados nos quais se incluem os grupos privados de liberdade.

Koroll (2008, p. 11) é clara ao explicar que a globalização elevou a “guerra dos ricos contra os pobres” a uma dimensão mundial. Destarte, “[...] como consequência das políticas de exclusão social e de precarização de todos os planos da vida, se produzem novos fenômenos nas relações sociais [...]”. Nesse sentido, Young (2002, p. 11) explica que, na modernidade recente, a exclusão social ocorre por meio de três níveis: “[...] exclusão econômica dos mercados de trabalho, exclusão social entre pessoas na sociedade civil, e nas atividades excludentes sempre crescentes do sistema de justiça criminal e segurança privada”. Para a autora, os anos de 1980 e 1990 acarretaram um processo de exclusão social, marcando a transição de uma sociedade inclusiva para uma sociedade excludente.

A exclusão social, esclarece Koroll (2008, p. 11), faz com que se tente “[...] satisfazer as carências de modo imediato para garantir a sobrevivência, tanto em termos individuais como coletivos, gerando, no imaginário construído a partir da hegemonia

cultural, a identificação das zonas de pobreza com territórios de crime”. De acordo com a autora, a ruptura de identidades leva a entender a pobreza, a marginalidade, a miséria do outro como ameaça, carregando esses sentimentos de conteúdo racista, violento, e repressivo. Tais fatores, compreendidos pela autora como “[...] mecanismos de alienação social, são reforçados pela perda de sentido e despolitização da luta social, o que favorece que a mesma ingresse no índice da criminalização como ‘causa penal’” (p. 11).

Montaño e Duriguetto (2010, p. 295) são contundentes ao salientarem que o capital e o Estado neoliberal não assistem de forma passiva “[...] às ofensivas dos movimentos sociais e à ascensão de governos que enfrentam o poder imperialista. Governos afinados com a diretiva neoliberal vêm adotando políticas direcionadas a desativar o potencial de resistência dos trabalhadores [...]”. Para tal, há o “[...] dismantelamento de suas estruturas organizativas, a adoção de políticas sociais focalizadas, o incentivo à proliferação de ONGs, o fortalecimento da repressão policial e criminalização jurídica das manifestações de protesto [...]”. Essas ações têm atingido e afetado de forma direta os movimentos sociais sobretudo nos países considerados “em desenvolvimento”.

De acordo com o Relatório “Criminalização dos Movimentos Sociais”, elaborado e publicado em 2006 pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) e pelo Setorial de Movimentos Sociais do Processo de Articulação e Diálogo (SMSPAD), nos últimos anos do século XXI, tem-se assistido a um processo de perseguição e criminalização da luta social e de suas lideranças.

Consta no Relatório (QUEIROZ, 2006) que o movimento social brasileiro é forte, diversificado, complexo, representa uma expressiva capacidade de mobilização da sociedade brasileira, além de expandir sua capacidade de monitoramento e de controle social das políticas públicas. Nos últimos anos, esse movimento vem “[...] enfrentando com coragem o modelo concentrador e excludente de desenvolvimento através do embate com empresas nacionais e transnacionais e de grandes projetos [...]” (QUEIROZ, 2006, p. 10). Explicita-se que grande parte das conquistas sociais configuradas constitucionalmente e presentes nas diversas legislações específicas, mesmo que ainda sejam insuficientes, são resultados da articulação e da pressão social. A presença dos movimentos sociais é fundamental para se compreender a democracia brasileira.

São diversas as organizações dos movimentos sociais brasileiros, conforme explana Queiroz (2006), estes podem se apresentar por meio de grupos organizados de base, em redes em nível regional e nacional, organização de pessoas e/ou segmentos sociais

diferenciados que se estruturam em forma de redes ou se agrupam a pessoas que organizam os setores mais vulneráveis e explorados da sociedade. Tais como:

[...] sem terra, assentados, pequenos agricultores, mulheres, quilombolas, indígenas, pessoas sem casa em áreas urbanas, **favelados, pessoas presidiárias, adolescentes e jovens pobres e negros**, homossexuais, travestis, entre outros. Todos estes grupos representam não apenas os Movimentos sociais organizados, mas também sua própria existência revela o teor dos principais problemas sociais presentes no Brasil quando se realiza uma análise da conjuntura sociopolítica do país (QUEIROZ, 2006, p. 6, grifo nosso).

A criminalização dos movimentos sociais acima citados, segundo Bortolozzi (2008, p. 67) se dá pela atribuição de desvalorizar determinados fatos que, em sentido último, descontextualizam “[...] as lutas por reforma estrutural, e individualizam a responsabilidade precisamente nas parcelas sociais marginais”, é sobre esses sujeitos que recai o status de criminoso.

Para Koroll (2008, p. 10), no século XXI, perseguem-se os chamados “criminosos”, entendendo por criminoso tanto um movimento social que luta para recuperar a terra, cuidar do lugar onde habita para “[...] evitar a destruição da natureza, fazer produzir uma fábrica abandonada por seus patrões, como alguém que, empurrado violentamente ao desamparo, cata comida no lixo, ou papelão nas ruas para sobreviver penosamente”.

A criminalização dos movimentos populares, na perspectiva de Koroll (2008, p. 10), “[...] é um aspecto orgânico da política de controle social do capitalismo para garantir sua reprodução e ampliação [...]”. Essa política de controle social articula diversos planos que abrangem desde a criminalização da pobreza e da judicialização do protesto social até a repressão política aberta e a militarização.

São vastas as formas de criminalização e desqualificação que esses movimentos sociais vêm sofrendo. Exemplos disso são “[...] a persistência da proibição de vistoria em imóveis que tiverem sido ocupados na luta pela terra; [...]”, as prisões arbitrárias e políticas de lideranças de movimentos rurais e urbanos. Tem-se ainda “[...] o impedimento de defensores de Direitos Humanos entrarem em presídios e casas de internação de adolescentes por serem incitadores de rebeliões e por isso até estão sendo processados [...]” (QUEIROZ, 2006, p. 10).

Há ainda a associação que tem sido feita entre “[...] defensores de Direitos Humanos com tráfico e com o crime organizado numa tentativa clara de desqualificar e

tornar militantes em criminosos que geram riscos à sociedade em geral [...]” (QUEIROZ, 2006, p. 10). Existe todo um movimento de criminalização que objetiva desqualificar a militância dos defensores de direitos humanos, colocando a população contra a luta em geral pelos Direitos Humanos.

Na perspectiva de Koroll (2008, p. 12), há um fio condutor entre as políticas de criminalização da pobreza e de criminalização dos movimentos sociais. Esse fio condutor caracteriza os excluídos como uma ameaça e suas ações como delitos, interferindo “[...] na representação simbólica que considerava o lutador social um militante solidário, justiceiro. Hoje, os que lutam são apresentados como delinquentes, e sua prisão é propagada como castigo exemplificador”.

No cerne da criminalização dos movimentos sociais, a prisão é concebida como meio de controle social. Um exemplo disto é a desigual aplicação de medidas judiciais, especialmente para com os movimentos agrários, onde há “[...] a expedição de mandados de prisão e a negação de liminares para seu relaxamento, mesmo em casos nos quais todos os requisitos formais para tal estão disponíveis é recorrente [...]” (QUEIROZ, 2006, p. 11).

Bortolozzi Júnior (2008, p. 67), ao refletir sobre o controle social exercido pelo sistema penal, é claro ao expor que, “[...] justamente por ser um sistema que tem como função a reprodução das desigualdades estruturais (tanto materiais quanto ideológicas), o sistema penal atua claramente de forma *seletiva* [...]”. Essa seletividade ocorre tanto no que diz respeito aos bens jurídicos objetos de proteção como aos destinatários efetivos das normas penais, que grande maioria das vezes se destina ao segmento social marginalizado.

Quando se empreende uma luta contra movimentos sociais que contestam a irracionalidade da ordem estabelecida e que exigem a concretização de direitos já previstos e garantidos constitucionalmente, explica Bortolozzi Júnior (2008, p. 69):

[...] a classe dominante utiliza-se do sistema penal como instrumento de manutenção dos privilégios que o *status quo* comporta, através da adequação das ações políticas dos movimentos sociais a tipos legais já estabelecidos ou através da criação de novas hipóteses de criminalização, atribuindo desvalor às ações de contestação, e insurgindo a população contra um novo “inimigo” interno.

O controle penal só é direcionado para o lado mais fraco da batalha, notadamente os integrantes dos movimentos sociais. Desta forma, “[...] tem-se a criminalização dos movimentos sociais de um lado, e a impunidade de fazendeiros, gerentes de fazenda,

pistoleiros, grupos armados de outro (neste aspecto, os diversos estudos críticos sobre a *cifra negra* se mostram relevantes)” (BORTOLOZZI, 2008, p. 68).

Salienta-se que, mesmo sendo legítimos em suas lutas, os movimentos sociais, por se oporem à estrutura capitalista e defenderem a transformação social, “[...] são arduamente combatidos pelas elites dominantes que pretendem manter um contexto histórico de dominação e exclusão social; utilizando-se, inclusive para tanto, do aparato estatal (sistema penal) enquanto instrumento de dominação de classes” (BORTOLOZZI JÚNIOR, 2008, p. 58). Salienta o autor que o processo de criminalização dos movimentos sociais e das lutas populares representa a “[...] “descontextualização e despolitização dos conflitos”, de modo que o sistema penal intervém como instrumento de repressão aos efeitos dos conflitos, atingindo antes as pessoas de forma reativa do que as situações de forma preventiva [...]” (p. 63). Tal criminalização acaba se produzindo por meio de ações individualizadas, que não levam em consideração o contexto da macroestrutura da desigualdade que enseja os conflitos.

Frente a esse contexto, constata-se que há, no Brasil, uma Justiça de dois pesos e duas medidas: “[...] aos que lutam pela justiça e pelos Direitos Humanos todo rigor da ordem e da lei, para os violadores dos Direitos Humanos, os que se apropriam de toda riqueza do país, as benesses, as brechas e apelações da lei e a proteção do poder Judiciário” (QUEIROZ, 2006, p. 11).

