



Projeto
MOVA-Brasil
Desenvolvimento & Cidadania



Caderno de Subsídios
Educação em Direitos Humanos nas Prisões
e Sistema Socioeducativo

Organização

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini

Alessandra Rodrigues dos Santos

Luiz Marine José do Nascimento

Maio | 2013



Ministério da
Educação



Expediente

COMITÊ GESTOR

FUP – Federação Única dos Petroleiros

IPF – Instituto Paulo Freire

Petrobras – Petróleo Brasileiro S.A.



COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NACIONAL MOVA-Brasil

Claudilene de Lima Gonzaga

Luiz Marine José do Nascimento

Mariana Galvão Nascimento

Rodrigo Costa da Silva

COORDENAÇÃO DE POLOS

Alagoas – Elenice Peixoto Toledo

Amazonas – Alice Aparício Aidem

Bahia – Claudiane Batista Lima de Jesus

Ceará – Francisco Iran Gomes da Silva

Minas Gerais – Maria Aparecida Afonso Oliveira

Pernambuco/Paraíba – Mirtes Mendes Martins

Rio de Janeiro – Geanne Pereira Campos

Rio Grande do Norte – Josileide S. de Oliveira

Sergipe – Anderson Santos

INSTITUTO PAULO FREIRE

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Ângela Antunes

Diretora de Gestão do Conhecimento

Paulo Roberto Padilha

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Alexandre Munck

Diretor Administrativo-Financeiro

Francisca Pini

Diretora Pedagógica

Alessandra Rodrigues dos Santos

Coordenadora da Educação de Adultos

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Rodrigo Gomes e Isis Brandão

Identidade Visual, Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-Final

Ana Luísa Vieira

Revisora

Emília Silva

Assistente de Produção Gráfico-Editorial





Sumário

Apresentação

Texto 1 - Educação em direitos humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política

Texto 2 - Educação em direitos humanos e a construção do projeto político-pedagógico nas prisões

Texto 3 - Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

Texto 4 - O projeto político-pedagógico para a educação em prisões

Texto 5 - Adolescentes em conflito com a lei: trajetórias de violências e de controle sócio-penal

Texto 6 - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

Texto 7 - Políticas Sociais para adolescentes e juventude e não à redução da maioridade penal

Indicações de sites

Apresentação

Considerando as recentes conquistas do movimento social sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, conforme **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**, e do **Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE)**, Lei nº 12.594/2012, para adolescentes, é que elaboramos este Caderno com subsídios legais e teóricos como apoio aos polos que atuam nestes espaços.

As particularidades deste atendimento exigem conhecimento teórico-metodológico e ético-político e jurídico para assegurar que os direitos dessa população sejam garantidos no processo de cumprimento da pena e das medidas socioeducativas.

Por isso, entendemos a necessidade de compartilhar o acúmulo do Instituto Paulo Freire nessa área, para que consigamos articular o percurso da alfabetização com o exercício da cidadania nos limites da situação jurídico-social estabelecida pelo Poder Judiciário.

Os subsídios deste caderno tratam dos fundamentos da educação em direitos humanos, da construção do Projeto Político-Pedagógico nas prisões, das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, das contribuições ao PEPP, do adolescente em conflito com a lei e do SINASE.

Desejamos que seja um importante instrumento na atuação político-pedagógica no Projeto MOVA-Brasil.

Boa leitura!

Os organizadores

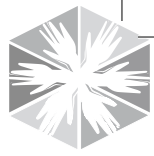
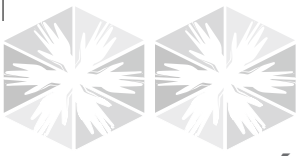


Texto 1

Educação em direitos humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política

Por Francisca Rodrigues de Oliveira Pini e Ana Livia Adriano





CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

I.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini¹
Ana Livia Adriano²

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 1987, p. 23).

INTRODUÇÃO

É possível afirmar que desde 1948 a temática dos direitos humanos tem adentrado na agenda mundial, por diferentes caminhos. Por outro lado, há duas décadas mais intensamente, a temática é reconhecida tanto nos países desenvolvidos quanto nos economicamente atrasados (ou em desenvolvimento), à medida que os direitos humanos se inserem nas pautas dos meios de comunicação de massa, nos discursos políticos, nas lutas dos movimentos sociais, nos princípios das políticas sociais e nos temas de estudos e pesquisas acadêmicas.

No entanto, para que possamos discutir os percursos teóricos e éticos legados a esta temática, é necessário pontuarmos qual a concepção de direitos humanos, de homem, mundo e sociedade que fundamenta as nossas defesas e a que referência de humanismo nos reportamos quando defendemos os direitos humanos como mediação para práticas críticas e emancipadoras.

Partimos do entendimento de que este diálogo exige que se considerem duas premissas: a primeira, a de que os direitos humanos constituem-se como um processo que conquista legitimidade na sociedade burguesa e respondem diretamente aos seus antagonismos de classe, à produção da desigualdade e à exploração do homem pelo homem; a segunda, a de que os direitos humanos não apresentam forma e abordagem conceituais unívocas, mas respondem aos interesses de forças

1 Assistente social, mestre e doutora em políticas sociais e movimentos sociais pela PUC/SP, professora de movimentos sociais e do Observatório Regional de Políticas Públicas da Faculdade Mauá, vice-presidente da Abepss Sul II, diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, ativista do Movimento Nacional dos Direitos Humanos e filiada à Andhep.

2 Assistente social, mestre e doutoranda em serviço social, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP, professora nos Cursos de Serviço Social da Faculdade Mauá e da PUC/SP.



e classes sociais, em determinadas conjunturas e momentos históricos.

Assim, partir de uma abordagem histórico-crítica dos direitos humanos consiste em compreendê-la como estratégia de luta da classe trabalhadora, princípio ético imprescindível para a construção de outro *bloco histórico* (GRAMSCI, 2004), outra sociedade, mas também como uma profícua área de intervenção profissional, principalmente daquelas profissões que incorporam em suas atividades uma dimensão teórico-política e ético-social.

Permeado por estas premissas, este texto abordará alguns aspectos conceituais dos direitos humanos, resgatará principais marcos da trajetória dos direitos humanos no Brasil e na América Latina e refletirá sobre as intervenções na perspectiva de uma educação em direitos humanos, sinalizando os desafios da construção da práxis educativa em direitos humanos. É necessário sinalizar, ainda, que o recorte da educação em direitos humanos justifica-se pelo fato de entendê-la como possibilidade pedagógica de construção de uma consciência crítica, comprometida com um humanismo anticapitalista e valores emancipatórios.

1. ASPECTOS CONCEITUAIS DOS DIREITOS HUMANOS

Diante dos inúmeros estudos existentes sobre os direitos humanos, nas mais variadas tendências – entre as quais citamos o cristianismo, o liberalismo e o marxismo –, priorizaremos o legado da teoria social crítica para compreender os direitos humanos e, conseqüentemente, apresentar nossa concepção de homem e de sociedade.

