

Abordagem Histórica do Sistema Prisional e a Relação com a Educação

Historical Approach to the Prison System and its Relation to Education

Helena Regina Sampaio Figueiredo*^a; Gislaïne de Oliveira Spínola^a

^aUniversidade Anhanguera Unopar, Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil.

*E-mail: helenara@cogna.com.br

Resumo

Diante os desafios enfrentados pelo sistema prisional brasileiro, no que diz respeito ao acesso do preso à educação, um direito estabelecido por legislação nacional e tratados internacionais, este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica realizada como parte de uma pesquisa de mestrado com foco nas práticas de ensino no método APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados), especificamente relacionadas ao tema “Trabalho e Consumo” e sua relação com a cidadania. A presente pesquisa se propõe a identificar e discutir as principais mudanças e continuidades na legitimização do poder punitivo, considerando as transformações sociojurídicas e políticas, ao longo dos séculos, por meio de uma revisão histórica, de natureza qualitativa e exploratória. Além disso, o estudo envolve uma análise crítica de leis e tratados internacionais que regulamentam o direito à educação dos reclusos, examinando a evolução legislativa desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos até a Lei nº 13.163, que instituiu o Ensino Médio nos presídios. Os resultados preliminares confirmam a existência de desafios consideráveis na implementação efetiva dessas políticas, revelando séculos de falhas em alcançar os objetivos da pena: punição, ressocialização e prevenção. Ressaltou-se a necessidade contínua de abordagens inovadoras para garantir a dignidade e a reintegração social dos condenados. Nesse contexto, o método APAC se destaca como uma alternativa promissora, com resultados positivos na ressocialização dos presos.

Palavras-chave: Ensino. Sistema Prisional. APAC. EJA.

Abstract

In view of the challenges faced by the Brazilian prison system with regard to prisoners' access to education, a right established by national legislation and international treaties, this article presents a bibliographical survey carried out as part of a master's degree research focusing on teaching practices in APAC (Association for the Protection and Assistance of Convicts) method, specifically related to the theme of “Work and Consumption” and its relationship with citizenship. This research aims to identify and discuss the main changes and continuities in the legitimization of punitive power, considering socio-legal and political transformations over the centuries through a historical review, of a qualitative and exploratory nature. In addition, the study involves a critical analysis of laws and international treaties that regulate the right to education for prisoners, examining the legislative evolution from the Universal Declaration of Human Rights to Law No. 13.163, which instituted secondary education in prisons. The preliminary results confirm the existence of considerable challenges in the effective implementation of these policies, revealing centuries of failure to achieve the objectives of sentencing: punishment, resocialization and prevention. The ongoing need for innovative approaches to guarantee the dignity and social reintegration of convicts was highlighted. In this context, the APAC method stands out as a promising alternative, with positive results in the resocialization of prisoners.

Keywords: Education. Prison System. APAC. EJA.

1 Introdução

O sistema de ensino brasileiro em condições normais, em escolas abertas, em que os alunos se matriculam por livre e espontânea vontade, pelo desejo do saber, enfrenta dificuldades em função das diferenças existentes entre os alunos. No contexto do sistema prisional, no qual a criminalidade é alta e muitos detentos são reincidentes, garantir o direito universal à educação é ainda mais desafiador.

Nesse cenário, a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), uma Organização não Governamental (ONG) fundada por voluntários liderados por Mário Ottoboni, se destaca como um método alternativo de cumprimento de pena (Cardoso, 2018; Fuzatto, 2008). Com baixos índices de

reincidência, o método APAC demonstra sua eficácia por meio da oferta de educação, formação profissional e valorização humana, promovendo a reinserção social dos condenados (Ottoboni, 2001).

Na APAC, a matrícula e a frequência às aulas são obrigatórias, e as salas de aula são adaptadas em espaços disponíveis, não construídos especificamente para esse fim, representando uma dificuldade adicional. A maioria dos alunos está fora da escola há muito tempo e, frequentemente, não há desejo de aprender, apenas a motivação pela remição de pena, conforme relatos dos recuperandos, termo utilizado para designar os condenados que cumprem pena na APAC (Braga; Vasconcelos, 2017; Resende, 2013).

Os recuperandos trabalham, interna ou externamente, para prover suas necessidades. O valor advindo do trabalho lhes pertence, cabendo a eles destiná-lo de forma lícita (Ottoboni, 2001). Aprender sobre a evolução do trabalho e suas relações, assim como suas implicações no consumo, proporciona maior autonomia e cidadania.

Considerando que a educação é uma ferramenta de transformação social e que o ensino, especialmente para condenados, deve ser voltado para a formação da cidadania, a discussão desse tema é fundamental para uma melhor compreensão da realidade social. À exceção dos crimes de ódio, passionais e sexuais, a maioria dos crimes é motivada economicamente. Portanto, ensinar ao cidadão privado de liberdade sobre as relações de trabalho e suas implicações no consumo é crucial, pois compreender a inclusão e a exclusão social proporcionadas pelo trabalho é um dos fatores de ressocialização.

É nesse contexto que este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre aspectos históricos do sistema carcerário relacionado à educação, tanto no cenário nacional quanto internacional. Trata-se de uma etapa de pesquisa de mestrado que visou compreender as práticas de ensino de professores que lecionam em um estabelecimento prisional de Itaúna/MG, no método APAC, relacionadas ao tema “Trabalho e Consumo” e a relação com a cidadania. Após a breve contextualização, apresenta-se a pesquisa que identificou referenciais teóricos sólidos que proporcionaram compreensão histórica sobre o tema.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

A metodologia desta pesquisa se baseia em uma revisão histórica, de natureza qualitativa e exploratória, com foco na análise do poder de punir e sua legitimização ao longo do tempo. Conforme Bogdan e Biklen (1999, p. 90), estes “estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento”. O estudo parte da Ordenação Criminal Francesa de 1670 e percorre a evolução do sistema penal até o contexto atual, utilizando como base teórica as contribuições de diversos autores renomados. Entre as principais referências teóricas, inclui-se Prado (2001), Beccaria (1959), Foucault (2004), Hobbes (2006), Servan (1767), Dalbora (2009), Hobsbawm (1996), Gazier (1995), Wacquant (1999), Coutinho e Carvalho (2006), Assis (2008), Rodrigues (2017), Varella (1999), Adorno (2017), entre outros pesquisadores que discutem o sistema carcerário, especialmente, no contexto brasileiro.

Além disso, o estudo envolve uma análise crítica de leis e tratados internacionais que regulamentam o direito à educação dos reclusos, examinando a evolução legislativa desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) até a Lei nº 13.163 (Brasil, 2015), que instituiu o Ensino Médio nos presídios. A análise se apoia em estudos de Tasca (2016), Claude (2005), Rossato (2015), Wacquant (1999), Almeida (2014b), entre outros, visando compreender a universalização da educação no contexto carcerário.