Segundo Queiroz (2006), tal situação indica a contradição estrutural vivenciada na sociedade brasileira, na qual há, por um lado, o avanço da organização e da mobilização social e, em contrapartida, a ampliação dos espaços institucionais para sua participação no controle social do Estado; por outro, “[...] a permanência de resquícios de ação autoritária do Estado no sentido de inibir a livre manifestação da sociedade em vista da garantia de seus direitos fundamentais, sempre apoiada por setores conservadores da sociedade e repercutida com ênfase pela mídia [...]” (QUEIROZ, 2006, p. 12). Explicita-se o fato de queo direito de organização e o direito de resistência no país são consagrados como direitos humanos na Constituição Federal de 1988.

Diante da incapacidade do Estado brasileiro de lidar com os conflitos sociais, têm se “[...] gerado prisões ilegais, despejos forçados, seqüestros, detenções arbitrárias, execuções sumárias, tristemente registradas nas ações promovidas pelos movimentos sociais no Brasil ou por consequência destas”. Nesse sentido, quando há a organização e a articulação dos movimentos sociais em prol de determinadas reivindicações, como o

protesto às violações de direitos humanos, esses segmentos acabam sendo acusados de formação de quadrilha e de promoverem a desordem pública (QUEIROZ, 2006, p. 13-14).

Nota-se que a repressão contra os movimentos sociais está sempre acompanhada do uso da força e da violência, amparadas por governos de todos os matizes, governos que colocam em primeiro lugar o capital econômico em detrimento dos direitos humanos e sociais da maioria da população, que vive em situação de pobreza, em condições miseráveis (QUEIROZ, 2006).

A igualdade de todos perante a lei, segundo afirma Queiroz (2006), na verdade, não é para todos. Os movimentos sociais “[...] vêm sendo criminalizados em grande escala, sofrendo ações penais e cíveis, amparadas por denúncias criminais formais que se equiparam àquelas destinadas aos mais destacados criminosos”. Da mesma forma, as organizações populares, manifestações e protestos têm sido reprimidos por ações policiais, apresentando graves consequências para a construção de uma sociedade efetivamente democrática (QUEIROZ, 2006, p. 14).

De acordo com Bortolozzi Júnior (2008, p. 57), a luta desses novos movimentos sociais abrange dois momentos distintos, em um primeiro momento, “[...] lutam para serem reconhecidos pelo Estado, para que tenham seus direitos inseridos nas leis estatais [...]”, por conseguinte, após conseguir esta inserção no ordenamento jurídico oficial, “[...] a luta passa para um segundo momento, no sentido de lutar pela concretização/ efetivação desses importantes direitos já reconhecidos pelo Estado [...]”.

Em contrapartida a esse movimento de criminalização, há a resistência organizada de diversos grupos no âmbito jurídico. Tais resistências têm se consolidado “[...] em experiências como, o ‘Direito Alternativo’, a Justiça Restaurativa, que são manifestações, dentre muitas outras, construídas nos últimos vinte e cinco anos no Brasil por juristas, professores, intelectuais, advogados, magistrados, etc. [...]”. Esses atores e autores concebem a interpretação do direito à luz das ações dos movimentos sociais, “[...] promovendo a formulação de jurisprudência em nossos Tribunais e divulgando a atuação jurídica dos novos sujeitos coletivos e as experiências por eles desenvolvidas de criação de um novo direito [...]”, que é resultante da luta de classes, da luta pela dignidade humana protagonizada pelas populações marginalizadas (QUEIROZ, 2006, p. 17).

Evidencia-se que, em um contexto neoliberal, há a presença de vários movimentos sociais, os quais têm ativado as lutas de classe em resistência ao neoliberalismo e às formas de dominação e exploração do capital. Existem diversificadas organizações constituídas

por composições, objetivos de luta de formas de se organizar diferentes. São organizações que vão desde a resistência contra o neoliberalismo até mesmo a respostas para os conteúdos e programas de ajuste estrutural (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Na luta pela transformação social e contra a criminalização dos movimentos sociais, exercem papel fundamental os juristas da transformação. Bortolozzi Júnior (2008, p. 97) evidencia que, por meio de diversas teorias de dogmáticas jurídicas constitucionais, “[...] o Jurista orgânico da transformação é capaz de buscar a consolidação de um Direito emancipatório, e evitar que os princípios e direitos garantidores da liberdade e da igualdade de todos sejam apenas uma declaração formal”. Neste sentido, o autor expõe que “[...] alguns membros do Poder Judiciário (e também do Ministério Público, advogados representantes de Movimentos Sociais, dentre outros) atuando enquanto *intelectuais orgânicos da transformação* [...]” (p. 98.), propondo o Direito enquanto espaço de transformação social e de luta contra-hegemônica.

Este mesmo autor elucida ainda que, em meio a essa luta, concebem-se esses novos sujeitos de direitos “[...] enquanto sujeitos ativos (e legítimos) de um processo verdadeiramente democrático, de luta e conquista pela efetivação da cidadania e de direitos e necessidades fundamentais” (BORTOLOZZI JÚNIOR, 2008, p. 58). Somente nesse contexto será possível se alcançar a cidadania³⁹ plena, visto que estes novos movimentos sociais assumem o papel de intelectuais coletivos da transformação.

Vale lembrar que as lutas e os movimentos sociais dos trabalhadores, historicamente, sempre estiveram pautados sob duas estratégias alternativas: a de reforma e a de transformação. Na primeira, ocorre o reformismo de contrarreformas “[...] em que o capital não realiza concessões, ao contrário, o que temos é uma regressão das conquistas [...]”. Na segunda, a via revolucionária “[...] consistia em procurar, em cada situação, mesmo as mais adversas, as vias para alterar a correlação de forças sociais e políticas a favor dos trabalhadores [...]”. Ambas as vertentes fazem parte de projetos que afirmam os interesses dos trabalhadores e defendem a luta desses interesses objetivando torná-los hegemônicos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 350).

Concordamos com os autores (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 351) que deve haver uma mediação entre essas duas estratégias, a reformista que luta pelos direitos, e a revolucionária que pretende a transformação social. No entanto “[...] a ofensiva

³⁹ Young (2002, p. 19) explica que a “[...] cidadania deve conferir não apenas direitos legais e políticos, mas direitos sociais: um mínimo de emprego, renda, educação, saúde e habitação [...]”.

estratégica da luta pelos direitos, e pelas ideias de justiça e equidade que os revestem, só adquire um sentido emancipatório se estiver em consonância, em sintonia, com a luta por um projeto de superação da ordem social vigente”.

4. 4. Sociometabolismo da barbárie e a “contrarreforma” do Estado Brasileiro

Na perspectiva de Alves (2004), os sinais do sociometabolismo da barbárie atingem não apenas os países considerados subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, mas também os países centrais, podendo ser observado uma nova forma da pobreza. É a partir desse sociometabolismo do capital, que possui sua base material alicerçada no capital financeiro e da financeirização, que se pode explicar “[...] a constituição de um precário mundo de trabalho e também dos limites das políticas sociais tal como se constituíram no século XX [...]” (ALVES, 2004, p. 32).

Segundo Mézaros (2002, p. 1001-1002), a “[...] cega ‘lei natural’ do mecanismo de mercado traz consigo o inelutável resultado de que os graves problemas sociais necessariamente associados à produção e à concentração do capital jamais são *solucionados*, mas apenas *adiados* [...]”. Destarte, “[...] crescimento e expansão são necessidades imanentes do sistema de produção capitalista e, quando os limites locais são atingidos, não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças [...]”.

Explicitam Behring e Boschetti (2008, p. 148) que, ao longo dos anos de 1990, propagou-se no Brasil uma grande campanha em prol das reformas, “[...] a era de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcada por esse mote, que já vinha de Collor, cujas características de outsider (ou o que vem de fora) não lhe outorgaram legitimidade política para conduzir esse processo [...]”. Tais reformas eram entendidas como necessárias para que o país pudesse enfrentar a crise propalada no início dos anos de 1980.

O termo reforma que foi utilizado ao longo dos anos de 1990, tratou-se de uma apropriação indevida e “[...] fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importante seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 149).

Montaño e Duriguetto (2010) explicam que a denominada crise do Estado Brasileiro não pode ser entendida como algo isolado, uma vez que está associada à crise capitalista de superprodução e superacumulação, sendo entendida como decorrente da crise estrutural do capitalismo global. Em decorrência desta crise do capital, o ajuste estrutural do Estado foi compreendido pelos neoliberais como uma das soluções para o enfrentamento de tal situação.

Nesse contexto, a chamada “[...] ‘reforma do Estado’ fundamenta-se na necessidade do grande capital de liberalizar – desimpedir, desregulamentar – os mercados. Assim, concebe-se como parte do desmonte das bases de regulação das relações sociais, políticas e econômicas [...]”. Tal reforma esteve articulada à reestruturação produtiva “[...] à retomada das elevadas taxas de lucro, da ampliação da hegemonia política e ideológica do grande capital, no interior da reestruturação do capital [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 203).

Para Carvalho (2008, p. 250), as propostas de reforma do Estado propaladas nos anos de 1990 tiveram como fundamento “[...] as orientações do novo modelo de administração – denominada gerencial. Suas referências são as propostas da New Public Management e Reinventing Government [...]”. Este modelo de gestão permeou as reformas administrativas de diversos países.

A reforma do Estado teve, entre outros objetivos, dissociar as conquistas sociais, políticas, trabalhistas e econômicas obtidas ao longo do século XX. Desta forma, todo o processo denominado de reforma é, na verdade, a configuração de um processo de “contrarreforma do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Tal (contra) reforma tem então fundamento no novo quadro social mundial de crise e resposta neoliberal, cujas determinações centrais podem ser procuradas nos processos de reestruturação produtiva, nas novas necessidades de acumulação do capital financeiro em contexto de crise de superprodução e superacumulação e no esgotamento (e a crise fiscal decorrente) do Estado de Bem-Estar Social (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 203).

Nesse contexto de “(contra) reforma”, de acordo com Netto (2012), o Estado burguês passou por um novo redirecionamento, diminuindo de imediato sua função reguladora pelo encolhimento de suas funções legitimadoras. Ocorreu “[...] a retirada das coberturas sociais públicas e tem se o corte nos direitos sociais — programa tatcherista que corporifica a estratégia do grande capital de ‘redução do Estado’ [...]”. Houve também um

processo de ajuste que tem por objetivo “[...] diminuir o ônus do capital no esquema geral da reprodução da força de trabalho [...]”. Netto (2012, p. 422) explicita que tal redução das ações do Estado pode ser resumida, como dito anteriormente, nos conceitos de flexibilização, desregulamentação e privatização, decorrentes do próprio movimento da globalização.