Tal escolha teórico-metodológica implica em compreender o homem como um ser social, que se afirma pelo trabalho, isto é, pela relação que este estabelece com a natureza e com os outros homens.

Para Marx (2002, p. 140),

[...] a vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por mais que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica e mais geral.

Por meio do trabalho, o homem se humaniza, constrói relações sociais perpassadas por valores, costumes, tradições, culturas, sendo estas determinadas pelo modo de produção predominante em cada momento histórico. Assim, os direitos humanos apresentam-se como parte desse processo de reprodução social, compreendidos como uma construção coletiva e histórica, uma objetivação construída pela ação humana.

Ao afirmarmos, anteriormente, que os direitos humanos apresentam-se como construções da modernidade, isto é, do projeto da sociedade burguesa, teremos

que expor brevemente as determinações que permitem o seu surgimento e legitimidade. Percorrendo alguns marcos formadores da modernidade, poderemos afirmar que com o Renascimento (séculos 13 e 14) e, posteriormente, com o Iluminismo (séculos 17 e 18) se inicia um conjunto de transformações societárias que caracterizam o início do mundo moderno; um mundo cuja sociabilidade permite ao homem tornar-se um ser consciente de suas necessidades e produtor das respostas a seus carecimentos. O indivíduo e a sociedade passam a ser sujeitos históricos e a razão – componente estratégico, eixo estruturante da modernidade –, o instrumento capaz de redefinir as relações sociais e compreender o passado, o presente e o futuro como criações humanas.

No entanto, a condição de sujeito histórico atribuído ao homem irá produzir-se em uma sociedade marcada pela “guerra de todos contra todos” (MARX, 2002). As revoluções burguesas, principalmente a Revolução Industrial, acentuam a expansão do projeto burguês na medida em que redefine as relações de trabalho – retirando deste o componente de afirmação do ser social –, reproduz um mecanismo de exploração da força de trabalho para acumulação da mais-valia e introduz a alienação como fundamento da sociabilidade humana.

Segundo Marx (2002, p. 111),

[...] o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Os grandes impactos advindos da urbanização exacerbada, do mercado de trabalho assalariado e da notória fissura entre os dois componentes antagonísticos e interdependentes (capital e trabalho), potencializam os limites e contradições da modernidade. A questão social³ evidencia-se no palco das sociedades europeias, exigindo formas de enfrentamento legítimas, legais e políticas. Nesta esteira, os direitos, em especial aqueles que asseguram a dignidade do homem, constituem uma das formas de enfrentamento da desigualdade, à medida que se expressa como resposta às lutas e reivindicações da classe trabalhadora

³ Entendemos por questão social a contradição entre capital e trabalho. “O desdobramento da questão social é também a questão da formação da classe operária e de sua entrada no cenário político, da necessidade de seu reconhecimento pelo Estado e, portanto, da implementação de políticas que de alguma forma levem em consideração seus interesses” (IAMAMOTO, 2008, p. 126).

ao mesmo tempo em que se pode tornar também um instrumento de reprodução da ordem.

Esse caráter contraditório dos direitos humanos é o que nos permite trabalhar a nossa primeira premissa, isto é, entendê-los como um fenômeno que se potencializa e legitima com o advento do capitalismo, sem desconsiderar as questões humanísticas presentes na sociedade grega, no feudalismo e em outras organizações societárias. Refletindo ideias, projetos e interesses das classes sociais, os direitos humanos afirmam-se nas revoluções burguesas e nas lutas do proletariado, mediante os valores da liberdade, cidadania e igualdade⁴.

Apresentadas, sucintamente, a natureza dos direitos humanos e algumas determinações que possibilitaram seu histórico, exporemos brevemente alguns elementos para a análise da nossa segunda premissa: algumas expressões e concepções acerca dos direitos humanos, no que tange ao cenário brasileiro e latino-americano. Enfrentar este debate exige que compreendamos os direitos humanos como construções sócio-históricas, cujas particularidades são atribuídas pela formação social de cada país ou continente.

2. DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

O século 20 – considerado o “mais terrível e mais extraordinário da história humana” (HOBSBAWM, 2002, p. 11) – parece ser a arena mais propulsora para o adensamento das contradições provocadas pelo capital. Hobsbawm (2002) classifica este século como breve, polêmico, difícil e extraordinário. Tais adjetivos se apresentam, na verdade, como parâmetros de análises, na medida em que a sobrevivência da humanidade, “[...] o grande edifício da civilização do século XX desmoronou-se nas chamas das guerras [...] ele foi marcado pela guerra, viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam” (idem, p. 32).

A dizimação em massa de seres humanos nas duas guerras mundiais – 1ª guerra mundial (1914-1918) e 2ª guerra mundial (1939-1945) –, o investimento desmedido na indústria bélica, o fortalecimento dos governos totalitaristas na Alemanha e na Itália, apoiados nos diversos continentes, o fortalecimento do Estado burguês e dos Estados Unidos rumo ao domínio total e absoluto do mundo, direcionam as construções teóricas, políticas, ideológicas e culturais do século 20, com posicionamento político que podem reforçar ou resistir aos

4 “A noção de liberdade era defendida pela burguesia nesse momento de sua história porque era compatível com seus anseios de pôr fim a quaisquer restrições às suas atividades. Não devemos nos esquecer, entretanto, de que, em séculos anteriores, a própria burguesia gira de forma claramente contrária à liberdade (como, aliás, viria a fazer também em séculos subsequentes), por exemplo, quando apoiaria o absolutismo e as próprias políticas mercantilistas que agora combatia. Além disso, as noções de liberdade e igualdade eram entendidas, no século XIX, de forma bastante restrita: eram a liberdade e a igualdade burguesas e não se estendiam à massa” (ANDERY, 2001, p. 283).

processos colocados histórica e conjunturalmente.

É nesse cenário de contradições que os direitos humanos se inserem na agenda política e social na América Latina e no Brasil, sendo a educação a área privilegiada de reflexão sobre esta temática.

Podemos afirmar que o primeiro momento é marcado por um período de ditaduras. “Os golpes militares no Brasil e Bolívia, em 1964; na Argentina, em 1966 e 1976; na Bolívia, novamente, em 1971; Chile e Uruguai, em 1973.” (SADER, 2003, p. 104).

Esse momento considerava os direitos humanos como forma de resistência, afinal os direitos civis, políticos e sociais foram arrancados de todos os cidadãos pelo sistema repressor.

Momento de intensa formação política dos jovens e com isso resultou práticas e metodologias no âmbito da educação popular, que mais tarde influenciariam a educação escolar.

Conforme Torres (2002, p. 47),

[...] na América Latina, os modelos de educação popular derivam da original pedagogia do oprimido de Freire, desenvolvida na década de 60, e estão relacionados com a tradição de educar a classe operária em Espanha no século XIX, que evoluiu até a Guerra Civil (1936-1939) e, mais tarde, continuou na América Latina, caracterizada pelo projeto liberal de instrução pública. A educação popular e a educação pública (educação gratuita, obrigatória e secular) foram, em certa altura, sinônimos e, as experiências de Freire dos anos 60 serviram para construir e recriar o significado da experiência da educação pública ou educação para todos.