2.1 A Ordenação Criminal Francesa

O ponto de partida é o ano de 1670, sob a vigência da Ordenação Criminal Francesa, que, conforme Prado (2001, p. 102), estabelecia “a disposição da apuração das infrações penais de ofício e a imposição da jurisdição real em todo território”. Foucault (2004), ao reconstituir a história do surgimento das prisões, no século XX, descreve as características desse sistema penal inquisitório:

Todo processo criminal, até a sentença permanecia secreto: ou seja, opaco não só para o público, mas para o próprio acusado. O processo se desenrola sem ele, ou pelo menos sem que ele pudesse conhecer a acusação, as imputações, os depoimentos, as provas. Na ordem da justiça criminal, o saber era privilégio absoluto da acusação (Foucault, 2004, p. 9).

Essa Ordenação Criminal refletia o espírito de toda a Europa, exceto a Inglaterra, na apuração e punição dos crimes. A ausência de publicidade, contraditório e ampla defesa resultava em uma justiça parcial e extremamente severa. Para compreender esse mecanismo, é necessário entender o Reino, o Príncipe e o Delito. O Reino representa a essência do todo, o Príncipe detém o poder de vida e morte sobre seus súditos, e o Delito compromete a ordem das coisas. O delinquente é visto como inimigo pessoal do príncipe, merecendo toda sua fúria, sede de vingança e autoafirmação (Foucault, 2004).

O indivíduo que desrespeita a ordem atrai para si toda a atenção e precisa pagar com o corpo, tornando-se exemplo vivo ou morto do poder do príncipe. Esta é a era dos suplícios, do espetáculo dos horrores e da demonstração máxima de poder do monarca (Foucault, 2004). No século XVII, a pena capital, ou pena de morte, era amplamente utilizada e aplicada sem distinção. O sofrimento público extremo servia para desacreditar o crime. Existia o espetáculo das mil e uma mortes, no qual a morte era prolongada ao máximo, até a alma se perder no horror das piores crueldades imaginadas pelo ser humano (Foucault, 2004).

A pena capital não se limitava à privação da vida, mas prolongava a morte o máximo possível, pervertendo o cruel e o bizarro. “Matar o corpo que comete o delito não é suficiente para redimir a desfeita ao príncipe; é preciso matar e punir o que motiva o ato de desobediência ao poder absoluto que emana da coroa” (Foucault, 2004, p. 42). Um exemplo é o parricida, que além de ser executado, tinha suas mãos decepadas e a língua furada; outros eram submetidos à roda, escarpelamento, estripamento em vida, e depois tinham a cabeça decepada e os restos queimados (Foucault, 2004).

No contexto de um Direito Penal absoluto, emanado da coroa e motivado pelo pior do imaginário humano, as sentenças dependiam da crueldade subjetiva de cada magistrado. A lei advinha do Estado, materializado na figura do Príncipe, Luís XIV – o “Rei Sol”, e o infrator era um qualquer do povo. Não havia uma separação clara entre o Estado e seu monarca. O delito maculava a coroa, merecendo toda e qualquer punição, por mais cruel que fosse. O magistrado, alheio à rebeldia da plebe, tinha poder tanto outorgado quanto cerceado pelo Príncipe (Foucault, 2004).

Para manter essa economia do poder, era essencial o massacre imposto pelo Príncipe contra o delinquente. O condenado à morte sofria até que o sopro de vida deixasse

suas entranhas e, após a morte, o corpo ainda era submetido a suplícios, para que nem a alma encontrasse descanso (Foucault, 2004). Contudo, a carnificina passou a despertar comoção. A dor do condenado se tornou a dor do povo oprimido, e o espetáculo dos suplícios começou a incomodar. Essa dinâmica de poder do Príncipe enfraqueceria se o povo se unisse ao delinquente por piedade. A vingança retributiva desproporcional transformava o condenado em vítima, gerando um sentimento de injustiça.

Iniciou-se um movimento jurídico e social pela humanização das penas. Um dos principais propulsores foi o Marquês de Beccaria, que propôs proporcionalidade entre crime e castigo em “*Dos Delitos e das Penas*” (1764). A importância desta obra reside na ressignificação da pena. Influenciado por Locke e Montesquieu, Beccaria criticou a Ordenação Criminal Francesa à luz da liberdade, igualdade e tripartição dos poderes do Estado, visando à justiça social. Beccaria combateu o sigilo do processo, a ausência de defesa, as acusações secretas, a falta de presunção de inocência, a fragilidade das provas, a falta de codificação eficiente, a discricionariedade dos magistrados, a obscuridade das leis, a prisão preventiva, as torturas nos interrogatórios, os suplícios públicos, a pena de morte, o confisco de bens e a ausência de respeito às liberdades individuais (Beccaria, 1959).

Beccaria propôs penas mais humanizadas e a separação real entre o Legislativo e o Judiciário, deixando ao magistrado apenas a imputação de inocência ou culpabilidade. A pena deveria ser pública e universal, substituindo a pena de morte por escravidão perpétua, vista por ele como mais eficaz para reprimir a criminalidade devido ao seu caráter eterno (Beccaria, 1959). A punição deixa de ser vingança pessoal do rei e passa a ser um meio de coibir crimes futuros, visando pacificação social.

A mudança social e política, impulsionada pela Revolução Francesa, culminou na Assembleia Nacional Constituinte e na inevitável Reforma Penal, resultando no Código Penal de 1791. Com a nova dinâmica do poder de punir, a criminalidade, e não mais o criminoso, tornou-se o foco. Beccaria defendeu que as consequências do delito devem superar seus benefícios, criando um desincentivo natural para o crime (Beccaria, 1959). A partir dos movimentos pela reforma penal, discursos inflamados e insatisfação generalizada, que precederam a Revolução Francesa, subverteu-se o direito de punir, consolidando a importância das reformas propostas por Beccaria na segunda metade do século XVIII (Hobsbawm, 1996).

2.2 O Código de 1791 e o Pacto Social

Segundo Hobbes (2006), o Pacto Social legitimava o Estado. Esse pacto consistia em um “acordo” entre os homens para que todos abdicassem simultaneamente de sua “liberdade total” do estado de natureza, concentrando esse poder nas mãos de um governante soberano (Hobbes, 2006).

As críticas ao modelo penal vigente, na época, eram unânimes e podem ser sintetizadas pelo pensamento de Servan (1767, p. 35), um jovem advogado que escreveu ensaios eloquentes para os jornais da época visando a pacificação social:

Quando tiverdes conseguido formar assim a cadeia das ideias na cabeça de vossos cidadãos, podereis então vos gabar de conduzi-los e de ser seus senhores. Um déspota imbecil pode coagir escravos com correntes de ferro; mas um verdadeiro político os amarra bem mais fortemente com a corrente de suas próprias ideias; é no plano fixo da razão que ele ata a primeira ponta; laço tanto mais forte quanto ignoramos sua tessitura e pensamos que é obra nossa; o desespero e o tempo roem os laços de ferro e de aço, mas são impotentes contra a união habitual das ideias, apenas conseguem estreitá-la ainda mais; e sobre as fibras moles do cérebro funda-se a base inabalável dos mais sólidos impérios (Servan, 1767, p. 35, tradução nossa).