Dentre as funções econômicas que o Estado passa a desempenhar de forma a garantir condições para o investimento do capital estrangeiro, pode-se citar: a) *a segurança das instituições* “[...] (mediante a estabilidade e previsibilidade do cenário político do país no qual ocorre o investimento, procurando diminuir e controlar a conflitividade social a partir das ações de combate a sindicatos, movimentos sociais trabalhistas e contestatórios, e a *repressão e criminalização da pobreza*) [...]”; b) infraestrutura, centrada no investimento privado; c) privatização e desnacionalização de empresas públicas; d) redução e restrição do gasto público-social; e) desregulamentação das relações de trabalho; f) desobrigação, desoneração e remuneração do capital especulativo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 206, grifo nosso).

A redução dos gastos sociais do Estado, por meio do ajuste estrutural proposto pelas agências internacionais, no qual os países devem ajustar sua economia à mundial, representa a redução da atuação do Estado na operacionalização, financiamento e implementação de políticas sociais.

De acordo com Jinkings (2007, p. 41), o Estado “[...] focaliza ao máximo as políticas públicas, buscando atender somente uma população que está em situação de necessidade absoluta. Tudo isso é realizado com o objetivo de reduzir ao máximo os custos com o aparato de proteção social”. Segundo a autora, em tais condições, redefinem-se as funções do Estado, por um lado, “[...] exime-se de seu papel de agente do desenvolvimento social e de promotor de serviços públicos e, por outro, apresenta-se bastante fortalecido ao implementar políticas de interesse do grande capital transnacional e ao incrementar seu aparelho coercitivo”.

Na perspectiva de Behring e Boschetti (2008, p. 149), pode-se falar em contrarreforma do Estado brasileiro, visto que esta acaba por sabotar a “[...] possibilidade política, ainda que limitada, de reformas mais profundas no país, que muito possivelmente poderiam ultrapassar os próprios limites da social-democracia, realizando tarefas democrático-burguesas inacabadas em combinação com outras de natureza socialista [...]”.

No âmbito das reformas desencadeadas no Brasil na década de 1990, houve uma ressignificação de muitos conceitos, os quais passaram a se adequar às normas do capital. Carvalho (2008, p. 253) explica que, no contexto da reforma do Estado, o significado da democracia tornou-se igualmente ambíguo. Segundo a autora, por um lado, tal conceito “[...] refere-se aos interesses coletivos / comunitários, relações de solidariedade e alargamento da esfera de autoridade política, ao diálogo, às decisões coletivas e à participação direta [...]”. No entanto, por outro lado, “[...] associa-se à “ordem espontânea” do mercado, reduzindo-se à “liberdade de escolhas” – consumo de produtos que se pretendem personalizados – e aos interesses individuais [...]”.

Evidencia-se que, desta forma, e em “[...] face da economia do mercado e da competição, a democracia passa a ser vinculada ao exercício da livre escolha do cliente-consumidor e à satisfação dos seus desejos através do mercado [...]”. Assim, tal conceito “[...] parece incorporar-se ao movimento de redefinição e ampliação das condições de acumulação do capital nos marcos da globalização, redimensionando as fronteiras entre o público e o privado” (CARVALHO, 2008, p. 253).

Montaño e Duriguetto (2010, p. 205) explicam que essa “contrarreforma” “[...] se expressa nos ajustes estruturais de orientação monetarista e neoliberal, nos planos econômicos, social e burocrático-institucional [...]”. Assim, os Estados nacionais são orientados a atender às exigências das agências internacionais de financiamento, tais como o Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como a implementar as políticas disseminadas por estes no campo econômico, social, político e educacional. Na perspectiva dos autores, a realização desses ajustes estruturais é compreendida como condição necessária para que os países se incluam na dinâmica do capitalismo contemporâneo.

A década de 1990 representou a reformatação do Estado Brasileiro aos moldes da lógica capitalista, explicitando a hegemonia da classe dominante. As medidas tomadas nesse período fizeram com que o país crescesse de forma inercial em alguns setores e regredisse ou ficasse parado em outros. Desta forma, “[...] houve, portanto, uma abrangente contrarreforma do Estado no país, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos, e pela disposição política da coalizão de centro-direita protagonizada por Fernando Henrique Cardoso [...]”. A contrarreforma foi possível “[...] a partir de algumas condições gerais, que precedem os anos de 1990: crise

econômica dos anos 1980 e as marchas e contramarchas do processo de democratização do país” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 153).

As políticas econômicas adotadas no governo FHC, na análise de Yamamoto (2008a, p. 36), reduziram as taxas de inflação, mas não resultaram em políticas redistributivas. Explicita a autora que, durante esse governo, o país transitou “[...] da ‘pobreza da inflação’ à ‘inflação da pobreza’, do ‘fim da inflação da moeda’, à retomada da ‘inflação da dívida’ e dilapidou o patrimônio público nacional [...]”.

Outro aspecto importante e que permeou o processo de reformas no país, explicam Behring e Boschetti (2008, p. 154), foi o “Programa de Publicização”, o qual foi expresso por meio da criação de “[...] agências executivas e das organizações sociais, bem como da regulamentação do terceiro setor para a execução de políticas públicas [...]”. Segundo as autoras, a essa nova arquitetura institucional no campo social “[...] se combinou o serviço voluntário, o qual desprofissionalizava a intervenção nessas áreas, remetendo-as ao mundo da solidariedade, da realização do bem comum pelos indivíduos, através de um trabalho voluntário não-remunerado” (154).

A esse respeito, Netto (2012, p. 422) enfatiza que, nesse processo de publicização, o capital, assim como as grandes corporações implementam a “[...] erosão das regulações estatais, visando claramente à liquidação de direitos sociais, ao assalto ao patrimônio e ao fundo público, com a ‘desregulamentação’ sendo apresentada como ‘modernização’ que valoriza a ‘sociedade civil’, liberando a da tutela do ‘Estado protetor’ [...]”. Sobre essa lógica, propala-se a defesa da liberdade, da cidadania e da democracia. Destarte, com muita frequência,

[...] forças imediatamente opositivas ao grande capital têm incorporado o antiestatismo como priorização da sociedade civil e, também, como demanda democrática, do que decorrem dois fenômenos: 1) a transferência, para a sociedade civil, a título de “iniciativa autônoma”, de responsabilidades antes alocadas à ação estatal (aqui, a multiplicação assombrosa de ONGs é emblemática); 2) a minimização das lutas democráticas dirigidas a afetar as instituições estatais” (NETTO, 2012, p. 422).

Frente a esse processo de reforma, outro elemento importante a ser explicitado é a “[...] separação entre a formulação e a execução das políticas, de modo que o núcleo duro do Estado formularia, a partir de sua capacidade técnica, e as agências autônomas as implementariam [...]”, tendo como consequência a contradição entre as políticas públicas e a consolidação

democrática. Nesse sentido, a “reforma” acarretou certo impacto negativo no sentido de aumentar a eficiência na implantação de políticas públicas, “[...] houve uma forte tendência de desresponsabilização pela política social – em nome da qual se faria a ‘reforma’ – acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social”. Isso se processou “[...] vis-à-vis um crescimento da demanda social, associado ao aumento do desemprego e da pobreza [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 154-155).

Para Montaño e Duriguetto (2010, p. 209), nesse processo de contrarreforma, as políticas sociais assumem uma nova feição, visto serem articuladas às estratégias políticas de caráter financeiro. Os programas que são desenvolvidos pelas agências internacionais orientam a substituição das políticas sociais “[...] por programas de combate à pobreza, colocando no lugar da universalidade – base do padrão de justiça social e do direito à cidadania – a focalização das ações, traduzida pelo direcionamento do gasto público e dos serviços sociais aos comprovadamente pobres [...]”.

Na concepção de Behring e Boschetti (2008), na perspectiva socialdemocrata, não houve reformas, mas sim processos de modernização de cunho conservador ou de revolução passiva. Tais processos acarretaram mudanças na condição de vida e de trabalho da classe marginalizada, o que incluiu o desenvolvimento de um Estado social “[...] mas sempre contidas e limitadas diante das possibilidades, e sempre sob controle das classes dominantes, para manter em ‘seu lugar’ as ‘classes perigosas’, sem dividir o bolo dos saltos para diante [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 151).

Jinkings (2007, p. 71), ao analisar as consequências da implantação das políticas neoliberais, explica que “[...] nota-se uma drástica queda no padrão das condições de vida e trabalho da maioria da população dos países desenvolvidos e uma expansão da pobreza e da desigualdade praticamente generalizada entre os países que adotaram políticas de viés neoliberal [...]”. No caso específico do Brasil, tais consequências são ainda mais agravantes pelo fato de que nunca houve, efetivamente, a estruturação de um Estado de bem-estar social. De acordo com a autora, nos países periféricos, “[...] as fortes desigualdades sociais e a pobreza de massa, que torna numerosos contingentes das populações excluídos de qualquer rede de proteção social, combinam-se a um crescimento vertiginoso dos índices de criminalidade”.