A realidade social é conceito-chave para compreender as disparidades econômicas e sociais; o diálogo, princípio fundante para construir relações; a consciência crítica, elemento essencial para transformar a situação opressora⁵.

É evidente que se trata de sujeitos políticos que estavam na contramão do sistema autoritário, sendo esse processo vivido por quem discutia alternativa à educação escolar, por meio da educação popular. Este movimento ocorreu de diferentes maneiras na América Latina.

Essas conquistas são resultados da luta de classes.

Ao longo da história, os diversos movimentos de Direitos Humanos, como de mulheres, negros, homossexuais, vão dando visibilidade às

5 Para aprofundar a reflexão formulada por Paulo Freire sobre o diálogo, ler *Educação como prática da liberdade* (1983) e *Pedagogia do oprimido* (2005), para aprofundar a compreensão sobre educação bancária e relação opressor/oprimido.

suas lutas específicas e aos diferentes aspectos da discriminação e da desigualdade social... Na verdade, a necessidade de reivindicar direitos já atesta a sua ausência na vida social, donde se evidencia que – em dadas condições históricas – a sua universalidade tende também a se tornar abstrata (BARROCO, 2008, p. 13).

Outra fase que marca a discussão dos direitos humanos é o período de 1980 a 1990. Nesse período, os direitos humanos foram institucionalizados, pois, a partir de 1986, os institutos políticos vão sendo reconstituídos na América Latina em diferentes momentos.

No campo da educação, esse período não alcançou a discussão que assegurasse a politicidade dos conteúdos curriculares, mas os direitos humanos aparecem, por meio de disciplinas como formação cívica, formação cidadã. Esse período é marcado pela euforia, entusiasmo, porque os quadros que sobreviveram no exílio regressaram aos países de origem e continuaram lutando por democracia de base.

É possível afirmar que o retorno de Freire, em 1980, ao Brasil e tantos outros intelectuais contribuíram com a discussão e aprovação do sistema normativo brasileiro, por meio da assembleia constituinte e, posteriormente, a consolidação da Constituição Federal do Brasil, sendo a primeira na história a assegurar, do ponto de vista jurídico e social, o Estado democrático brasileiro. No entanto, a distância entre lei e realidade é vivida cotidianamente em diversos cantos deste País, mas é possível identificar os avanços conquistados quando se compreende a lei como instrumento político e social.

No campo da educação brasileira, o momento de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), o qual promoveu mudanças estruturais na forma de conceber a educação, a gestão e as práticas educativas (TORRES, 2002), foi marcante para referenciar os municípios brasileiros na formulação de outras possibilidades de pensar, fazer e gestar a educação pública.

Tais avanços foram interrompidos pela conjuntura política nacional e internacional, tendo em vista o projeto neoliberal em curso, o qual contribuiu com a desestruturação da América Latina, com o desemprego em massa, produzindo mais miséria e mais desigualdade.

O Estado brasileiro, para atender os ditames do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, adotou a política de corte de gastos públicos, com a privatização de empresas estatais, e precarizou os direitos sociais recém-conquistados no marco legal.

Conforme Pini (2006, p. 31),

O neoliberalismo no mundo surgiu no período pós II Guerra Mundial, em especial na Europa e na América do Norte, regiões em que o

capitalismo se encontrava mais avançado. Segundo o movimento neoliberal, afirma Hayek, um dos precursores teóricos, o Estado deve ser livre e seguir as regras do mercado. Para tanto, deve combater o Estado de Bem-Estar Social, que, de certo modo, não permite a liberdade das pessoas e a concorrência, fatores necessários para a prosperidade de todos.

Nesta conjuntura adversa é que os movimentos sociais discutem direitos humanos correlacionando forças políticas e ideológicas na defesa de valores republicanos, em que se recusa o individualismo e, processualmente, se constrói relações de respeito, de cooperação e de cidadania ativa, vinculadas a decisões políticas, em que todos tenham sua dignidade como ser humano. Este debate foi amadurecendo e parcela dos ativistas políticos em direitos humanos funda, em 1995, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Conforme Genevois (2007, p. 59),

Partimos da dignidade da pessoa humana – cada um é um ser único e diferente dos demais e, ao mesmo tempo, é igual a todos e tem os mesmos direitos. Procuramos demonstrar que os direitos de cada um são direitos de todos. Essa noção essencial valoriza o homem e impõe uma consequência: somos responsáveis pela sociedade em que vivemos.

Essa concepção de educação vai contribuir com as reflexões do governo brasileiro para a formulação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006.

O documento é composto por cinco eixos de atuação: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos(as) profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e meios de comunicação.

A orientação do PNEDH é de que a educação em direitos humanos seja promovida por meio de formação; sendo assim, todo o sistema educacional precisa assegurar diretrizes para a construção de uma educação comprometida com os princípios ético-político-pedagógicos da educação libertadora, valores e atitudes que sejam construídos e vivenciados a partir desse conhecimento da realidade e ações que concretizem esse modo de ser na sociedade.

Partindo da formulação de Freire (1997), na obra *Pedagogia da autonomia*, são necessários alguns saberes para desenvolver uma educação crítica que promova relações sociais capazes de transformar a situação de opressão e desigualdade geradoras de tantas violências. Por isso é importante reafirmar que os saberes científicos, éticos, políticos e culturais, referenciados na teoria social crítica, oferecem um método para intervir na realidade.

Nessa direção é relevante destacar que, em pesquisa desenvolvida pelos cursistas no Curso de Educação em Direitos Humanos, oferecido em 2010, pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos na Costa Rica, identificou-se que a abordagem dada aos direitos humanos e à educação em direitos humanos nos programas curriculares em universidades de dezoito países da América Latina é isolada no curso de Direito e em alguns das Ciências Humanas.

Os conteúdos não são explícitos em direitos humanos nas carreiras voltadas para a formação do docente (CURSO INTERDISCIPLINÁRIO EN DE-RECHOS HUMANOS, 2010). Dos dados apresentados, destaca-se o Brasil, com conteúdos em direitos humanos, em nível de pós-graduação, sendo a área jurídica e o recorte nos direitos da criança e adolescente a que mais desenvolve estudos neste campo.

Em relação à graduação os cursos de Serviço Social e de Psicologia são os que oferecem algum tipo de formação em direitos humanos. O Brasil é o único País da América Latina que conseguiu formular um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos até 2010. Cabe ressaltar que a recente reformulação nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia não contemplou as diretrizes do PNEDH.