Com a mudança na dinâmica do poder, o castigo deixou de ser uma vontade arbitrária do rei e passou a emanar do povo. Assim como a vida em sociedade é uma necessidade do cidadão, o castigo passou a ser visto como uma consequência natural para quem violasse as normas que sustentam essa sociedade (Foucault, 2004).

Essa transformação influenciou o foco da punição, que deixou de visar o corpo para se concentrar no imaginário, no campo das ideias. A prevenção de crimes futuros passou a ser mais eficaz por meio da imaginação das punições do que pela sua exibição. Demonstrar força não era mais necessário, pois a sensibilidade do espírito humano superou a barbárie dos suplícios públicos, em grande parte graças à publicidade conferida à lei. A pena passou a ter um caráter exclusivamente preventivo, abolindo-se a pena capital, exceto para crimes de assassinato e traição. A execução da pena, assim como todo o processo penal se tornou pública, conferindo-lhe um caráter pedagógico (Foucault, 2004).

Analisando os primeiros artigos do Código Penal Francês de 1791 se percebe a uniformização e “humanização” da pena. Os suplícios públicos foram substituídos pela publicidade da norma codificada. A imprensa se tornou aliada do direito, e os julgamentos, sentenças e execuções passaram a ser públicos. Essa publicidade visava incutir no indivíduo a certeza da punição pelos delitos cometidos contra o corpo social (Dalbora, 2009).

O poder de punir passou a pertencer à sociedade e a cada cidadão como membro do pacto social. Era necessário que os cidadãos acompanhassem a execução das sentenças para não haver dúvidas sobre seu cumprimento.

Embora ainda prevista na legislação do século XVIII, a pena de morte foi universalizada e igualitária, com a guilhotina abolindo o suplício e o sofrimento desnecessários, resultando apenas na privação do direito à vida. A pena de prisão simples, embora prevista, foi pouco utilizada. Priorizavam-se os trabalhos forçados na construção de estradas, nos portos, a degradação cívica e a humilhação pública. A encenação permanente das consequências de infringir a lei parecia o meio mais eficaz para incutir o respeito às normas, associando instintivamente o delito ao castigo. Essa foi a dinâmica do poder de punir após o Código Penal Francês de 1791 (Dalbora, 2009).

Outro aspecto importante foi a mudança econômica, após as Revoluções Industrial e Francesa. O corpo passou a ter valor econômico, e a morte foi vista como um desperdício. O corpo do condenado poderia ser aproveitado financeiramente. Eram necessárias boas estradas para escoar a produção e mão de obra para carregar e descarregar navios. Serviços

de manufatura podiam ser realizados nas casas de força, destinadas a trabalhos forçados. Esse raciocínio livrou o condenado da morte, da masmorra e da prisão a ferros. O viés capitalista, trazido pela Revolução Industrial, aliado ao lema da Revolução Francesa “liberdade, igualdade e fraternidade”, culminou na “suavização” das penas (Hobsbawm, 1996).

Entretanto, o caráter preventivo das penas teve curta duração, e quase todos os delitos passaram a ser punidos com prisão. O surgimento da instituição penitenciária, como principal forma de execução penal, foi uma consequência do processo disciplinar que se tornou tendência mundial.

2.3 As implicações da Revolução Industrial na pena

Segundo Hobsbawm (1996), a Revolução Industrial difundiu a ideia de maximizar todos os recursos utilizados na produção, investindo o mínimo possível para obter o maior lucro. Os principais recursos a serem otimizados foram o tempo e a força de trabalho, inaugurando a era da mecanização dos processos. Os operários deveriam realizar suas tarefas no menor tempo possível, sem perda de qualidade. Implementaram-se instruções e procedimentos detalhados de trabalho, nos quais cada ação era fracionada em etapas e repetida à exaustão para garantir agilidade e perfeição na produção. O fim do século XVIII foi marcado pela valorização do treinamento e da repetição, considerados capazes de alcançar a excelência econômica e moral.

Esse novo paradigma social influenciou diretamente o sistema penal, no qual o corpo do criminoso passou a ser visto como força de trabalho e potencial produtivo, e sua consciência como objeto de correção pela disciplina. O caráter preventivo da pena foi substituído pela ideia de retificação do condenado. O poder de punir passou a focar na correção do caráter do apenado por meio do trabalho, da disciplina e da repetição, alinhando-se aos interesses econômicos e desconsiderando, em grande parte, a pacificação social (Foucault, 2004).

Surgiu o Panóptico, modelo arquitetônico utilizado na construção de prisões, escolas e hospitais. Consistia em células dispostas em círculo ou semicírculo com aberturas frontais voltadas para o centro, em que havia uma torre alta. A torre representava o poder, permitindo que um único vigia observasse todas as células. Mesmo sem a presença constante do vigia, a sensação de vigilância contínua eliminava a necessidade de castigos físicos, promovendo submissão extrema mediante isolamento e vigilância constante (Foucault, 2004).

Esse modelo foi utilizado em diversos setores, servindo para instrução, separação e catalogação de alunos, melhor administração dos enfermos nos hospitais, maximização da produção nas grandes oficinas e disciplina dos condenados. Refletia o pensamento da época: vigilância constante para aprisionamento de mentes, por meio de isolamento e disciplina (Foucault, 2004).

As prisões assumiram um caráter corretivo e econômico. Administradores penitenciários eram responsáveis por identificar e classificar os condenados, com o isolamento sendo considerado essencial para a disciplina, na crença de que o criminoso precisava confrontar sua consciência para ser disciplinado (Foucault, 2004). As coações, restrições

alimentares, longos períodos de isolamento e punições físicas se justificavam sob o pretexto de correção. Embora o poder de punir e o caráter da pena tenham mudado, os condenados ainda sofrem fisicamente as consequências do delito. A dor, como meio de correção do caráter, provou-se eficaz. Os castigos físicos, ao contrário dos suplícios públicos, que culminavam na morte, agora duravam toda a pena, pois não se desejava mais a morte do condenado por razões econômicas (Foucault, 2004).

No século XVIII, a humanização da pena ocorreu apenas no campo das ideias e nas leis. Na prática, as penas continuavam injustas e desproporcionais, com trabalhos forçados. Acreditava-se ter encontrado a solução para a redução da criminalidade e uma função útil para o criminoso: o corpo, antes destinado ao suplício, agora era aproveitado economicamente, e o trabalho forçado prometia a redenção das almas perdidas (Wacquant, 1999).