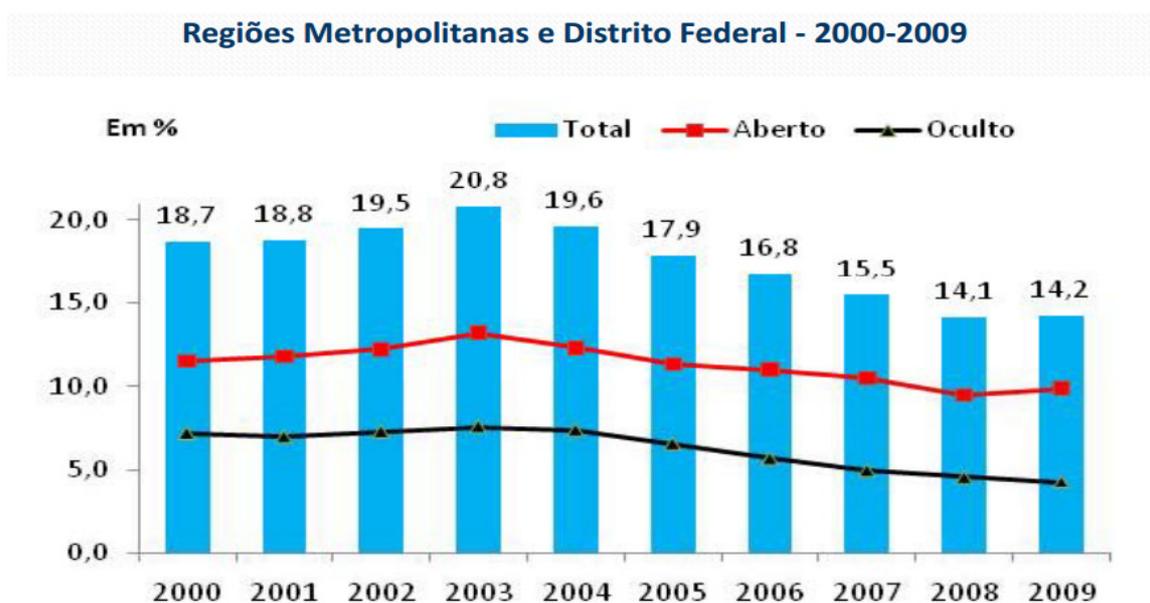
Na perspectiva de Graziano Sobrinho (2007), mesmo não sendo totalmente possível afirmar que há uma relação entre o índice de desemprego e o aumento do encarceramento

em massa, há, todavia, uma estreita relação entre as mudanças ocorridas no processo de produção capitalista e seus efeitos sob as novas formas de controle social. Destarte,

[...] durante os chamados ciclos recessivos da economia, o discurso político de uma nova moralidade contra o desvio (e o desviante) constitui o tema preponderante e fértil às campanhas de discussões públicas do fenômeno criminal como a necessidade de discursos de ressocialização e integração do indivíduo criminoso, de políticas públicas tematizadas à revitalização da lei e da ordem, de práticas de ausência de tolerância ao desvio, enfim, um conjunto de ações necessárias a estabelecer as condições mínimas à manutenção e imposição das excludentes relações sociais (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p. 130).

O gráfico a seguir apresenta os índices de desemprego no Brasil no período de 2000-2009:

Gráfico 11 - Índices de Desemprego no Brasil no período de 2000-2009.



Fonte: DIEESE (2010).

Jinkings (2007, p. 97) retrata um contexto em que tem sido gerada “[...] uma verdadeira legião de miseráveis que já não podem contar com políticas públicas de proteção social para superar a insegurança que marca suas existências [...]”. Entretanto este mesmo segmento social irá sofrer a ação direta do aparato coercitivo estatal por meio das políticas penais de encarceramento em massa.

Sendo assim, as mudanças societárias decorrentes dos processos de enfrentamento da crise capitalista caminham na direção do sociometabolismo da barbárie (ALVES, 2011; MÉZAROS, 2002). Nesse sentido, Netto (2012, p. 424) explica que “[...] todas as indicações sugerem que o tardo capitalismo oferecerá respostas predominantemente *regressivas*, operando na direção de um *novo barbarismo*, de que as formas contemporâneas de *apartheid* social são já suficientemente nítidas”.

As políticas de encarceramento em massa, ou o que alguns autores denominam de penitencialismo, que têm sido adotadas pelos países nos últimos tempos, é um exemplo nítido desse “apartheid” social, visto que as mazelas sociais afetadas pela falta de acesso aos direitos básicos e sociais, ou seja a camada marginalizada da sociedade, é basicamente o grupo que compõem a população prisional.

4.5. Educação prisional como política pública e social de regulação e criminalização dos pobres

As políticas educativas destinadas a pessoas privadas de liberdade mantêm relação com estratégias de regulação social como resposta as várias manifestações da “questão social”, como o aumento da violência, da criminalidade e da pobreza. Conforme ressalta Yasbek (2012, p. 290), a pobreza, por ser uma das formas de manifestação da questão social, expressa relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista desigual, o qual se reproduz por meio da acumulação e miséria. Entende-se a pobreza como “[...] uma categoria histórica e socialmente construída, como fenômeno que não pode ser tomada como natural [...]”.

A explicação da acumulação da miséria é encontrada em Marx (1982, p. 74), que enfatiza que, “[...] na medida em que se acumula o capital, tem de piorar a situação do trabalhador, suba ou desça sua remuneração [...]”, a acumulação do capital “[...] determina a acumulação da miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital [...]”. Este é o caráter antagônico da produção capitalista.

Assim, os chamados “pobres” são produtos das relações desiguais e contraditórias do capital, as quais não só são produzidas como reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para esses pobres um lugar na sociedade. Lugar este onde seus costumes, comportamentos e modos de se expressar são concebidos

enquanto “qualidades negativas” devido à sua condição social (YASBEK, 2012). São esses “pobres”, desprovidos dos direitos humanos e sociais fundamentais para todos os cidadãos, que compõem a população prisional.

A pobreza é produzida e reproduzida incessantemente, é resultado dos impactos destrutivos causados pelas transformações do sistema capitalista, o qual deixa marcas severas nas populações mais empobrecidas, que se traduzem em “[...] aviltamento do trabalho, o desemprego, os empregados de modo precário e intermitente, os que se tornaram não empregáveis e supérfluos, a debilidade da saúde, o desconforto da moradia precária e insalubre, a alimentação insuficiente, a fome [...]”, entre muitos outros problemas (YASBECK, 2012, p. 290).

Esses sinais muitas vezes anunciam os limites da condição de vida dos excluídos e subalternizados na sociedade, sinais que “[...] expressam também o quanto a sociedade pode tolerar a pobreza e banalizá-la e, sobretudo, a profunda incompatibilidade entre os ajustes estruturais da economia à nova ordem capitalista internacional e os investimentos sociais do Estado brasileiro”. Tal incompatibilidade é legitimada pelo discurso, pela política e pela sociabilidade, produzidos com fundamento no pensamento neoliberal, que aceita o dever moral de ajudar aos pobres e “inadaptados” à vida social, mas não reconhece seus direitos sociais (YASBECK, 2012, p. 290).

Guimarães (2007) é enfático ao explicar que não se pode confundir exclusão social com pobreza. Para o autor, a principal característica da exclusão social é impossibilitar o acesso mínimo que a dignidade humana necessita, apresentando como alternativas apenas medidas que conduzem o indivíduo a praticar condutas consideradas negativas. A pobreza, por outro lado, permite a fruição do mínimo necessário, e possibilita a vivência dentro dos parâmetros legais estabelecidos pela classe dominante.

Nesse sentido, pode-se dizer que o controle social na sociedade globalizada neoliberal, o qual é exercido pelo Estado, “[...] está se transformando, dia após dia, em algo exclusivamente punitivo, pela única razão de que é o único tipo de controle social que se coaduna com a política excludente posta em prática por tal ideologia [...]” (GUIMARÃES, 2007, p. 285). Para o autor, é inevitável que, com a implantação de políticas criminais de viés funcionalista, institua-se um amplo quadro de desrespeito aos direitos humanos e às garantias que são fundamentais à dignidade do homem, “[...] convertendo os pobres e excluídos em sem-direitos, em não-cidadãos, já que os imperativos da sociedade

globalizada não se coadunam com os imperativos morais e éticos que dão fundamento aos direitos do homem” (p. 258).

Para o enfrentamento das manifestações da questão social na sociedade capitalista do século XXI, muitas são as estratégias políticas adotadas pelos governos no sentido de conter a violência e a criminalidade, “aliviar” a pobreza e ofertar o acesso, mesmo que mínimo aos bens e serviços sociais fundamentais, como é o caso da educação.

Das consequências da combinação entre a falta de cobertura das políticas sociais e o recrudescimento da pobreza e da desigualdade social, “[...] vale dizer que as políticas de seguridade são as que têm o maior aporte de recursos no seu conjunto –, são realmente dramáticas, além de emblemáticas da alocação de fundo público que cresceu, mas não para a área social, de forma suficiente frente à demanda [...]” (BEHRING, 2008, p. 58). Esse processo resulta em sérios desdobramentos, como a retomada de um Estado Penal. Em consonância, “[...] à insegurança da existência se impõe a idéia de seguridade social, num ambiente marcado por momentos de inquietação pública nas grandes metrópoles, onde se concentra a pobreza, hoje mais urbana que rural [...]” (BEHRING, 2008, p. 58).

Essa inquietação pública está articulada a duas lógicas, a saber: “[...] a insurreição contra a discriminação e a injustiça social e contra a privação econômica e as desigualdades sociais [...]”. Tais manifestações, por vezes lideradas por jovens, buscam o enfrentamento da violência que “vem de cima”, ou seja, a violência estatal explicada anteriormente, a qual recai de forma estrutural sobre os mais pobres (BEHRING, 2008, p. 58).

As respostas institucionais a esse movimento “[...] têm oscilado entre a criminalização e a repressão até a politização e a renegociação coletiva dos direitos, sendo, [...]esta última alternativa, cada vez mais remota, mesmo nos países de tradição democráticas” (BEHRING, 2008, p. 59). A autora enfatiza que essa “[...] estocagem dos pobres serve à regulação da miséria, ao armazenamento dos refugos do mercado para evitar a inquietação urbana nas grandes metrópoles. Tem-se então a criação de um complexo comercial carcerário-assistencial” (BEHRING, 2008, p. 59).

Explica Behring (2008, p. 48) que a “[...] criminalização e o encarceramento da pobreza são tendências em curso, evidentemente mediadas pelas particularidades nacionais, em especial pelo grau de consolidação econômica, política e cultural da cidadania [...]”, bem como “[...] pelos níveis de organização e consciência política dos movimentos sociais e dos trabalhadores”.

Jinkings (2007, p. 41) salienta que, nesse contexto, a prática das políticas sociais resume-se a ações específicas e localizadas. Assim, no âmbito do mundo produtivo, tal fator se consolida nos altos índices de desemprego, precarização e exploração do trabalho assalariado. Argumenta o autor que, “[...] para o conjunto da vida social, suas conseqüências mais visíveis são o agravamento dos níveis de pobreza e o aumento sem precedentes das desigualdades de renda e da violência criminal”.

No Brasil, as políticas sociais, econômicas e financeiras adotadas na década de 1990 intensificaram as desigualdades de renda e aumentaram os níveis de pobreza. Iamamoto (2008b, p. 39) expõe que “[...] as diretrizes na condução da política social apresentam fina sintonia com as recomendações dos organismos internacionais [...]”.