Na perspectiva de institucionalizar as ações em Direitos Humanos, desde 1990, diversas organizações de direitos humanos vêm se reunindo com o objetivo de socializar experiências sobre a efetivação dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais estabelecidos no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e nos Tratados oriundos das conferências mundiais das Nações Unidas, como a Rio 92, Viena (1993), Copenhague (1995) e Beijing (1995). Estes marcos legais e a possibilidade de organização social nos países da América (do Sul, ou somente América, pois tem países da América Central engajados na PIDHDD) favoreceram a criação de uma Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento (PIDHDD), nos anos de 1990. No Brasil, mais precisamente em 2001, por meio de uma ação articulada com representações de diversas ONGs que atuam no campo dos Direitos Humanos, foi assumida a responsabilidade de criar a Plataforma DHESCA Brasil, a qual tem orientado suas ações no monitoramento dos direitos humanos, na integração regional e nas relatorias para promoção e proteção aos direitos humanos. Portanto, as ações de monitoramento fazem parte dos compromissos assumidos pelos Estados signatários dos tratados citados, bem como figuram para as entidades e movimentos da sociedade civil como espaço participativo de ações de denúncia de violações e garantia dos direitos humanos.

Essas ações vêm sendo legitimadas pelos diversos organismos de direitos humanos, como um importante instrumento de acompanhamento, monitoramento e orientação das ações estatais relativas ao cumprimento dos tratados de direitos humanos.

Nesse panorama, e considerando as violações aos direitos humanos existentes no continente, podemos verificar que tanto no campo da formação quanto na mobilização política, as ações dos movimentos sociais ainda são insuficientes, mas continuam sendo de extrema relevância tendo em vista o caráter propositivo e de pressão que exercem na sociedade e nos órgãos públicos.

ATUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ELEMENTOS CENTRAIS PARA UMA ABORDAGEM EMANCIPADORA

No Brasil podemos afirmar que há experiências em diferentes territórios brasileiros que promovem, com o cotidiano escolar e com os demais espaços educativos, reflexões sobre a EDH. Essa atuação tem sido sistematizada por diferentes pesquisadores, o que tem possibilitado adensar um marco teórico importante no campo dos direitos humanos.

Diversos autores, como Rosemberg (1993), Didonet (2002), Mello (1999), têm refletido o lugar da infância na sociedade, tendo a escola como a principal interlocutora. A garantia do exercício da cidadania desde a infância, no Brasil, é conquistada com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), da qual o Brasil é signatário. Nesta convenção, a criança é reconhecida como sujeito de direito, um dos princípios da prioridade absoluta, o que significa poder se expressar diante das situações vividas com os adultos e com os seus pares.

Essa noção de cidadania ativa é recente na história da sociedade, conforme Benevides (1998), considerando a herança autoritária e patrimonialista da sociedade brasileira.

Para assegurar os princípios da prioridade absoluta, que concebem a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, em face de seu desenvolvimento, o Brasil formulou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, fruto de ampla mobilização social e como resposta às injustiças cometidas contra crianças e adolescentes das camadas populares. No entanto ele foi formulado para assegurar a todas as crianças e adolescentes, independentemente de classe social, religião e etnia, o direito à vida, à educação, ao esporte, cultura e lazer, à liberdade, respeito, dignidade, à profissionalização, dentre outros, à convivência familiar e comunitária.

Este conhecimento sobre a infância já faz parte da gestão pública escolar de vários municípios, podemos citar uma relevante gestão municipal, no campo educacional que é o município de Osasco (SP). Neste município, a partir de 2006, a gestão pública desafiou os trabalhadores da educação a refletirem sobre a concepção de educação cidadã, entendida como pública, presencial, estatal, democrática, com participação ativa da comunidade escolar e de qualidade.

Conforme Freire (2001, p. 16),

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

Neste sentido, o município de Osasco (SP) tem promovido uma nova cultura política com a participação da infância, quando instituiu o processo de reorientação curricular da educação infantil e do ensino fundamental. Trouxe para o âmbito escolar a reflexão sobre a concepção de educação, infância, espaços de aprendizagens, pautado por um referencial da psicologia histórico-cultural (FAVARÃO, 2009).

Partindo da compreensão de Mello (2008), a escola precisa assegurar um ambiente acolhedor, afetuoso e respeitoso, que assegure experiências educativas que desenvolvam todos os sentidos, para o pleno desenvolvimento da criança e de sua autonomia.

Outro aspecto relevante desenvolvido com as crianças pelo poder público municipal de Osasco, como experiências de democracia participativa dentro das escolas, e que já está consolidado como política pública educacional, é o exercício da cidadania desde a infância⁶. Seu objetivo é o de assegurar espaços de participação ativa da criança e do adolescente na vida escolar, com direito à expressão, para a construção de relações sociais sustentáveis e contribuir com a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico⁷. Freire (1997, p. 160) enfatiza que

[...] a alegria não chega no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca, E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

A boniteza desse processo pode ser identificada na convivência escolar, na sociabilidade dos sujeitos que integram a ação e no reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Os espaços dos colegiados para decisões relativas à comunidade escolar discutir as questões relativas à sociedade de modo a implicar docentes, gestores

6 Esta ação teve início com a assessoria do Instituto Paulo Freire, no período de 2007 a 2010. A assessoria atuou com as crianças das Emefis e Emefis. A partir de 2011, o IPF passou a atuar na formação dos educadores da Rede para que dessem continuidade ao desenvolvimento da política pública.

7 Compreendido como o Projeto que assegura os princípios e diretrizes da política educacional da unidade educacional e dialoga com os aspectos: éticos, estéticos, políticos, sociais, pedagógicos, culturais e econômicos da referida unidade.

e educandos(as) nesse processo de construção de novas respostas a velhos problemas e vivenciar cotidianamente essa nova cultura democrática é outro exemplo de implementação de canais que promovem o debate acerca dos direitos humanos. Conforme Antunes (2002, p. 24),

É de fundamental importância a compreensão do papel político do Conselho como instância deliberativa e coletiva, que, por um lado, não exclui ou nega as responsabilidades legais inerentes aos cargos existentes na escola, e, por, outro, conta com a contribuição daqueles que participam nas tomadas de decisões.

A democratização das decisões com participação da sociedade faz parte do marco jurídico brasileiro, desde 1988, no entanto não se efetivou como cultura política e tampouco como parte da educação em direitos humanos.

Sendo assim, podemos indagar: Como esses conteúdos efetivamente estão incorporados nos conteúdos curriculares? A inter-relação entre os diversos conteúdos do currículo escolar está se efetivando no cotidiano? O que queremos com a educação em direitos humanos? Espaço no currículo. Esse processo precisa ser mediado pelo diálogo, pois esta perspectiva educa para e com a diversidade, constrói relações de companheirismo e de trabalho coletivo. É preciso convencer a sociedade de que o valor e o sentido deste conhecimento consistem no reconhecimento do outro como igual, ver o outro retratado em você, por isso você não o destrói. Desse modo, a construção de tais conhecimentos, valores e atitudes educa para a cidadania planetária.

Na compreensão de Gadotti (2010, p. 44-45),

Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica a revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo... A sobrevivência do planeta Terra, nossa morada, depende da consciência socioambiental, e a formação da consciência depende da educação.

Todas essas referenciais fazem parte dos conteúdos a serem desenvolvidos pela educação em direitos humanos nos diversos espaços educativos.