No entanto, a ideia de uma pena justa correspondente ao delito se perdeu nas prisões. Condenados enfrentavam tantas restrições acessórias e sem previsão legal que, em vez de se converterem, sentiam-se injustiçados e desprezavam a sociedade que detinha o poder de punir. Isso instaurou uma delinquência generalizada, apoiada na cumplicidade e no sentimento de ultraje compartilhado pelos detentos (Foucault, 2004).

A progressão de pena foi instituída para disciplinar o criminoso e reintegrá-lo ao pacto social. Dependendo do comportamento e da docilidade, o detento poderia cumprir a pena antes do previsto, incentivando sua regeneração. Porém, mesmo após sair da prisão, o indivíduo carregava um estigma, documentado pelo registro do crime e pena cumprida, além da obrigatoriedade de domicílio. A vigilância continuava pela polícia e pela sociedade, que “recebia” seus egressos (Foucault, 2004).

O estigma acompanhava o condenado, mesmo após sua “disciplina e regeneração” pelo sistema prisional. Sem trabalho, dinheiro, reputação ou condições de subsistência, o ex-presidiário frequentemente reincidia. Outra situação era o ódio social adquirido em função dos males sofridos na prisão, levando o indivíduo a buscar novo delito por vontade própria. A reincidência espelhava o fracasso do sistema prisional, que no século XIX já mostrava suas falhas. Este fracasso influenciou políticas carcerárias globalmente, especialmente, nos Estados Unidos, em que a dinâmica penal se baseava no lucro das prisões e na omissão estatal (Wacquant, 1999).

2.4 A influência americana na dinâmica do poder de punir

Quase um século depois, a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, transformou drasticamente o cenário econômico mundial. A crise, conhecida como “A Grande Depressão”, se estendeu de 1929 a 1945 e mergulhou os Estados Unidos, então uma grande potência, em uma recessão profunda. Este período sombrio terminou com o fim da Segunda Guerra Mundial. O desemprego e a estagnação no consumo empurraram grande parte da população para a marginalidade, resultando em um aumento de pequenos delitos e mendicância e gerando um sentimento generalizado de insegurança (Gazier, 1995).

Em 1932, Franklin D. Roosevelt foi eleito presidente dos Estados Unidos e implementou o “*New Deal*”, um conjunto de políticas destinadas a reaquecer a economia e superar a crise. Uma característica marcante deste plano foi a assistência social¹, que incluiu a instituição da previdência social, do salário-mínimo e a construção de inúmeras obras públicas, como estradas, hospitais, moradias populares, escolas e ferrovias. O governo passou a controlar diretamente a economia, intervindo na indústria e na agricultura. Essas medidas geraram empregos, estimularam a economia e, eventualmente, tiraram o país da crise após a Segunda Guerra Mundial, estabelecendo o “Estado de bem-estar americano” (Gazier, 1995).

No final da década de 1940, os Estados Unidos haviam retomado seu *status* de potência econômica. No entanto, a discriminação racial, uma herança cultural do longo período de escravidão, e étnica, em função da percepção dos imigrantes como ameaça ao emprego durante a Grande Depressão, ainda condenavam parte da população à marginalidade, aos subempregos, à informalidade, à mendicância e à prostituição. Em consequência, os índices de criminalidade aumentaram, significativamente, nas décadas de 1960 e 1970 (Gazier, 1995).

Em 1981, Ronald Reagan assumiu a presidência dos Estados Unidos e promoveu uma mudança de paradigma ao disseminar a ideia de que um Estado assistencialista promovia a inércia e fomentava a crise econômica. Este pensamento foi compartilhado por Margaret Thatcher na Inglaterra, ambos apoiados pela obra “*Losing Ground*” de Charles Murray. O livro analisou as décadas de 1950 a 1980 e concluiu que políticas assistencialistas e a intervenção estatal na economia não diminuíam a pobreza, mas a acentuavam a médio prazo, pois não incentivavam comportamentos economicamente ativos. Era a defesa do Neoliberalismo (Wacquant, 1999).

Sob a influência do “neoliberalismo selvagem e discriminatório”, o Estado se tornou cada vez menos social e mais punitivo (Wacquant, 1999, p. 48). Muitas políticas públicas foram abolidas, marcando uma nova alteração na dinâmica e no poder de punir.

Em 1994, Rudolph Giuliani assumiu a prefeitura de Nova York e implementou a política de “Tolerância Zero”, baseada na “Teoria das Janelas Quebradas” de James Wilson e George Kelling. Segundo essa teoria, a desordem está implicitamente atrelada ao crime: se um edifício tem uma vidraça quebrada e esta não é reparada, logo outras vidraças serão quebradas, pois as pessoas entenderão que o proprietário não se importa. Em termos penais, isso significa que pequenos delitos podem evoluir para crimes graves se não forem punidos (Coutinho; Carvalho, 2006).

Para manter a ordem, a força policial recebeu discricionariedade, e em Nova York, comportamentos violentos eram considerados legítimos se tivessem o objetivo de reprimir a desordem. Bêbados, pedintes, adolescentes arruaceiros, drogados, catadores de papel e recicláveis, pessoas reunidas em espaços públicos, flanelinhas e prostitutas eram todos vistos como criminosos em potencial, por provocarem

¹ Essa assistência social não existe mais nos Estados Unidos como foi idealizada por Roosevelt, os investimentos em políticas públicas hoje são mínimos.

a desordem. Era o direito penal máximo, que agia de forma preventiva, afrontando todas as garantias fundamentais (Coutinho; Carvalho, 2006).

O encarceramento dos inconvenientes e sua consequente invisibilidade fizeram com que essas pessoas deixassem de existir para a sociedade. Os cidadãos “de bem”, caracterizados como financeiramente bem-sucedidos e sem necessidade de qualquer amparo assistencial, podiam andar pelas ruas sem serem incomodados pela marginalidade latente. “O policial violento, agindo de forma ilegal, decide quem é desordeiro e merece ser encarcerado, inexistindo qualquer contraditório. Infrações, contravenções e crimes são punidos igualmente com a prisão” (Coutinho; Carvalho, 2006).

Na década de 1990, em Nova York, esse encarceramento em massa criou um negócio lucrativo. A indústria da pena se tornou um dos melhores investimentos americanos, com a construção de estabelecimentos prisionais, fornecimento de alimentação e uniformes para presos, armas para a segurança nos presídios e muitos empregos diretos e indiretos (Wacquant, 1999).

O “Menos Estado Social”, expressão que caracteriza a extinção das políticas públicas assistencialistas voltadas para os mais necessitados, assim como a regulamentação das relações de trabalho, previdência e sindicatos, não interferia na economia, precarizando as relações de trabalho. Reivindicações eram vistas como desordem e passíveis de punição (Coutinho; Carvalho, 2006).