As políticas sociais brasileiras e latino-americanas têm sido implantadas, conforme explica Iamamoto (2008b), por meio de vias contraditórias que se estabelecem na relação entre Estado e sociedade, trabalho e capital, burocracia e democracia, bem como pela estatização e pelo mercado. Tais políticas, na busca pela garantia dos direitos sociais, têm se mostrado limitadas frente ao contexto neoliberal, o qual provocou profundas transformações na seguridade social do Brasil.

Segundo Iamamoto (2008b, p. 10), a preocupação com a pobreza e a desigualdade social, “[...] hoje aprofundadas no continente latino-americano, incluindo o Brasil como um de seus campeões – tem produzido respostas políticas focalizadas a exemplo de programas de transferência de renda, que tendem a se transformar em ‘armadilhas da pobreza’ [...]”. No caso brasileiro, as políticas sociais garantidas na Constituição Federal de 1988 vêm sofrendo grandes retrocessos, visto que as políticas sociais universais estão sendo substituídas por políticas focalizadas, como é o caso das políticas públicas para educação prisional. Enfatiza-se que a reconfiguração das políticas sociais não mais prevê a universalidade do atendimento e o protagonismo do Estado, seja como provedor, seja garantidor de direitos (IAMAMOTO, 2008b).

Montaño (2012, p. 276) explica que, no contexto de crise capitalista, a programática neoliberal “[...] supõe a manutenção de um mínimo acionar estatal na área social focalizado e precário, com programas de combate à fome e à miséria, financiados em parte por doações da ‘sociedade civil’ e com retiros das classes trabalhadoras [...]”. Desta forma, o pensamento neoliberal entende o pauperismo como um problema individual, e encontra na filantropia a responsabilidade pela intervenção social, “[...] a autoajuda, a solidariedade

local, o benefício, a filantropia substituem o direito constitucional do cidadão de resposta estatal”.

Na perspectiva de Montaño (2012, p. 277), a estratégia neoliberal sustenta-se em uma tripla ação, “[...] por um lado, a ação estatal, as políticas sociais do Estado, orientadas para a população mais pobre (cidadão usuário); ações focalizadas, precarizadas, regionalizadas e passíveis de clientelismo [...]”. Por outro lado, “[...] a ação mercantil, desenvolvida pela empresa capitalista, dirigida à população consumidora, com capacidade de compra (cidadão, cliente), torna os serviços sociais mercadorias lucrativas [...]”. Por fim, tem-se a atuação do chamado “terceiro setor”, constituído pela sociedade civil (organizada ou não), a qual é orientada a desenvolver ações e intervenções filantrópicas.

Iamamoto (2008b) corrobora a ideia de Montaño (2012) ao enfatizar que as várias formas de manifestação da questão social no capitalismo têm se tornado alvo de ações filantrópicas e focalizadas no combate à pobreza, acompanhadas da privatização da política social pública. A implantação de tal política tem sido designada ao chamado terceiro setor.

Na perspectiva de Behring e Boschetti (2008, p. 51), as políticas sociais – nas quais estão inclusas as políticas para educação prisional – e a “[...] formação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorizadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo [...]”.

O campo de atuação das políticas sociais, no que concerne aos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente, como é o caso da educação, pode ser dividido em três grupos, os quais possibilitam apreender tanto o seu campo de atuação, como também o grau de segurança e incerteza dessa política:

- [...] aquelas que respondem pelos direitos sociais básicos estruturados no aparelho do Estado;
- alguns programas que respondem pela garantia dos direitos sociais previstos na Constituição, mas que dependem da opção dos governos por meio de programas estruturais – são vinculados constitucionalmente, mas não estão protegidos de cortes;
- e aqueles programas emergenciais voltados para o enfrentamento de carências e situações de vulnerabilidade social de segmentos específicos. Apresentam caráter transitório e sua continuidade dependente, essencialmente, das opções de governo, atendendo a uma demanda difusa e não estruturada no aparelho do Estado [...] (IVO, 2008, p. 60).

As políticas para educação prisional, nesse sentido, enquadram-se nos três grupos que a política social abrange, visto que as políticas para educação prisional, de forma contraditória, legitimam o direito educacional do preso e, ao mesmo tempo, promovem a regulação social, sendo ofertada por meio de programas emergenciais destinados às populações mais vulneráveis. Há quatro principais tipos de arenas na qual a política social se expressa como reguladora, que são: “[...] Arena regulamentadora, produzindo política regulamentadora; Arena redistributiva, produzindo política redistributiva; Arena distributiva, produzindo política distributiva; Arena constitutiva, produzindo política constitutiva [...]” (PEREIRA, 2008, p. 100).

Enfatiza Ivo (2008) que as políticas de combate à pobreza, como é o caso das políticas para educação prisional, restringem sua ação segundo objetivos focalizados, não alcançando indivíduos necessitados e aprofundando a segmentação e a seletividade da proteção, que se localiza entre os que estão fora da proteção e da política focalizada. A ênfase na segmentação e na focalização da pobreza “[...] cria um fechamento do social sobre si mesmo, uma ‘circularidade do social’ incapaz de mediar a articulação entre os diferentes níveis da estrutura social – o econômico, o social e o político” (IVO, 2008, p. 231).

Na identificação das causas da pobreza, realizada com o propósito de orientar investimentos em políticas sociais, há a desconsideração da correlação de múltiplas variáveis que determinam a miséria e, frequentemente, são realizados cortes arbitrários no tempo dos processos sociais. É o que acontece com a “[...] hipervalorização da educação na determinação da renda, quando é esquecido o fato de que a renda também determina o nível educacional” (RIBEIRO, 2001, p. 79).

Assim, a oferta de serviços sociais e educacionais, nos estabelecimentos penitenciários, ganha um destaque estratégico e passa a exercer papel ativo no processo de controle social e de penalização dos pobres. A oferta desses serviços, embora propalado como um direito humano, acaba por submeter sua população prisional a uma vigilância cada vez mais precisa (WACQUANT, 2010). Na oferta dos serviços sociais, a educação prisional é concebida como fator de ressocialização e reinserção do preso na sociedade, com a justificativa de possibilitar melhores condições de emprego para o recluso e para o egresso (NOMA; BOIAGO, 2012).

Corroboramos a ideia de Pereira (2008, p. 106) ao refletir sobre os direitos sociais: “[...] o fato deles dependerem de recursos para serem efetivados impõe, às políticas

públicas que vêm concretizá-los, desafios reais [...]”. Por esse motivo, as políticas que vêm sendo implantadas neste último século, notadamente a política social, “[...] devem se inscrever num quadro de mudanças que também preveja a recuperação e transformação do Estado, tendo como horizonte uma estratégia que vá além dos direitos como postulação normativa [...]” (p.106).

As políticas públicas e sociais, nas quais se enquadram as políticas para educação prisional, têm o objetivo de enfrentar a questão social da pauperização e exclusão social. Nesse sentido, “[...] a política social dirigida aos agora qualificados como excluídos se perfila, reivindicando-se como inscrita no domínio dos direitos, enquanto específica do tardo-capitalismo [...]” (NETTO, 2012, p. 428). A retórica é que são implantadas no sistema penal a fim de que, por meio delas, o recluso possa se ressocializar e reinserir-se novamente na sociedade. Na realidade, revela Netto (2012, p. 428), tais políticas “[...] não têm nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência. Conforme seu próprio discurso, pretende confrontar-se com a pobreza absoluta (vale dizer, a miséria extrema)”.

As políticas para a educação prisional dos países considerados “em desenvolvimento”, propostas por agências internacionais, atribuem à educação um papel central como fator de desenvolvimento econômico e de garantia da estabilidade do sistema capitalista mundial. A educação para jovens e adultos presos é propalada como forma de ressarcir os impactos causados pela pobreza.

Para Behring (2006, p. 24), a economia política se movimenta historicamente a partir de condições objetivas e subjetivas e, desta forma, o significado da política social “[...] não pode ser apanhado nem exclusivamente pela sua inserção objetiva no mundo do capital nem apenas pela luta de interesses dos sujeitos que se movem na definição de tal ou qual política, mas, historicamente, na relação desses processos na totalidade”. Para a autora, se não houver esse olhar que aponte para essa contradição, a luta em torno da política social, conquistada ao longo dos anos pela classe trabalhadora, pode ficar prejudicada.

Vale destacar que, mesmo diante das dificuldades e dos obstáculos postos às questões de seguridade social, aos poucos, de modo desigual e não sem dificuldades, os conselhos e fundos de assistência social, previstos nos textos legais, vêm sendo implantados em muitos municípios brasileiros. Apesar de tal implantação ainda ser pouca, representa a abertura a mediações democráticas que “[...] prometem dar continuidade e

desdobramentos aos debates e embates em torno dos princípios cidadãos para a implantação de programas e serviços sociais [...]” (TELLES, 1999, p. 95).

Desta forma, o campo de conflitos e interesses sociais, estruturado em âmbito nacional, converge “[...] com a dinâmica societária também ela atravessada por uma conflituosidade que, nos anos recentes, se desdobrou como conquista de cidadania, na construção de uma tessitura democrática na interface entre Estado e sociedade” (TELLES, 1999, p. 95).

A luta no terreno do Estado, “[...] espaço contraditório, mas com hegemonia do capital – requer clareza sobre as múltiplas determinações que integram o processo de definição das políticas sociais, o que pressupõe qualificação teórica, ético-política e técnica [...]” (BEHRING, 2006, p. 24). As políticas sociais atendem tanto às necessidades do capital como do trabalho. Para os trabalhadores, por uma questão de sobrevivência, trata-se de “[...] um terreno importante da luta de classes: da defesa de condições dignas de existência, face ao recrudescimento da ofensiva capitalista em termos do corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho” (BEHRING, 2006, p. 24).

Telles (1999, p. 95) explica que a intensa mobilização social que vem ocorrendo no país, protagonizada por “[...] moradores pobres das periferias da cidade, mulheres, negros, crianças e adolescentes, idosos e aposentados [...]”, representa a transformação destes em sujeitos políticos. Esta transformação se evidencia à medida que eles se pronunciam sobre questões que lhes dizem respeito, “[...] exigem a partilha na deliberação de políticas que afetam suas vidas e por isso mesmo dissolvem a figura do pobre carente e desprotegido como sempre foram vistos na sociedade, para se portarem como cidadãos que exigem direitos [...]”.