A educação em direitos humanos é política, por isso, transformadora. A forma como cada indivíduo atua na sociedade e se envolve com projetos coletivos compõem elementos de sua postura ética diante da vida.

Referimos aqui as escolhas que podem transformar uma realidade social ou mantê-la em uma situação de opressão.

Nos exemplos apresentados, a partir da experiência de Osasco, tanto com o exercício da cidadania desde a infância quanto nos colegiados escolares, fica evidenciado que a escola não parou para discutir tais questões e fazer projetos episódicos e pontuais. Ela pautou isso como demanda a ser trabalhada no processo de ensino e aprendizagem, por isso conquistou espaço no currículo, como o ensino de matemática, tão necessário ao desenvolvimento humano da criança, desvelando a necessidade de potencializar o protagonismo de todos os que compõem e constroem a educação e a vida escolar, potencializando-os enquanto sujeitos de classe, seres históricos.

3. DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A conjuntura atual tem exigido agilidade para acompanhar as transformações no mundo do conhecimento. São inúmeras ferramentas tecnológicas que são disponibilizadas para a humanidade. Nesse contexto, a luta nesse campo é a democratização do mundo digital, que ainda permanece inacessível ao conjunto das populações em nível mundial. A responsabilidade ética da sociedade do conhecimento, comprometida com um projeto social emancipatório, encontra-se na articulação e interligação do trabalho, de modo que o conhecimento seja instrumento de democratização da vida em sociedade. No entanto, em um País com baixa densidade participativa, como o Brasil, a inserção na vida política torna-se “privilegio” de algumas camadas sociais.

O mundo está em guerra. As sociedades convivem muitas vezes com a insegurança, com a impunidade, com o medo e com uma verdadeira “cultura da violência” que se manifesta na atualidade de diferentes formas e nos diferentes espaços sociais, marcadamente nas nossas escolas. E não há respostas simples para problema de tamanha complexidade. (PADILHA, 2005, p. 170).

Em decorrência da complexidade da sociedade contemporânea, da centralização do poder econômico e político pelas potências mais ricas, precisamos formular novas alternativas de lutas que nos mostrem saídas para a socialização do poder no mundo. Esse sentido de horizonte mobiliza os

[...] múltiplos sujeitos coletivos, além de propugnar a divisão do poder por meio da sua descentralização; esse reconhecimento do pluralismo, contudo, não anula – antes impõe – a busca constante da unidade política, da formação de uma vontade geral ou coletiva, hegemônica, a ser construída pela via da negociação e do consenso. (COUTINHO, 2000, p. 37).

Uma sociedade é democrática quando privilegia a garantia de direitos, distanciando-se da cultura do privilégio e do favor. Práticas democráticas constroem interesses comuns e processualmente reduzem as desigualdades, pois sua eliminação é em outra ordem societária.

Os desafios para a efetivação da educação em direitos humanos exigem a compreensão de como está estruturada a sociedade contemporânea, para apreender o significado das relações sociais, a relação do Estado e a representação política. Barroco (2008, p. 13) reflete que

[...] o capitalismo contemporâneo se caracteriza pela extrema fragmentação dos processos sociais e de suas mediações e contradições. Sem a devida apreensão dos vínculos que sustentam as relações dos indivíduos no tecido social, o senso comum e as teorias que adotam como fundamento a negação desses vínculos ocultam a relação entre os indivíduos sociais e sua condição de classe, sua inserção no mundo do trabalho, negando a sua capacidade de forjar o amanhã; ignoram a processualidade histórica, afirmando a vigência do efêmero, a inexistência de um futuro projetado politicamente.

Por isso, a importância de compreender a construção dos direitos humanos, como processo histórico e fruto das lutas sociais, e em permanente avaliação.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos se apresenta como uma alternativa de sociabilidade ao mundo contemporâneo, pois seus princípios rompem com a lógica de uma educação geral, na medida em que forja espaços de diálogo, crítica, conflito e transformação social. Constrói valores republicanos e se apresenta como plataforma de uma nova cultura política, na medida em que reconhece os espaços de participação política como *locus* de socialização do poder. Estimula a cidadania ativa desde a infância, em diferentes espaços educativos, porque compreende que é um direito humano. Alimenta-se da realidade, é intencional, dialética e contraditória.

O desafio que está posto é o de superar a democracia liberal com a democracia social, na construção da participação ativa, da afirmação do ser humano, como sujeito de sua história e protagonista de um tempo em que o desenvolvimento social não esteja em função do desenvolvimento econômico, mas sim da afirmação do ser humano e da vida em toda a sua diversidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?* Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, 8).
- BARROCO, Lúcia. *A historicidade dos direitos humanos*. PUCviva: São Paulo, n. 33, out./dez. 2008.
- _____. *Ética e Serviço Social: Fundamentos ontológicos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei n.º 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra-Corrente: Ensaio sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CURSO INTERDISCIPLINÁRIO EN DERECHOS HUMANOS, 28., 16 al 27 ago. 2010, San José de Costa Rica. *Educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2010.
- DIDONET, Vital. *Escola: do sonho à realidade*. Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. Programa Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqq/eqqtxt3.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- FAVARÃO, Maria José. *Educação Cidadã em Osasco: avanços e desafios*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *A Carta da Terra na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. (Cidadania planetária, 3).
- GENEVOIS, Margarida. *Direitos Humanos não são uma teoria, são vida*. In: MARCÍLIO, Maria Luiza (Org.). *Dez Anos da Comissão de Direitos Humanos*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- _____. *Educação e Direitos Humanos*. In: PIRES, Cecília P. *Direitos Humanos: pobreza e Exclusão*. São Leopoldo: Unisimos, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. São Paulo: Civilização Brasileira: 2004. v. 3.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- IAMAMOTO, Marilda Vilella. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

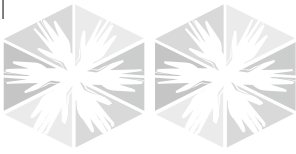
- MELLO, Suely Amaral. *Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil*. Revista Pró-Posições, Campinas, v. 10, n. 1, p. 25, 2008.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*. In: SCHILLING, Flávia (Org.). Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. *Fóruns DCA: fios que tecem o Movimento da Infância e da Adolescência na construção de caminhos para a democracia participativa*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PLATAFORMA Dhesca Brasil. Disponível em: <<http://www.dhescbrasil.org.br>>. Disponível em: 20 set. 2011.
- ROSEMBERG, Fulvia. *Educação infantil, classe, raça e gênero*. Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 56-65, 1993.
- SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- TORRES, Carlos Alberto. *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

Texto 2

Educação em direitos humanos e a construção do projeto político-pedagógico nas prisões