Após a implantação da política de “Tolerância Zero”, os índices de criminalidade diminuíram significativamente em Nova York, enquanto o número de encarcerados aumentou acentuadamente, assim como os investimentos em segurança pública e presídios, em detrimento das verbas destinadas à saúde e educação (Wacquant, 1999).

De acordo com Wacquant (1999), estabeleceu-se uma dualidade entre a população nova-iorquina. Os pobres, negros e imigrantes começaram a denunciar a conduta arbitrária e violenta da polícia, iniciando uma campanha de desobediência civil, enquanto os brancos e mais abastados aplaudiam o “Menos Estado Social” e “Mais Estado Punitivo”.

Essa visão que atribui ao Estado um papel mais punitivo que assistencialista, adotada na década de 1990, se espalhou para além das fronteiras dos Estados Unidos, sendo disseminada em parte da Europa e em países em desenvolvimento como o Brasil. Contudo, essa influência não teve o efeito esperado em função da cultura e ao passado histórico brasileiro.

2.5 O sistema carcerário brasileiro

No Brasil, a intervenção “arbitrária e violenta” das polícias militares e civis teve efeitos contrários ao esperado. As técnicas de tortura amplamente utilizadas, como o “pau de arara” e a “pimentinha”, com o surgimento de milícias e grupos de extermínio que visavam as classes populares, os moradores de comunidades e todos os cidadãos em risco social, contribuíram para a união e fortalecimento dessas classes, promovendo uma criminalidade até então latente (Wacquant, 1999, p. 21).

As duas décadas de ditadura militar, combinadas com um passado escravagista e “tradicionalmente violento”,

acentuaram uma divisão de classes mesquinha, opondo selvagens e cultos em um confronto ideológico constante, no qual sobrevivência e ordem pública se confundem (Wacquant, 1999, p.46).

O racismo obscurece e exclui a imparcialidade. Negros, pardos e nordestinos são vigiados mais rigorosamente pela polícia e, quando indiciados, recebem penas mais severas que seus cúmplices brancos. A “criminalização da miséria” promove o domínio racial e econômico avalizado pelo Estado (Wacquant, 1999).

No Brasil, a busca pelo Direito Penal Máximo, em que todo delito é punido com prisão, reflete os ideais nova-iorquinos de “Tolerância Zero”, mas apresenta particularidades. O sistema prisional brasileiro é público, com raras parcerias público-privadas. Não há investimentos em construção e manutenção de presídios, as vagas são insuficientes e as condições do cárcere são desumanas. O ambiente insalubre propaga doenças variadas, como tuberculose, pneumonia, hepatites, sífilis e HIV (Assis, 2008).

Conforme Foucault (2004), o foco da punição ainda é o corpo do delinquente. Embora exista previsão legal, a mão de obra do condenado não é aproveitada. Não há postos de trabalho e a pena se reduz ao confinamento em situação precária. A alimentação é insuficiente e de péssima qualidade, há falta de higiene, agressões físicas e abusos sexuais constantes, aumentando a agressividade e diminuindo o senso de justiça do condenado. A pena, que deveria ressocializar, torna o indivíduo ainda mais inadaptado socialmente. Alto índice de reincidência, próximo a 90%, é apontado pelo levantamento de 2014 (Machado; Guimarães, 2014), prova irrefutável desse fato.

O sistema prisional brasileiro atual é resultado de todo um histórico de pena. O preso recebe a vingança do Príncipe, representada pelo caráter retributivo, contido no descaso do Estado em relação ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, trazido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Seu corpo é destinado ao suplício em função das torturas institucionalizadas ou à lei do mais forte. Seu estado de miserabilidade é exibido nos noticiários como exemplo e sua alma é corrompida, diuturnamente, pela sensação de injustiça causada pelos excessos não contidos na sentença condenatória (Foucault, 2004).

A pena imposta pelo Estado é a privação de liberdade e a supressão dos direitos políticos, mas os demais direitos fundamentais deveriam ser mantidos, conforme preceitua a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). A pena não cumpre sua função ressocializadora e, a cada dia, indivíduos saem do sistema prisional ineficaz de volta à sociedade. A consequência direta disso são os altos índices de violência e criminalidade. A “criminalização da pobreza” (Wacquant, 1999, p.18), a falta de políticas públicas e investimentos em educação, e a má gestão do sistema carcerário conduziram ao caos atual.

O cenário nacional está repleto de episódios que denunciam o abandono e descaso do Estado com a política carcerária. O Massacre do Carandiru, ocorrido em 2 de outubro de 1992, é um retrato do sistema prisional brasileiro. Inicialmente, a Casa de Detenção, conhecida como “Carandiru” por estar situada no bairro homônimo, construída em 1920, foi modelo de

estabelecimento penitenciário. Projetada por Giordano Petry, nos moldes dos presídios parisienses, com capacidade para 1.200 detentos, era um padrão de excelência nas Américas. Entretanto, atingiu sua capacidade máxima em 1940 e, daí por diante, tornou-se um lugar marcado por rebeliões, omissões e ingerência (Rodrigues, 2017).

Abrigando cerca de 8.000 homens amontoados, sem condições mínimas de existência, em um aglomerado de doenças, principalmente AIDS, servindo comida em estado de putrefação, presos provisórios e condenados dividindo espaço com ratos e baratas, pavilhões disputados por facções criminosas e um vasto histórico de corrupção, a Casa de Detenção, em outubro de 1992, véspera de eleições municipais, estava em situação caótica (Varella, 1999).

Conforme Camargo (2005), a rebelião iniciou com uma briga no pátio às 10h da manhã. Às 14h a rebelião havia se instalado e os carcereiros já haviam deixado o local. Foi solicitado reforço à Polícia Militar. Às 15h30min a Polícia Militar chegou com um contingente de 320 homens. Às 16h grupos de Direitos Humanos anunciaram que os detentos iriam entregar as armas. Não houve reivindicações. Às 16h30min a equipe liderada pelo Coronel Ubiratan Guimarães entrou com cerca de 300 homens, a maioria sem identificação, controlou facilmente a situação no térreo e às 16h50min 26 presos foram mortos no primeiro andar. Às 17h vários presos foram executados após já terem se rendido e estarem em suas celas. A chacina durou cerca de uma hora. Às 19h todos os presos já estavam nus no pátio.

Ressalta-se a ausência de um fato específico ou resistência organizada, já que os presos não fizeram nenhuma reivindicação. A rebelião se iniciou com uma briga no pátio entre dois detentos, mas a dimensão alcançada ocorreu perante a violência latente, foi nutrida dia após dia, pelas condições animais em que se encontravam. As versões apresentadas foram divergentes e o cenário foi alterado para dificultar o trabalho da perícia. O Coronel Ubiratan Guimarães foi condenado a 623 anos de prisão, recorreu em liberdade e foi absolvido, em 2006, ano em que também foi assassinado, vítima de crime passionai (Cotrofe, 2001).