Nota-se, no século XXI, uma intensa multiplicação de organizações em defesa dos direitos humanos, de luta contra a discriminação, onde os movimentos sociais se constituem enquanto interlocutores nas diversas secretarias sociais. Isso significa que o tradicional universo da filantropia – direcionado, sobretudo, para a área social – vem sofrendo um processo de erosão, em virtude da constituição dos vários espaços e fóruns e Conselhos de participação e representação ocupados pelas organizações de defesa dos direitos humanos (TELLES, 1999). Para Behring e Boschetti (2008, p. 178), os Conselhos “[...] têm grandes potencialidades como arenas de negociação de propostas e ações que podem beneficiar milhares, milhões de pessoas, e de aprofundamento da democracia [...]”.

Ao se tratar de questões relacionadas à pobreza, é preciso compreender que esse universo, hoje ampliado e dramatizado, “[...] não pode ser entendido apenas como o outro lado, que mostra o avesso da modernização brasileira [...]”. Deve-se, pois, compreender que há uma “[...] operação em curso que engendra um diagrama político e um jogo social que desafia, por dentro, os termos pelos quais o problema político da cidadania pode ou poderia ser formulado”. O mundo da pobreza se configura em um terreno de embates e disputas a respeito do reordenamento das relações entre Estado e sociedade (TELLES, 1999, p. 101).

Para Behring e Boschetti (2008, p. 195), compreender a concepção de direitos, cidadania e política social implica debater os limites e as possibilidades dos “[...] direitos no capitalismo, e particularidade brasileira: um país historicamente heterogêneo, subordinado econômica e politicamente aos ditames do capitalismo mundial e das políticas de ajuste determinadas pelas agências internacionais [...]”. É necessário enfatizar que os direitos na sociedade capitalista são capazes de reduzir as desigualdades sociais, no entanto ainda não são capazes de acabar com a divisão de classes.

As autoras esclarecem que reconhecer os limites dos direitos na sociedade capitalista não invalida ou desqualifica a luta por tais direitos. Sinalizam que sua conquista “[...] integra uma agenda estratégica da luta democrática e popular, visando uma sociedade justa e igualitária [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 195). Essa conquista, conforme ressaltam as autoras, não pode ser entendida como um fim, e sim como “[...] via de ingresso, de entrada, ou de transição para um padrão de civilidade que começa pelo reconhecimento e garantia de direitos no capitalismo, mas que não se esgota nele” (p. 195). A luta pelo direito educativo dos presos é um exemplo claro de tal processo.

Frente a esse contexto, é fundamental ter consciência de que as estratégias de controle social apresentadas para a sociedade e que se dão por meio do sistema penal são “ilusórias”, visto que sua eficácia só surte efeito como estratégia de dominação de classes. Assim, “[...] é preciso pensar uma sociedade com um outro sistema de regulação de conflitos, forçando o abandono das soluções meramente punitivas e enganadoras, principalmente o cárcere” (GUIMARÃES, 2007, p. 315).

As populações marginalizadas ou consideradas “problemáticas” “[...] são geridas cada vez menos pelos instrumentos de regulação ‘social’ da pobreza e cada vez mais pelos dispositivos de repressão penal do desvio [...]”. No entanto, este fator, ou seja, que a composição da população carcerária seja constituída basicamente por pobres e

desempregados, não é novidade, “[...] o que se mudou, porém, e de modo significativo foi a relação entre instituições sociais e instituições penais na gestão da pobreza” (DE GIORGI, 2006, p. 98). Esta análise é importante para refletirmos sobre a função social das políticas para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade e sua relação com mecanismos de regulação social dos pobres.

No sentido de buscar medidas remediadoras para o aumento da violência, da criminalidade e do pauperismo, são propostos encaminhamentos para os problemas e contradições gerados estruturalmente, por meio de ajustes realizados somente nos efeitos e nas consequências, conforme explicita Mészáros (2002). É isso que explica porque, no sociometabolismo de crise global diante do quadro de insegurança social generalizada, a solução encaminhada tem sido o endurecimento generalizado das políticas policiais, judiciárias e penitenciárias que instrumentalizam a regulação e o controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises desenvolvidas nesta dissertação, foi possível apreender, com base nas análises de documentos de políticas educacionais, que a elaboração dessas políticas consiste em um processo desigualmente combinado. Nesse processo de elaboração, atua um conjunto complexo de sujeitos sociais e institucionais que lançam mão de variados mecanismos e meios para provocar mudanças e instituir a regulação dos sistemas educativos.

As transformações no campo educacional, político e social, ocorridas no período delimitado, foram regidas por influências de países hegemônicos e por seus agentes internacionais, mas contaram com a participação ativa e o consentimento de atores e autores das esferas internacionais e nacionais. É importante destacar que tais transformações não podem deixar de ser articulada à interação de atores internacionais na tomada de decisão quanto à reformulação das políticas públicas nacionais. A mundialização do capital, advinda de um processo de globalização, tem suas bases na articulação entre o global e local, fortalecendo a interdependência e atuação de agências internacionais na elaboração das agendas governamentais.

As organizações do Sistema ONU, tais como a UNESCO, UNICEF, BM, dentre outras, foram as principais responsáveis por orientar as reformas dos Estados nacionais, as quais repercutiram na reforma da educação e na elaboração de políticas públicas para educação prisional. Vale destacar que a adoção das recomendações internacionais, para a elaboração de políticas públicas educativas em âmbito nacional e estadual, não ocorre por meio da imposição de ideias, já que há a opção política por parte dos Estados e governos em consensuar os acordos internacionais, subordinando-se às exigências do capital internacional.

A atuação de tais agências resulta em influência direta e indireta na elaboração de políticas públicas para educação prisional no Brasil, inclusive no Estado do Paraná. Tais agências, trabalhando no sentido de uma cooperação internacional, têm se articulado para tecer consensos universais, operam como mediadoras no planejamento de políticas educacionais, que englobam diagnósticos, definição de prioridades, direcionamentos e orientações para a agenda política dos países-membros. Essas organizações constituem-se em organizações intergovernamentais que corroboram as novas formas de regulação e coesão social.

Entende-se que, por meio das estratégias de construção de consensos, disseminados nas conferências referentes à educação, instituem-se políticas educativas, processos de regulação social que se consubstanciam na construção de uma agenda educacional globalmente estruturada (DALE, 2004) e destinada a setores considerados os mais vulneráveis socialmente, como é o caso da população prisional. Em um contexto de construção de consensos universais sobre a educação, as políticas públicas para educação prisional foram concebidas como meio de regulação e coerção social dos sujeitos privados de liberdade.

Nos documentos analisados, é estabelecida uma relação entre educação e desenvolvimento na qual a educação assume papel de protagonista. A estratégia fundamental de centralidade da educação como promotora do desenvolvimento econômico e social, orientada pelas organizações internacionais e adotada pelos Estados-membros, está incluída no conjunto de medidas que fazem parte do ideário neoliberal. A educação prisional é entendida como programa de reinserção social, uma vez que ela é assumida pela comunidade internacional, nacional e estadual como fator que possibilita a reinserção e a ressocialização do indivíduo privado de liberdade. É considerada um dos principais meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que possibilitariam aos reclusos um futuro melhor na condição de egressos, mesmo ocupando os postos de trabalho mais desqualificados.

As políticas educativas destinadas a pessoas privadas de liberdade mantêm relação com estratégias de regulação social como resposta às várias manifestações da “questão social”, como o aumento da violência, da criminalidade e da pobreza. A opção do Estado penal foi adotar medidas repressivas de encarceramento em massa ante a criminalização dos pobres e dos grupos socialmente marginalizados.

Finaliza-se esta dissertação com a consciência de que as questões com as quais foram trabalhadas são construções humanas historicamente datadas e localizadas. Abordou-se um objeto que foi revelado e desvendado como um “complexo de complexos”, constituinte de processos desigualmente combinados que articulam elementos mais gerais das políticas acordadas internacionalmente com a singularidade das políticas brasileiras e paranaenses.

Ao analisar processos recentes, cujas reverberações estão em pleno fluxo, foi possível evidenciar que as políticas (sociais) públicas em âmbito internacional, nacional e paranaense são um processo ainda em construção. Vêm sendo gestadas e implementadas

em um contexto social marcado por lutas políticas de segmentos sociais diferenciados, representados por muitos autores e atores internacionais, do Brasil e do Paraná.

No contexto atual da crise estrutural da ordem sociometabólica do capital, a resposta a fenômenos como o aumento dos crimes e da violência (ato infracional) é a adoção de medidas como o encarceramento em massa e o endurecimento das penas privativas de liberdade, ainda que sua eficácia social na redução da criminalidade não seja comprovada. Tal pressuposto permitiu o entendimento de que as políticas abordadas nesta pesquisa estão vinculadas com o Estado em ação. Ou seja, conforme explanação de Mészáros (2002), elas têm a ver com o comando político do sistema capitalista, o qual se articula com a formação, a consolidação e o funcionamento das estruturas reprodutivas da sociedade que realizam a regulação social.

O entendimento dessa dimensão política do controle sociometabólico, que opera a coesão básica dos microcosmos socioeconômicos constitutivos do sistema de comando político abrangente do capital, colaborou para a explicação acerca da integração de políticas sociais com as penais, a articulação entre política educativa, política de assistência e política policial. Foi possível atribuir, por meio deste estudo, significação histórica à constituição e à implantação das políticas para a educação prisional que se configura em uma conturbada e complexa simbiose de instâncias educativas com as de repressão e controle social e seu vínculo com as forças destrutivas desencadeadas pelas políticas alinhadas às orientações internacionais de tendência neoliberal. Tal processo expressa a perspectiva da classe social que se propõe a solucionar os problemas e contradições gerados estruturalmente pelo capitalismo, por intermédio de ajustes feitos estritamente nos efeitos e nas consequências (MÉSZÁROS, 2002). Opera a inclusão excludente, a inclusão segundo as regras e a lógica do capital que significa reexclusão.

No sociometabolismo da barbárie, a exponenciação da “questão social” expressa um maior acirramento das contradições do capitalismo e a barbarização da vida social. É expressão da materialidade contraditória da concentração e da centralização da riqueza capitalista e da concomitante destruição das condições materiais de vida da maioria da população mundial. Em decorrência, a análise das políticas para a educação prisional constituídas nessa prática social subsidia a compreensão de que a construção e a implementação das políticas investigadas constituem-se processos perpassados pelas contradições da sociedade capitalista, permeados por avanços e recuos, que são determinados pelas condições materiais e políticas existentes, pelas possibilidades

históricas já construídas pelos sujeitos sociais pela luta de classes. Por esta razão, tais processos não foram analisados como fatos isolados, sem conexão com o passado, o futuro e a prática social que forja estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos e históricos.