Por Roberto da Silva





III.II EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NAS PRISÕES

Roberto da Silva¹

INTRODUÇÃO

Educação de presos e educação em direitos humanos são quase sinônimos quando concebidas sob a perspectiva da educabilidade social do sujeito, isto é, da educação que vise a emancipação, a autonomia e a libertação do sujeito oprimido aliada ao desenvolvimento de competências que desenvolva sua capacidade para viver em sociedade de modo livre e responsável. Um projeto político-pedagógico para a educação no sistema penitenciário pode articular adequadamente estas duas dimensões. Este artigo cumpre o propósito de articular temas que, isoladamente, são de difícil tratamento, mas que, sob a perspectiva da ampliação do direito à educação, podem ser convergentes. O direito à educação está exaustivamente normatizado, tanto no plano internacional quanto nacional, e este artigo tratará de sua ampliação a um segmento social historicamente alijado de seu exercício. Direitos humanos, termo ainda polissêmico, mas que já contempla uma primeira, segunda, terceira e quarta geração de direitos, enfatiza a educação como um direito fundamental da pessoa humana, concepção esta predominante nos discursos sobre educação, não se fazendo necessário, neste texto, portanto, demais considerações. O termo novo desta equação é a possibilidade concreta, *pela primeira vez na história deste País*, de discutir um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro. O eixo de articulação entre as três temáticas será dado pela atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre os mesmos, frente às disposições das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, marco legal mais recente sobre o tema, aprovado pela Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) e homologado pelo Ministério da Educação, por meio da Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação, em 19 de maio de 2010.

¹ Professor Associado do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenador do GEPÊPrivação – Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade.



APONTAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Foi a prisão de Paulo Freire, em setembro de 1964, quando passou cerca de setenta dias preso em Olinda e Recife, que ensejou o exílio do educador e, conseqüentemente, a amplificação de suas ideias mundo afora. Moacir Gadotti, herdeiro intelectual de Paulo Freire, sugere que a elaboração teórica da *Pedagogia do oprimido* (1974) remete a esta experiência que, aliás, é relatada pelo próprio Paulo Freire no livro *Aprendendo com a própria história* (1987), em coautoria com Sérgio Guimarães.

A bibliografia especializada, entretanto, possui um único registro de pronunciamento feito por Paulo Freire especificamente sobre educação de presos.

Em conversa com os educadores que atuam em prisões, durante o *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo*, em 1993, Paulo Freire afirmou que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que, se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito” (FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL, 1993, p. 17).

Esta afirmação tem permeado, desde então, a maioria das discussões sobre quais são os métodos e técnicas mais adequados para a educação em prisões. A afirmação, aparentemente, contradita outra do próprio Freire e consiste em uma recomendação aos educadores brasileiros: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias”, incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e de suas experiências.

A primeira afirmação parece corroborar a hipótese de que a Educação de Jovens e Adultos deva ser, a exemplo do que sugere a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2006, p. 63), a modalidade preferencial para a educação de presos.

Já a segunda afirmação corrobora a minha hipótese, reiteradamente manifestada, de que a EJA, em sua versão ofertada nos sistemas públicos de ensino não atende à especificidade da condição dos presos, o que tem justificado os esforços do GEPÉPrivação no sentido de pensar material didático pedagógico, currículo e formação de professores orientados para este segmento, com uma pedagogia própria e específica.

Esta hipótese, pensamos nós, é corroborada por Moacir Gadotti quando, também falando aos educadores no mesmo evento, enfatizou que a educação de presos precisa englobar as três fases pelas quais passou a educação de adultos – conscientização, organização e produção – e que o desafio dos monitores consiste exatamente em como articular estas três dimensões em um universo com características tão específicas em que a educação popular não avançou de

modo significativo (FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL, 1995, p. 127).

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais também corroboram esta hipótese instando os gestores públicos a adotarem os dispositivos capazes de trazerem inovações para a educação e a integrarem as diferentes alternativas educacionais, sejam elas formais, não formais ou decorrentes das experiências de vida e do trabalho.

Tratei destes temas na tese de doutoramento, intitulada *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade* (SILVA, 2001, p. 6); aprofundi a reflexão no artigo *Objetivos da Educação e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*, juntamente com Fábio Aparecido Moreira; e o GEPÊPrivação procurou concretizar estas hipóteses nas propostas consignadas nos planos estaduais de educação de alguns estados brasileiros.

Paulo Freire é enfático em afirmar que o sujeito da educação não pode estar alijado do processo de sua elaboração, sob pena de mera reprodução dos esquemas de dominação.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores (FREIRE, 1987, p. 43).

Quais os contextos históricos, políticos, sociais ou culturais que justificam a emergência de uma nova pedagogia, tal como recomenda Paulo Freire? Ele mesmo afirma que

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 32-33, grifo do autor).

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 1987, p. 44).

Que características específicas apresentam estes segmentos no sentido de justificá-las? Em que medida estas especificidades justificam a formação de um professor diferenciado, de um currículo próprio, de material didático pedagógico contextualizado e de um sistema de avaliação que contemple estas especificidades?

AS ESPECIFICIDADES DA EJA PRISIONAL

Na tese de doutoramento, defendida em agosto de 2001, passei em revista publicações, documentos e relatórios nacionais e internacionais que retratavam os últimos trinta anos do sistema penitenciário brasileiro. As avaliações foram feitas por Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI), Anistia Internacional, Human Rights Watch e Comitê Permanente de Prevenção do Crime e Justiça Penal das Nações Unidas, dentre outros. A síntese de suas conclusões é que a prisão é o local onde mais são cometidas violações de direitos humanos no Brasil.

Os relatórios mais atuais sobre o mesmo sistema são periodicamente produzidos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), criado em 31 de dezembro de 2004 com a atribuição precípua de fiscalização dos atos do sistema público de Justiça. Estes relatórios são produzidos como resultado do Mutirão Carcerário e até março de 2011 haviam sido feitas inspeções no sistema penitenciário do Distrito Federal e dos estados de Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Tocantins. Como resultado prático desse trabalho, mais de quatro mil presos foram libertados e benefícios diversos foram concedidos a cerca de outros cinco mil, com recomendações de todos os tipos para os sistemas penitenciários de todos os estados inspecionados.

Também merece destaque o relatório elaborado em 2009 pela Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação nas Prisões Brasileiras, sob responsabilidade de Denise Carreira e Suelaine Carneiro. Tendo visitado unidades prisionais nos estados de Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal, o relatório final “apresenta um conjunto de nove recomendações estruturais e 14 recomendações complementares comprometidas em garantir condições para a efetivação do direito humano à educação nas prisões brasileiras” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 81).

Dos quase quinhentos mil presos recolhidos em cerca de 1,8 mil (um mil e oitocentas) unidades prisionais, mais da metade não foi beneficiário do direito constitucional de nove anos de escolarização básica, havendo uma taxa de analfabetismo superior a 7%. Do total, aproximadamente 50% dos presos estão inseridos em atividades laborativas e 17% em atividades educacionais.

Não obstante a adesão do Brasil a todos os tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos, a incorporação da educação no discurso político como direito humano fundamental e a ideia generalizada de que trabalho e educação são as vias mais imediatas para a reabilitação do preso ao convívio social, por que o País, a exemplo de outros, protela tanto a oferta da educação às pessoas em regimes de privação da liberdade?