Outros 74 policiais foram condenados em júri popular entre 2013 e 2017, mas o Tribunal de Justiça de São Paulo anulou as condenações. Os processos continuam em andamento, mas 58 desses policiais foram promovidos. Em suma, nenhum dos envolvidos cumpriu um dia sequer de prisão pelo massacre ocorrido no Carandiru (Adorno, 2017).

Negrini Neto (2012), perito criminal, responsável pela perícia e elaboração do laudo oficial do caso, afirma categoricamente que não houve confronto ou resistência por parte dos detentos. Todos os presos foram mortos em suas celas, a direção das balas indicou que os atiradores se posicionaram na entrada dessas e atiraram apenas na cabeça e no tórax, não dando chance de defesa aos detentos. Oficialmente, foram contabilizados 111 mortos, mas os sobreviventes afirmam que o número foi de 250 presos. Imagens e vídeos da chacina foram amplamente divulgados, comparáveis aos suplícios impostos durante a Ordenação Criminal Francesa do século XVII.

A evolução histórica e a positivação de direitos não foram

suficientes para proteger aqueles homens. Mais de uma centena de brasileiros, talvez duas, foram executados com o aval do Estado durante a vigência da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição de 1988 (Negrini Neto, 2012).

2.6 A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a divulgação das atrocidades do Nazismo² e o elevado número de mortes levaram à criação de um organismo internacional destinado a manter a paz mundial. Surgiram, assim, as Nações Unidas, nome proposto pelo então presidente americano Roosevelt. Este organismo foi concebido para promover a segurança coletiva, os direitos fundamentais, o progresso social e a paz entre os povos, inicialmente com 51 países signatários (Claude, 2005).

A Organização das Nações Unidas (ONU), denominação oficialmente adotada, aprovou em 1948 a resolução 217, que instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento, obrigatório para todos os países membros da ONU, incluindo o Brasil, compõe-se de 30 artigos que estabelecem direitos fundamentais e inalienáveis (Tasca, 2016).

Os Direitos Humanos passaram a influenciar a legislação dos países signatários, fundamentados no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Entre os direitos fundamentais estão inclusos o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade e à educação entre outros (Claude, 2005).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos não fez mais do que formalizar os direitos naturais defendidos por John Locke, em 1681, dando nova abordagem a uma teoria concebida 250 anos antes, através do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. No entanto, o Brasil, como signatário da ONU, só incorporou este princípio ao seu ordenamento jurídico, em 1988, na Constituição Federal, e ainda enfrenta desafios para efetivá-lo completamente após 30 anos.

Inicialmente, vistos de maneira pejorativa, como “direitos dos mansos”, os Direitos Humanos foram mal interpretados, em função da ignorância e ao desinteresse coletivo, sendo erroneamente associados apenas à proteção de criminosos (Rossato, 2015). A crítica de “Direitos Humanos para humanos direitos” se tornou comum, especialmente, em relação a presos, excluídos e pessoas em situação de vulnerabilidade social, legitimando assim a “criminalização da pobreza”, conforme defendido por Wacquant (1999, p. 15). Isso estabeleceu um estigma de que indivíduos socialmente integrados e com cidadania raramente precisariam buscar amparo para seus direitos básicos, como o direito à vida, à liberdade, à saúde, à educação e à dignidade.

No entanto, é amplamente reconhecido que a cidadania é alcançada por meio da educação, relações de trabalho protegidas, seguridade social, estabilidade jurídica, segurança

garantida pelo Estado, livre comércio, liberdade ideológica e religiosa, e igualdade como princípio fundamental, todos incorporados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Este documento legal foi bem aceito em áreas civis, comerciais, trabalhistas e previdenciárias, mas encontrou resistência quando se trata do sistema carcerário e políticas públicas, devido ao público a que se destinam. Embora haja diversas implicações possíveis nessa questão, por razões didáticas serão analisados apenas os aspectos educacionais e carcerários.

O caráter educativo dos Direitos Humanos é inegável; a educação não é neutra e ensinar os jovens sobre ideais de fraternidade é fundamental para prevenir conflitos sociais e guerras. Ao estabelecer a educação como direito do cidadão, a Declaração Universal impõe-na como dever do Estado.

2.7 Regras Mínimas para o tratamento dos reclusos

No intuito de garantir a efetivação dos Direitos Humanos, a ONU realizou em Genebra, em 1955, o “Primeiro Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes”, que resultou nas “Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos” (Almeida, 2014a). Como membro fundador da ONU, o Brasil ratificou esse tratado internacional, comprometendo-se a incorporá-lo à legislação nacional. No entanto, a Constituição brasileira vigente na época, de 1946, ainda não havia incorporado plenamente os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e o Código Penal de 1940, embora abordasse alguns aspectos da execução penal, deixava lacunas legislativas significativas nesse sentido (Almeida, 2014b).

Influenciado pelos tratados internacionais, especialmente pelas “Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos” (ONU, 1955), o Brasil sancionou o Projeto de Lei nº 636, que originou a Lei nº 3.274/57 – Normas Gerais de Regime Penitenciário. No entanto, essa legislação inicial não incorporava plenamente o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana nem contemplava de forma substancial a educação no regime de cumprimento de pena, tratando-a apenas formalmente (Almeida, 2014b).

A Lei nº 3.274/57 foi um marco como o primeiro dispositivo legal a normatizar a execução penal, que até então era negligenciada pela legislação nacional e vista como um apêndice do Direito Penal ou Processual Penal. No entanto, mesmo com essa normatização inicial, o sistema carcerário brasileiro ainda não refletia o caráter humanitário estabelecido nos tratados internacionais. Muitos aspectos cruciais, como a educação e as especificidades da execução penal, não eram adequadamente abordados, resultando em direitos imprecisos e lacunas na lei (Almeida, 2014b).

A lacuna jurídica persistiu nos anos seguintes, especialmente, após o Golpe Militar de 1964, quando o Brasil viveu sob Ditadura Militar, marcada por graves violações aos Direitos Humanos, incluindo arbitrariedades, prisões políticas, torturas e outros abusos (Lima, 2012). Durante esse período, predominava a governança por meio de Atos Institucionais

2 O Nazismo foi um movimento político e social marcado por ideais nacionalistas e extremistas que surgiu na Alemanha, logo após a Primeira Guerra Mundial.

(AIs)³, que sobrepujavam muitas vezes a Constituição. A abertura política a partir de 1979 possibilitou um clamor da comunidade jurídica por normas mais precisas e específicas em matéria de direito carcerário (Almeida, 2014b).

Em resposta a essas demandas, em 1981, o Ministro da Justiça Ibrahim Abi-Ackel criou uma comissão para elaborar a Lei de Execução Penal (LEP). Após três anos de trabalho, a LEP foi sancionada pela Lei nº 7.210/84, que permanece em vigor no Brasil até hoje (Almeida, 2014a). A LEP representa um avanço significativo ao garantir a humanização da pena e estabelecer claramente os direitos e deveres dos presos, incluindo o direito à educação (Brasil, 1984).