A investigação realizada oferece subsídios para a conscientização de que, no capitalismo, historicamente, nunca houve e não há conquistas de direitos sem luta da classe trabalhadora. No sociometabolismo e no período estudado, são imprescindíveis lutas coletivas e incessantes pela ampliação e a garantia de direitos já conquistados – materializados nas políticas sociais – para resistir ao solapamento dos direitos árdua e historicamente conquistados. Vale lembrar que os direitos sociais no capitalismo, embora não assegurem a emancipação humana, podem operar para diminuir a precarização das condições de vida dos trabalhadores.

Compreendemos que, se todo processo social é prenhe de contradições, as políticas públicas sociais analisadas são, também, expressões de projetos sociais em disputa e que resultam de movimentos coexistentes e contraditórios de afirmação da ordem do capital, de resistência e de combate ideológico. Há uma luta direta e concreta dos interesses de uma classe social no território dominado pela outra classe, há a luta de classe e de setores desta classe pela reprodução das relações capitalistas e há a luta pela transformação radical da sociedade para que resulte na superação do capitalismo.

As lutas pela conquista, manutenção e ampliação dos direitos – incluindo o direito à educação – representam instrumentos que não possuem um fim em si mesmo. Estão vinculadas à defesa de uma educação em sentido ampliado (formação humana) e articuladas a um projeto educativo inserido em práticas sociais transformadoras, visando à emancipação humana e a outro projeto de sociedade, na qual os sujeitos se constituam como seres sociais em toda a genericidade da espécie humana.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago./2001.

ALVES, Giovanni. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital: notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. **Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2004.

_____. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo a era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANPED. **Documento por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2011.

ANTUNES, Fátima. Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 481-511, maio/ago. 2004.

_____. Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 449-465, jul./dez. 2005a.

_____. Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 47, p. 125-143, 2005b.

_____. Uma leitura do livro branco (sobre, crescimento, competitividade, emprego) do ponto de vista da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, n. 06, p. 95-115, 1996.

ARGÜELLO, Katie. **Do estado social ao estado penal**: invertendo o discurso da ordem. 2005. Disponível em: < <http://www.cirino.com.br/artigos/Artigo%20Katie.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ARIAS, Valéria. **A construção política do Plano Estadual de Educação do Paraná na Gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFP, Curitiba, 2007.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social**: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. s/d. Disponível em: http://www.juareztavares.com/textos/baratta_ressocializacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2012.

BARROS, Rodolfo Arruda Leite de. Notas acerca da sociologia da punição: uma contribuição para o debate sobre a justiça criminal no Brasil (1985-2002). **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://en.scientificcommons.org/20032362>>. Acesso em: 19 out. 2012.

BARROS FILHO, Mario Thadeu Leme. Sociedade civil global e a construção dos direitos humanos. 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2008.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92 (Especial), p. 725-751, out. 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos da política social. In: MOTA, Ana Elisabete. et. al. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. [S.I.], jul. 2006. p. 1-27. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/inicio.htm> Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Acumulação capitalista, fundo público e política social. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 44-63.

BORTOLOZZI JUNIOR, Flávio. **A criminalização dos movimentos sociais como obstáculo à consolidação dos direitos fundamentais**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf> Acesso em: 01 jan. 2012.

_____. **Decreto Lei nº 2.848**, dezembro de 1940. Código Penal. 1940. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102343>>. Acesso em: 08 junho 2012.

_____. **Decreto Lei nº 3.689**, de 3 de outubro de 1941. Código do Processo Penal. 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm>. Acesso em: 08 junho 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b.

_____. **Decreto nº 6.025**, de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c.

_____. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a.

_____. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2011c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=25/11/2011> >. Acesso em: 24 julho 2012.

_____. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2012c. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm> >. Acesso em: 10 junho 2012.

_____. Ministério da Justiça. **Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011b.

_____. **Lei n. 7.210**, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm> >. Acesso em: 08 junho 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010** – Documento-base. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. I. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/mec%20%20doc%20base%201%20-%20email_sl.pdf >. Acesso em: 07 jul. 2012.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035/10 – PNE 2011-2020**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> >. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 19 de maio de 2010. Institui Diretrizes Nacionais para a oferta da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010** – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010d.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n° 3**, de 06 de março de 2009. Institui Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. Brasília, DF: MJ, 2009.

_____. **Plano Diretor do Sistema Penal Nacional**. Brasília, DF, 2012a. . Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJE7CD13B5ITEMIDF329E71BB4C840E2BF586F2065E5614DPTBRNN.htm>>. Acesso em: 20 julho 2012.

_____. **O que é Pronasci?**. 2012b. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJC4D50EDBPTBRNN.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Relatório do 3° Seminário Nacional pela Educação nas Prisões**. Brasília, DF: MJ/MEC, 2012d.

_____. **Sistema integrado de informações penitenciárias – InfoPen**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2012e. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Relatório da situação atual do sistema penitenciário: educação e profissionalização**. Brasília, DF: DEPEN, 2008.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 241-263, jul./dez. 2008.

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

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Autonomia da gestão escolar: uma relação entre a política de democratização e de privatização da educação. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 11, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2008.

CASTRO, Marcus Faro (Org.). **Sociedade civil e o monitoramento das instituições financeiras multilaterais**. Brasília, DF: Rede Brasil, 2005.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A “questão social” no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos: SUR**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-63, 2005.

COSTA, Arthur Trindade. É possível uma política criminal? A discricionariedade no sistema de justiça criminal do DF. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 97-114, jan. abr. 2011.

COUTINHO, Aldacy Rachid. Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar; MAYER Zenaide Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasil: REDH, 2007. p. 373-396.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. Cortez: São Paulo, 1985.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DE GIORGI, Alessandro. **A miséria governada através do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

DEITOS, Roberto Antonio. A política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002): o PROEM e as recomendações do BID e do Banco Mundial. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003. p. 101-118.

DEPEN-PR. **Escola de Educação em Direitos Humanos**. 2012a. Disponível em: <<http://www.esedh.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=29>>. Acesso em 12 fev. de 2012.

_____. **História do sistema penitenciário**. 2012b. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **Programa para o desenvolvimento integrado: PDI-Cidadania**. 2012c. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

_____. **Penitenciária Estadual de Maringá**. 2012d. Disponível em:

<<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=18>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

DIEESE. **Mercado de trabalho no Brasil**: evolução recente e desafios. [s.l.], 2010. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/ped/mercadoTrabalhoEvolucaoDesafiosApresentacao2010.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Educação para alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação – PUC**, Campinas, SP, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FARRANHA, Ana Cláudia. **Olhares sobre a pobreza**: entre o global e local: a experiência de microcrédito no município de Vitória. 2005. 241f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

FERREIRA, Angelita Rangel. Crime-prisão-liberdade-crime: o círculo perverso da reincidência no crime. **Serviço Social**, São Paulo, n. 107, p. 509, jul./set. 2011.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

GARLAND, David. **A cultura do controle**: Crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

_____. As contradições da “sociedade punitiva”: o caso britânico. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 59-80, nov. 1999.

GOMES, Luiz Flávio. Instituto de Pesquisa e Cultura Professor Luiz Flávio Gomes. s.l., 2011. Disponível em: <<http://www.ipcluizflaviogomes.com.br/artigos-do-prof-lfg/brasil-fechou-2011-com-514-582-presos/>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

GRACIANO, Mariângela. **Educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de sociologia**, Araraquara, SP, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhares. Educação de jovens e adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de**

Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 137-154.

GRAZIANO SOBRINHO, Sergio Francisco Carlos. **Globalização e sociedade de controle:** cultura do medo e o mercado da violência. 2007. 267f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2007.

GUIMARÃES, Cláudio Alberto Gabriel. **Funções da pena privativa de liberdade no sistema penal capitalista.** Rio de Janeiro: Revan, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ibirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **O novo imperialismo.** Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2003.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Além da educação formal: complexidade e abrangência do ato de educar. TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO. **EJA e Educação Prisional.** Rio de Janeiro: SEED-MEC, 2007. p. 34- 42. (Salto para o Futuro-Boletim 06).

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil.** São Paulo: Cortez/Celats, 1983.

IAMAMOTO Marilda. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Política social no capitalismo:** tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 13-43.

INEP. **Metas – PNE Paraná.** Curitiba: DTDIE, 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/pee/diagnostico_educacional_pee_parana.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

IPEA. **Situação social nos estados:** Paraná. Brasília, DF: IPEA, 2012.

IRELAND, Timoty D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

_____. Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

IVO, Anete Britto Leal. A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 57-67, abr./jun. 2004.

_____. Políticas sociais, pobreza e trabalho: dilemas do bem-estar em países de capitalismo periférico. **Bahia Análise e Dados**, Salvador, v. 17, n. 4, p. 1121-1133, nov. 2008.

JINKINGS, Isabella. **Sob o domínio do medo**: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo. 2007, 276 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) –Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

JULIÃO, Elionaldo. A educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. In: UNESCO. **Educación en prisiones en latinoamérica**: derechos, libertad y ciudadanía. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 61-72.

_____. Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO. **EJA e Educação Prisional**. Rio de Janeiro: SEED-MEC, 2007. p. 3- 13. (Salto para o Futuro-Boletim 06).

_____. **Política pública de educação penitenciária**. 2003, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KILDUFF, Fernanda. O controle da pobreza operado através do sistema penal. **Katálise**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 240-249, jul./dez. 2010.

KOROLL, Cláudia. Criminalização dos movimentos sociais na América Latina. **Classe**, Niterói, RJ, ano I, n. 2, p. 10-13, out./nov./dez. 2008.

LAUTIER, Bruno. O consenso sobre as políticas sociais na América Latina, negação da democracia? **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 353-368, maio/ago. 2010.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 578-587.