A chamada cultura prisional – leia-se: o modelo de administração penitenciária – é sustentada por um tripé cujos pilares são: 1) a elevada tolerância em relação a todas as formas de violência que se torna o principal fator de mediação das relações entre instituição-agentes, agentes-presos e presos-presos; 2) a elevada tolerância em relação à corrupção, não só no sentido pecuniário, mas também em relação aos valores, hábitos e costumes, que caracterizam o universo prisional como uma contracultura e; 3) a compra e venda de privilégios como técnica de empoderamento de presos e agentes, sem nenhuma correspondência no mundo real.

A prevalência do binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização tem sido apontada como o maior dos entraves à

execução do trabalho da educação, da psicologia e do serviço social dentro da prisão (PORTUGUÊS, 2001; SILVA, 2001), mas deve-se apontar também para a relação de subordinação que estas ciências têm em relação às ciências jurídicas, como se fossem apêndices destas.

Se estes fatores, isoladamente ou em conjunto, já representam dificuldades suficientes para tornar realidade a educação em prisões, seria irresponsabilidade, destes articulistas, omitirem os fatores estruturais, organizacionais e conjunturais que precisam ser enfrentados.

Das mais de 1,8 mil (um mil e oitocentas) unidades prisionais existentes no País (BRASIL, 2010b) nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, isto é, com uma escola para atendimento aos presos, havendo sim, salas de aulas, geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados, originalmente destinados à administração penitenciária.

Sob o prisma organizacional, em vários estados brasileiros, a administração penitenciária ainda sequer é concebida como área de conhecimento (direito penitenciário), estando subordinada à Secretaria de Justiça, Secretaria de Segurança Pública ou outro arranjo político que não uma Secretaria da Administração Penitenciária, dirigida por especialista e não por coronéis, com orçamento próprio, quadro de recursos humanos concursados, escola de formação do pessoal penitenciário e rígida distinção de funções entre quem prende e quem tem a responsabilidade pela custódia do preso.

Elo importante na prestação das assistências previstas na Lei de Execução Penal são as instituições auxiliares da Justiça, especialmente o Conselho Penitenciário, o Patronato e o Conselho da Comunidade, cujas atribuições são necessárias e desejáveis na elaboração, fiscalização e avaliação de um projeto político-pedagógico destinado às prisões, tal como as instituições auxiliares da escola, a saber, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM).

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério, constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Mesmo diante dos generosos editais do MEC/Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), MJ/Depen (Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça) para a oferta de cursos para atendimento a este público, a resposta tem sido decepcionante.

O mesmo se pode dizer em relação ao mercado editorial quanto aos apelos para desenvolvimento ou adequação de bibliografia e de material didático pedagógico para a educação em prisões. Sem o apelo comercial e a possibilidade do ganho em escala, persiste nas prisões a utilização do material originalmente concebido para a Educação de Jovens e Adultos ofertada no sistema público de ensino.

Esta última questão em particular possibilita dialogar com a posição de Paulo Freire no início do texto. Em que circunstâncias a discriminação contra os presos seria acentuada com a adoção de uma pedagogia especialmente concebida para o universo prisional? Escrever pedagogias para quem? Se o contexto em que vive a pessoa é determinante na constituição de sua forma de produzir conhecimentos e de ler o mundo, a condição de encarceramento, sobretudo o confinamento prolongado é propícia para estabelecer formas outras de produção e de reprodução do conhecimento?

E como desconstruir a lógica imanente à prisão, cuja contracultura a caracteriza como escola/universidade do crime, dotada que é de uma pedagogia que, de forma contínua, persistente e independente da vontade das pessoas, da sociedade e do Estado, produz e reproduz os pseudovalores da criminalidade e da violência, agora de forma intrafamiliar e intergeracional, com anseios de exportação de suas tecnologias para a sociedade extramuros?

Sem pretender tornar o cenário mais feio e cruel do que ele já é, ressalta-se a necessidade de conhecimento geral quanto à natureza dos desafios a serem enfrentados, especialmente por parte dos novos atores chamados à luta, tais como professores, educadores, formadores de formadores, coordenadores de cursos e gestores universitários.

Como a educação pensa a prisão, a pena e o preso? Qual é a função da educação na execução penal? Quais os impactos que a pedagogia pode gerar na execução penal? Como articular os objetivos da educação com os objetivos da reabilitação penal? Estas e outras questões serão discutidas neste artigo.

A PERSPECTIVA FREIREANA PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS MANOS

Paulo Freire cimentou a concepção de educação como libertação, do ato de educar como equivalente a libertar, tendo esta última, como corolários, a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais. Sua atuação junto à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos logo após o retorno do exílio foi fundamental para que a convergência entre os dois termos assumisse uma dimensão prática por meio do projeto Educar para os Direitos Humanos, desenvolvido pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo.

A dedicatória de *Pedagogia do oprimido* foi direcionada aos “esfarrapados do mundo”, que Albert Memmi cognominou como “os condenados da terra”. A categoria central no pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire não é, entretanto, este esfarrapado, o preso, o proletário ou qualquer outro tipo sociológico em particular e sim o oprimido/opressor, relação dialética que faz com que o processo de libertação de um seja, na verdade, o processo de libertação do outro.

O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1997b, p. 51).

Na concepção freireana, humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua *inconclusão*, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem”. A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica”. E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 16).

A radicalidade proporcionada por esta concepção torna responsável a educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1997b, p. 17). Oprimido e opressor devem ser entendidos como categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dada a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições ainda que em relação a pessoas diferentes. Ninguém é 100% oprimido e ninguém é 100% opressor, constituindo-se em ato de conscientização saber quando e como o sujeito está em uma ou outra posição.

Esta relação simbiótica entre educação e liberdade encontra eco nas *Diretrizes Nacionais para oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* (BRASIL, 2010a) se admitirmos duas premissas fundamentais: a primeira pressupõe que pessoas das mesmas condições sociais precisam cumprir as mesmas obrigações e ter acesso aos mesmos direitos e à mesma proteção do Estado. Esta premissa pressupõe que o direito à educação deva ser extensivo a todos os trabalhadores da educação e do sistema penitenciário, especialmente na forma de educação continuada e de formação em serviço (Art. 11).

A segunda premissa diz respeito à natureza e à qualidade da educação a ser oferecida a estes sujeitos. O modelo da educação escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos oferecida na rede regular de ensino ainda são predominantemente *bancária, domesticadora, alienante e reprodutora*, epítetos fartamente presentes no pensamento freireano para adjetivar a educação escolar.

No livro *Professora sim, Tia não: cartas para quem pretende ensinar*, Paulo Freire (1997c, p. 34) sustenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente problemas pedagógicos, mas sim problemas políticos e éticos e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões, evidenciam este caráter ético e político.

Alguns dados permitem visualizar estas dimensões éticas e políticas a que se refere Freire. Mais de 63% das pessoas recolhidas à prisão no Brasil tem idade entre 18 e 35 anos, confirmando que a prisão está cada vez mais sendo destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como são os crimes contra o patrimônio e o envolvimento com drogas, responsáveis por 45% do encarceramento no Brasil.