O artigo 3º da LEP é, especialmente relevante, pois assegura que “Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. Parágrafo único. Não haverá qualquer distinção de natureza racial, social, religiosa ou política” (Brasil, 1984, n.p). Dessa forma, a pena privativa de liberdade restringe apenas o direito de locomoção e os direitos políticos do condenado, mantendo intactos os demais direitos e garantias fundamentais.

Um aspecto importante para esta pesquisa é o direito à educação, que passa a ser garantido de forma expressa na LEP, por meio dos artigos seguintes:

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. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

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.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar:

I - O nível de escolaridade dos presos e das presas;

II - A existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;

III - A implementação de cursos profissionais em nível de

iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV - A existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V - Outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Brasil, 1984, n.p).

Este contexto histórico evidencia a evolução legislativa do Brasil em relação aos direitos carcerários, destacando a influência de tratados internacionais na conformação das normativas nacionais, especialmente no que tange à humanização das penas e à garantia de direitos básicos aos presos, como o direito à educação.

2.8 A Constituição Cidadã e os demais dispositivos legais que regulamentam a educação no sistema carcerário

Em 1985, o Regime Militar chegou ao fim com a eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República, porém, ele faleceu antes de assumir o cargo. José Sarney, o vice-presidente, se tornou o primeiro Presidente civil após 20 anos de Ditadura Militar (Pereira, 2014). Esse marco iniciou o processo de redemocratização, que exigiu a convocação de uma Assembleia Constituinte para elaborar a Constituição, símbolo da restauração da democracia e das esperanças do país (Lima, 2012, p. 15).

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, promulgada em 5 de outubro pelo Presidente da Assembleia Constituinte, Ulisses Guimarães, é reconhecida pela sua base nos princípios da Dignidade da Pessoa Humana, sendo apelidada de Constituição Cidadã (Pereira, 2014). Este documento constitucional é amplamente considerado um modelo avançado, garantindo todas as liberdades fundamentais e direitos sociais dos cidadãos, incorporando tratados internacionais assinados pelo Brasil, incluindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Prisioneiros (Almeida, 2014a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/1996, foi promulgada sob os princípios constitucionais da nova democracia. Esta lei trouxe importantes mudanças, como a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), e regulamentou o financiamento federal, estadual e municipal para a educação, além de exigir qualificação superior para os professores, introduzir a modalidade Educação à Distância (EaD), e dedicar uma seção à Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 1996).

Apesar da garantia constitucional e legal da educação universal, incluindo para a população carcerária, a implementação desse direito enfrentou desafios significativos. Em 2001, o PNE passou a incluir o ensino para presos como parte da modalidade EJA, por meio da meta 17 que estabelece:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (Brasil, 2001, n.p).

Para enfrentar as limitações práticas e promover a educação

3 Decretado em dezembro de 1968 e vigente por dez anos, o AI5, dentre os AI foi o que causou maior impacto pois suspendeu a maioria dos direitos civis, incluindo o *habeas corpus*, permitiu a remoção de políticos opositores de seus cargos, intervenções federais em municípios e estados, e institucionalizou detenções arbitrárias, tortura e execuções extrajudiciais pelo regime.

prisional, foi lançado o projeto “Educando para a Liberdade” entre 2005 e 2006, em colaboração com o Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco e o governo do Japão. Este projeto não apenas expandiu o acesso à educação em prisões, mas também promoveu uma educação crítica e emancipadora, visando a formação cidadã e a reintegração social dos detentos nos estados do Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul (Unesco, 2006).

O projeto deu origem a vários seminários e outros estados brasileiros foram convidados para participar. Alguns teóricos internacionais participaram dos eventos, além da participação de representantes do Ministério da Educação, da Justiça e da UNESCO. Também passaram a contar com representantes dos presos, que contribuíram com a apresentação de peças teatrais. As discussões abrangeram os principais problemas enfrentados pelo sistema prisional brasileiro e possíveis soluções (Unesco, 2006).

Por meio do projeto “Educando para a Liberdade”, os problemas e dificuldades enfrentados pela educação intramuros ganharam corpo e puderam ser analisados à luz da efetividade. As discussões foram relacionadas a temas como: material didático, espaço para as aulas, a evasão da escola em função da abertura de postos de trabalho, a possibilidade de remição pelo estudo, o despreparo dos docentes, as condições de violência diária enfrentadas pelos presos, superlotação, a falta de condições básicas de higiene e a destinação dos recursos públicos (Unesco, 2006).

A relevância do projeto culminou, entre outras ações, na edição da Resolução nº 3 de 11 de março de 2009, emitida pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) do Ministério da Justiça, estabelecendo as Diretrizes Nacionais da Educação Carcerária (DNEC), que tem como objetivo promover a educação dentro do sistema prisional, garantindo o acesso à aprendizagem e contribuindo para a reintegração social dos detentos (Brasil, 2009).

O projeto resultou também na edição da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, estabelecendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade oficial de ensino para os cidadãos privados de liberdade (Brasil, 2010).

Ainda, sob influência do projeto, a Lei nº 12.433, promulgada em 29 de junho de 2011, alterou a LEP (Lei nº 7.210/1984), estabelecendo a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. De acordo com a Lei nº 12.433, os condenados que cumprem pena, em regime fechado ou semiaberto, podem remir parte do tempo de execução da pena por meio de atividades de ensino (como estudo fundamental, médio ou superior) ou trabalho. A contagem de tempo varia conforme o tipo de atividade, e a remição também se aplica a prisões cautelares (Brasil, 2011a).

A remição pelo estudo foi um passo importante para a efetivação da educação no sistema carcerário, posto que confere um incentivo a mais ao detento para aderir aos projetos educacionais. Ainda que ele não tenha a educação como valor, a liberdade é o fim que se pretende. Em 24 de novembro de 2011, foi instituído o Decreto nº 7.626, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), cujo objetivo é ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais (Brasil, 2011b).

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) por meio da Recomendação nº 44/2013, preencheu uma lacuna deixada pela Lei nº 12.433/11, incluindo atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo, estabelecendo critérios para a admissão pela leitura. O preso tem de 22 a 30 dias para ler uma obra literária e apresentar uma resenha sobre o texto lido. Este trabalho efetuado pelo condenado é avaliado pela direção do estabelecimento prisional, juntamente com o responsável pedagógico e, enviado para o juiz de execução penal, o que confere ao apenado quatro dias de remição, limitados a 48 anuais, ou seja, 12 livros por ano (Brasil, 2013).

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.163, modificando a LEP de 1984, inserindo o Ensino Médio nos presídios em atendimento ao princípio de universalização da educação (Brasil, 2015). Embora tenha ocorrido um avanço normativo no intuito de efetivar o direito do cidadão privado de liberdade à educação, os obstáculos de ordem prática ainda são muitos. Falta estrutura física e investimento nas instituições prisionais, além do caráter retributivo da pena ainda estar muito arraigado no corpo social.