LUZ, Emilinha. A educação dentro do sistema prisional como fator de inclusão social e ressocialização dos apenados em regime fechado. **Revista Congrega URCAMP**, Bagé, p. 1-15, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, Nov. 2009.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavani Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Santana. 8. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. Teorias da mais-valia – história crítica do pensamento econômico. In: _____. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 4, v. I.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social**, São Paulo, n. 10, p. 270-285, abr./jun. 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Educação básica: dos consensos internacionais ao atendimento local. **Inter Ação**, Goiás, v. 29, n. 2, p. 211-226, 2004.

NASCIMENTO, André. Prefácio à edição brasileira. In: GARLAND, David. **A cultura do controle**: Crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 7-30.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. São Paulo: **Serviço Social**, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

_____. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003. p. 11-28.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001. p. 123-193.

NOMA, Amélia Kimiko. Agências multilaterais, estado e políticas públicas no contexto da mundialização do capital. In: ANDRADE, Eliziário Souza; SILVA, Francisca de Paula Santos (Orgs.). **Estado e políticas públicas**: a construção do consenso neoliberal. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 63-101.

_____. UNESCO e educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 54-73, set./dez. 2010.

NOMA, Amélia Kimiko; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Educação de jovens e adultos privados de liberdade. In: SILVA, Henrique Manoel; CELÓRIO, José Aparecido; SILVA, Márcia Cristina Amaral (Orgs.). **Sabores e saberes da educação**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 11-24.

NOMA, A. K.; BOIAGO, Daiane L. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago. 2010.

_____. Educação prisional como política de regulação social dos pobres. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8. 2012, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP, 2012. p. 1-12.

NORONHA, Olinda M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

OEI. **Plano Ibero-americano de alfabetização e educação básica de pessoas jovens e adultas 2007-2015**. OEI, 2007. Disponível em: <http://segib.org/upload/File/PIA_PT.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. **Declaração de Montevideu**. CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, 16. OEI, 2006. Disponível em: <<http://segib.org/upload/File/DECLAREDUCAcao.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. **OEI no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://oei.org.br/apresentacao.php>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

OLIVEIRA, Caroline Bessa Ferreira de. As políticas de educação escolar nas prisões: o contexto brasileiro em perspectiva latino-americana. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA: REPENSANDO DESIGUALDADES EM NOVOS CONTEXTOS. Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba, UFPR, 2011. p. 3-15.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo às políticas de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jan. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça a ONU**. 2010. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. **Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos** – Adotada pela décima oitava Conferência dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados Africanos membros da Organização de Unidade Africana a 26 de junho de 1981, em Nairobi, no Quênia. 1981. Disponível em: <http://www.lgdh.org/carta_africana_dos_direitos_do_h.htm>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.** 1975. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/degrdant.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Convenção Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos** – adotada pela Resolução 2200 A (XXI), da Assembleia Geral, de 16 de dezembro de 1966. 1966. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Declaração do Milênio das Nações Unidas.** Cimeira do Milênio. Nova Iorque, 2000a. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Declaração Universal dos Direitos do Homem** – adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 1948. UNIC, 005, dezembro de 2000b. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. **Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. El derecho a la educación de las personas privadas de libertad.** ONU: Nueva York, 2009.

_____. **Regras mínimas para tratamento dos presos** adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos realizado, Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. 1955. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/sistema-prisional/regras_minimas.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Resolución 45/122 de la Asamblea General, de diciembre de 1990. In: UNESCO. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios.** Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995a. p. 177-179.

_____. Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social, de 24 de mayo de 1990. In: UNESCO. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios.** Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995b. p. 180-182.

_____. Resolución 1990/24 del Consejo Económico y Social, de 24 de mayo de 1990. In: UNESCO. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios.** Viena: Oficina

de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995c. p.183-184.

PARANÁ. Decreto nº 1.276. Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, de 31 de outubro de 1995, Curitiba, 1995.

_____. **Constituição do Estado do Paraná**. [Constituição (1989)]. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006a.

_____. **Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006b.

_____. **Plano Diretor do Sistema Penal do Paraná 2011-2014**. Curitiba: SEJCDH, 2011.

_____. **Plano Estadual de Educação – PPE-PR** uma construção coletiva (versão preliminar). Documento elaborado para apresentação, em audiência pública. Colégio Estadual do Paraná, em 6 de outubro de 2005. Curitiba: SEED, 2005.

_____. **Construção coletiva do Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Curitiba: SEED, 2012a. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Nossa_Escola/PLANO_ESTADUAL_CONSTRUCAO_COLETIVA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. **Programas e projetos**. Curitiba, 2012b. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64>> Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. SEED/SEJU, Curitiba, 2012c.

_____. **Estado e comunidade: o novo modelo de gestão da execução penal no Estado do Paraná**. Curitiba: SJCDH/DEPENPR, 2012d. Disponível em: <<http://www.justica.pr.gov.br/arquivos/File/pacto/APAC.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012d.

_____. **Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná**. Curitiba: DEPEN-PR, 2003. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/RegiDEPEN.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012e.

PAULA, Iara do Rocio de. **O valor da educação e do trabalho nos ambientes prisionais: caminho para reintegrar o egresso à sociedade**. 2007. 72f. Monografia (Pós-Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PASTANA, Débora Regina. Economia e punição: uma relação histórica na perspectiva das ciências sociais. **Estudos Sociais**, Araraquara, SP, v. 17, n. 33, p. 529-547, 2012.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes das; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-106.

PEREIRA, Álvaro André Santarén; AMORIM, Camila Potyara. Pobreza no Brasil e na América Latina: concepções restritas sobre realidades complexas. Vitória, **ARGUMENTUM**, v. 2, n. 2, p. 132-148, jul./dez. 2010.

QUEIROZ, Rosiana Pereira (Org.). **A criminalização dos movimentos sociais no Brasil: relatório de casos exemplares**. Brasília: MNDH; Passo Fundo: IFIB, 2006.

REDLACE. **Quem somos?** 2012. Disponível em: <<http://www.redlece.org/spip.php?rubrique18>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. A face social da mudança econômica: funções da pobreza. In: BARROS, Flávia et al. **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil (2000-2003)**. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 2001. p. 69-85.

ROCHA, Alexandre Pereira da. O Estado e o direito de punir: a superlotação no sistema penitenciário brasileiro. O caso do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

RODRIGUES, Rafael. **O estado penal e a sociedade de controle**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SANTOS, Josiane Soares. Particularidades da “questão social” no Brasil: mediações para seu debate na “era” Lula da Silva. **Serviço Social e Sociologia**, Campinas, SP, n. 11, p. 430-449, jul./set. 2012.

SAUER, Adeum Hilario; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Seminário Educação nas Prisões: a educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SERRA, Marco Alexandre de Souza. **Economia política da pena**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

SERRA, Rose. A era neoliberal na América Latina e a situação do trabalho. In: CONGRESO INTERNACIONAL, 4. – CONGRESO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL, 7. San José, Costa Rica, 2007. **Anais...** Costa Rica, 2007. p. 1-18.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas para educação análises e apontamentos**. Maringá, PR: EDUEM, 2011. p. 17-38.

SILVA, Fabio Costa Sá. Entrevista “O atendimento Educacional da população prisional deve ser feito pela rede pública de ensino”. **Boletim Ebulição**, São Paulo, n. 19, set. 2006. 2006. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/fai_verde_05.html>. Acesso em: 10 jun. 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná? Uma análise da meta igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990**. Londrina, PR: UEL, 2001. p. 127-166.

SILVA, Izabelle Fiorelli. **Fetiche e resistência na política educacional do Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2005.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. Segurança pública e direitos humanos: que pode a educação no contexto prisional? **Revista USCS de Direito**, São Caetano do Sul, ano XI, n. 19, jul./dez. 2010.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/UNESCO e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 440-450, 1999.

STOER, Atephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 63, p. 33-45, out. 2002.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O Projeto Educando para a Liberdade e a Política de Educação nas Prisões. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões: direitos e desafios**. UFRGS: Porto Alegre, 2010. p. 9-22.

_____. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectiva e avanços. In: BRASIL. Salto para o futuro: EJA e educação prisional. **Boletim**, SEED/MEC, 6 maio 2007.

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade. **Caderno CRH**, Salvador, n. 30/31, p. 85-110, jan./dez. 1999.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília, DF: UNESCO, 2004a.

_____. PRELAC uma trajetória regional rumo a Educação Para Todos. **Revista PRELAC**, Santiago, ano 1, n. 0, p. 7-11, ago. 2004b.

_____. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1999.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____; SESI. **Educação Para Todos**: O Compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. **Educación en prisiones en Latinoamérica**: derechos, libertad y ciudadanía. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____. **Educación de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI**. Una serie de 29 folletos documentando los grupos de trabajo que se llevaron a cabo en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999.

_____. **Educando para a liberdade**: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

_____. **Estrategia a plazo medio para 2008–2013**. Paris: UNESCO, 2007.

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

_____. **Marco de Ação de Belém**. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/work_ing_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2012.

VASCONCELOS, J. R. de (Org.); CASTRO, D. **Paraná: economia, finanças e investimentos nos anos 90**. Brasília, DF: IPEA, TD número 624, fev. 1999.

VERONESE, Josiane Rose Petry; CAIRE, Eliane. A ação repressiva do Estado: a construção histórica da violência. **Novos Estudos Jurídicos**, ano V, n. 9, p. 11-20, set. 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Glaucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas et al. Gestão Educacional na redefinição do papel do estado. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: EDUNOESTE, 2001. p. 175-194.

WALMSLEY, Roy. **World prison population list** (ninth edition). Londres: International Centre for Prison Studies, 2011.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. Crime e castigo nos Estados Unidos: de Nixon a Clinton. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 39-50, nov. 1999.

_____. Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. **Panóptica**, Vitória, ano 3, n. 19, p. 198-213, jul./out. 2010. Disponível em: <www.panoptica.org/panpticaedio19julho2010/19_8.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

_____. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 80, p. 9-19, mar. 2008.

_____. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

YASBEK, Maria Carmelita. As ambiguidades da assistência social brasileira após 10 anos de LOAS. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel, PR: EDUNOESTE, 2003. p. 47-62.

_____. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociologia**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012.

YOUNG, Jock. **A sociedade excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente**. Rio de Janeiro: Revan; Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

ZAFARONI, E. R.; PIERANGELI, J. H. **Manual de direito penal brasileiro: parte geral**. 4. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

ZANARDINI, João Batista. Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico político e econômico das políticas educacionais neoliberais. In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, Cascavel, PR, 2003. **Anais...** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2003. p. 1-15.