3 Conclusão

Como foi possível observar, por meio desta pesquisa, vários são os problemas que dificultam o acesso do preso à educação, direito a ele conferido. A história do sistema prisional revela sua ineficiência desde a origem. Foram anos de equívocos, nos quais não se alcançou o objetivo da pena: punição, ressocialização e prevenção.

Tratados internacionais influenciaram diretamente a legislação pátria na busca pela garantia de direitos carcerários e na consecução de políticas prisionais, entretanto, o sistema prisional brasileiro ainda não é capaz de cumprir o que foi estabelecido pela LEP e estender ao condenado a dignidade que lhe confere a Carta Magna de 1988.

Presídios e penitenciárias superlotados, sem condições de higiene, alimentação precária, falta de saneamento básico, insuficiência de postos de trabalho e carência de oportunidades de estudo compõem o cenário nacional no que se refere à execução penal. Nesse contexto, motivado por preceitos religiosos e embasado na meritocracia, foi concebido um modelo alternativo de cumprimento de pena com vias a efetivar o que determina a LEP, o método APAC. Este vem sendo efetivamente aplicado, conforme foi idealizado na cidade de Itaúna, desde 1997, e apresenta resultados positivos.

O sucesso do método resulta em sua expansão por todo o Estado de Minas Gerais desde o ano de 2001, chegando até mesmo em outros países. O trabalho e o estudo formal são elementos obrigatórios do método, todos os recuperandos trabalham e todos os que não concluíram o Ensino Médio estudam, sendo facultado aos que concluíram a possibilidade de cursar o Ensino Técnico ou Superior.

A educação consiste em ferramenta para ressocialização que se caracteriza pela inserção no mercado de trabalho. Esta afirmativa estabeleceu o objetivo principal da pesquisa de mestrado que visou compreender as práticas de ensino de professores que lecionam em um estabelecimento prisional de Itaúna/MG, no método APAC, relacionadas ao tema “Trabalho

e Consumo” e à relação com a cidadania.

Contudo, embora o direito do preso à educação tenha sido alcançado a passos lentos e, de forma gradativa, como pode ser constatado por meio deste estudo, sua materialidade ainda enfrenta grandes dificuldades. As pesquisas nesta área têm aumentado, ainda que de forma tímida. Faz-se necessário buscar alternativas para que a lei seja cumprida e o condenado possa voltar à sociedade como um membro do pacto social, sentindo-se responsável por suas escolhas, com oportunidades e dignidade.

Referências

ADORNO, L. De 74 PMs envolvidos no massacre do Carandiru, 58 foram promovidos. 2017.

ALMEIDA, G. R. Educação no sistema penitenciário: entre privilégios e direitos. *VI Fórum de Educação e Diversidade*. 2014a.

ALMEIDA, F. L. *Reflexões acerca do Direito de Execução Penal*. Rev. Liberdades, n.17, p.24-49, 2014b.

ASSIS, R. D. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. *Rev. CEJ*, p.74-78, 2008.

BECCARIA, C. B. *Dos delitos e das penas*. São Paulo: Atena, 1959.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1999.

BRAGA, L. A. B.; VASCONCELOS, F. C. W. APAC: uma alternativa para o sistema prisional comum? In: *SEMEAD*, 2017.

BRASIL. *Lei n.º 3.274, de 2 de outubro de 1957*. Dispõe sobre Normas Gerais do Regime Penitenciário, em conformidade do que estatui o art. 5º, n.º XV, letra b, da Constituição Federal e amplia as atribuições da Inspetora Geral Penitenciária.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. 1988.

BRASIL. Congresso. Senado. *Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal*. Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. *Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça e Segurança Pública Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília, DF, 25 de mar. 2009.

BRASIL. *Resolução n.º 02, de 19 de maio de 2010*. Dispõe Sobre As Diretrizes Para A Oferta de Educação Para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. *Lei n.º 12.433/11, de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei n.º 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, 2011a.

BRASIL. *Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011*. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF, 24 de nov. de 2011b.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. 2013.

BRASIL. *Lei n.º 13.163, de 9 de setembro de 2015*. Modifica a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF, 9 de set. de 2015.

CARDOSO, L. F. V. *Da Reintegração Social a Inclusão Psicossocial: um estudo com pessoas que cumpriram pena de privação de liberdade no método APAC*. São João del-Rei: Universidade Federal de São João Del-rei, 2018.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Sur. Rev. Int. Direitos Hum.*, v. 2, p. 36-63, 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>.

COTROFE, M. C. C. Massacre no Carandiru. *Rev. Consultor Jurídico*, 2001.

COUTINHO, J. N. M.; CARVALHO, E. R. *Teoria das Janelas quebradas: e se a pedra vem de dentro?* 2006.

DALBORA, J. L. G. Código penal francês de 1791. *Rev. Direito Pen. Criminologia*, n. 1 p. 481-517, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FUZATTO, A. C. J. *Socialização no sistema prisional convencional e alternativo em Minas Gerais: estudo com encarcerados*. Barbacena: UNIPAC, 2008.

GAZIER, B. *A crise de 1929*. São Paulo: L&pm Pocket, 2009.

HOBBS, T. *Leviatã: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 20.ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HOBBSAWM, E. J. E. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, D. A Ditadura Militar, a redemocratização e a democracia representativa no Brasil. *Rev. Jur.*, v. 16, n. 31, p. 75-92, 2012.

LOCKE, J. *Dois tratados sobre o governo civil*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MACHADO, N. O.; GUIMARÃES, I. S. A realidade do sistema prisional brasileiro e o princípio da dignidade da pessoa humana. *Rev. Eletr. Inic. Cient.*, v. 1, n. 5, p. 566-581, 2014.

MONTESQUIEU, C. L. S. *Do espírito das leis*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

NEGRINI NETO, O. “Nunca vi algo tão desumano”, conta perito ao lembrar Massacre do Carandiru. São Paulo, 1 out. 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos*. 1955.

OTTOBONI, M. *Vamos Matar o Criminoso?* São Paulo: Paulinas, 2001.

PEREIRA, R. C. D. V. *As contribuições Especiais ao longo das Constituições brasileiras*. 2014.

PRADO, G. *Sistema acusatório*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2001.

RESENDE, J. M. *Desinstitucionalização prisional e o discurso do método APAC*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

RODRIGUES, R. *O Massacre no Carandiru*. 2017.

ROSSATO, L.C. *A Educação nos Presídios e os Direitos Humanos*. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015.

SERVAN, J. M. A. *Discurso sobre a justiça criminal*. França. 1767.

TASCA, F. A. *Sobre o contexto histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, 2006.

VARELLA, D. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WACQUANT, L. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Digitalização Coletivo Sabotagem, 1999.