Jovens, que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas, e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades, estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade, e a prisão que temos hoje em nada contribui para isto. Sérgio Adorno (1991, p. 79) chama a isto de “socialização incompleta”.

As definições clássicas de crime, de pena e de prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século 21, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego.

Estes fatores precisam ser considerados com vistas a uma redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários brasileiros estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade.

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (2001b, p. 65) nos alerta que

As forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários a pretenderem esmagar a democratização fundamental, se juntaram, inclusive embasando-as, às forças externas, interessadas na não transformação da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma. Como as internas, as externas tentavam e faziam suas pressões e imposições e também seus amaciamentos, suas soluções assistencialistas. Opunhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de democratização fundamental em que estávamos situados.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu anti-diálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória.

No texto *Papel da educação na humanização*, Paulo Freire (1997a, p. 9) ensina que

Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma coisa, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA AS PRISÕES

A ideia de um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário foi tratada no artigo *Objetivos da Educação e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível* (SILVA; MOREIRA, 2006), posteriormente debatida de forma brilhante no Programa Salto para o Futuro, da TV Escola (14 a 18.05.2007) e finalmente incorporada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010, que regulamenta as Diretrizes Nacionais para

oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais.

Dentre as várias dimensões necessárias ao projeto político-pedagógico, ressalta-se o atendimento à diversidade de necessidades educacionais, que, de alguma forma, deve estar expresso no programa e no currículo da EJA Prisional.

No livro *A Educação na Cidade*, Paulo Freire (2001a, p. 24), falando sobre sua experiência como secretário da educação na cidade de São Paulo, apresenta sua concepção de construção de projeto político-pedagógico:

Evidentemente, para nós a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de *pacotes* para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

Acabo de afirmar que jamais imporemos à escola [...] um perfil de escola, por mais que ele expresse a nossa opção política e o nosso sonho pedagógico. Precisamente porque recusamos o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo. E porque não somos espontaneístas nem licenciosos, não nós omitimos. Pelo contrário, aceitamos que não temos por que fugir ao dever de intervir, de liderar, de suscitar agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso.

Em síntese, essa é a visão de Paulo Freire sobre a construção do projeto político-pedagógico e ela tem sido sistematicamente difundida e praticada pelo GEPÉPrivação como metodologia dialética, processual, participativa e ascendente na elaboração dos planos estaduais de educação em prisões, universo singularmente marcado por práticas de disciplinação dos corpos, de anulação da identidade do eu e por arbitrariedades de todos os tipos.

A necessidade de um projeto político-pedagógico pode ser entendida como decorrência direta do processo de maturidade democrática pelo qual o Brasil passou recentemente. Uma característica deste processo foi a supressão de modelos referenciais para organizar a vida pessoal, familiar e social e a consequente valorização do indivíduo e de suas experiências.

Historicamente, a religião forneceu os modelos de pai, mãe, filho, assim como os parâmetros para julgamento do que é certo ou errado e do que é bom ou mau. Para a educação, é tranquilizador trabalhar em função destes modelos previamente definidos, mas a Educação, mais do que qualquer outra área de conhecimento, aprendeu a trabalhar com a diversidade, gerando respostas que contemplam quase todo o espectro das necessidades educacionais diferenciadas (indígena, quilombola, gênero, opção sexual, deficiências, estrangeiros, hospitalizados etc.). Paulo Freire tratou da questão da diferença em *Pedagogia da indignação* (2000), fazendo a defesa do multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente em uma sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de consolidar e ampliar os processos de emancipação.

Portanto, na ausência de modelos únicos, hegemônicos e culturalmente impostos, cabe à comunidade, juntamente com a escola pública que a atende, definir de comum acordo o perfil do educando a ser formado.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1979, p. 5) afirma que

Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arremetiam usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como *perigosa subversão*, como *massificação*, como *lavagem cerebral* tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se *apoderam* das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

Como a mais nova fronteira da Educação, a prisão possibilita a salutar complementaridade entre a legislação social (LDB e Lei de Execução Penal),

favorece a articulação entre políticas setoriais (educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social), potencializa a sinergia entre duas ciências (pedagogia e execução penal) e mobiliza distintos campos profissionais (professores e agentes penitenciários) em torno de objetivos comuns.

A criativa exploração dos dispositivos da LDB constitui a prisão como campo promissor para a experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino, não obstante serem autorizadas pela LDB.

Dentre estas inovações merece destaque a relação Educação/Trabalho, a qualificação técnica e profissional para trabalhar ainda durante o cumprimento da pena e a integração do preso à proposta de reabilitação penal dentro da própria prisão, como são os casos do monitor de Educação e do Agente Prisional de Saúde (Art. 11, § 2º das Diretrizes Nacionais) (BRASIL, 2010a).

Quando analisados os dados relativos ao perfil de escolarização da população prisional no Brasil, a alfabetização exsurge como um desafio ético a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade, pois é inadmissível hoje a existência de analfabetismo entre jovens e adultos em sociedades contemporâneas. A elevação da escolaridade para cerca de 80% dos presos que não concluíram o Ensino Fundamental soa como uma ação reparadora face ao fato de ter sido negado a eles o direito à educação na idade apropriada.

Durante o processo de elaboração dos planos estaduais para a educação em estabelecimentos penais nos estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, a análise dos dados de escolarização dos presos apontou para a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos a ser oferecida nos estabelecimentos penais deva orientar-se por modelagens diversas para atender às diferentes necessidades de homens e mulheres presos.

A primeira modelagem, para contemplar os presos que não são alfabetizados ou não exercitaram o direito constitucional à Educação Básica de nove anos deve ser, prioritariamente, no sentido de *elevação da escolaridade*.

Cruzados os dados de escolaridade e de trabalho, entretanto, fica evidente que são exatamente estes os que mais constantemente optam pelo trabalho em detrimento da educação, por razões óbvias. Logo, a proposta de educação para este contingente deve, inexoravelmente, considerar a relação trabalho e educação, possibilitada pelo conceito de qualificação pelo trabalho enunciado no artigo 27, Inciso III, combinado com o artigo 37 da LDB.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

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

A segunda modelagem deve contemplar os que possuem o Ensino Fundamental completo, portanto exercitaram o direito constitucional à escolarização básica de nove anos, mas devem ser estimulados à continuidade dos estudos com vistas à elevação, não apenas da escolaridade, mas também de suas competências técnicas relacionadas ao trabalho. Para estes se aplica o disposto nos artigos 35, 36 e 41 abaixo transcritos, com a diferença de que o seu enquadramento se dá no Ensino Médio.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

[...]

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

[...]

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional (BRASIL, 1996).

Uma terceira modelagem é destinada aos presos que começaram, mas não concluíram o Ensino Médio, cuja ênfase deve ser a conclusão desta etapa, agora explorando a modalidade educação profissional previstas nos artigos 39, 40, 41 e 42 da LDB.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Importante ter clareza de que as alternativas acima apresentadas não significam *ensinar uma profissão* ao preso e sim aproveitar a experiência já acumulada no exercício de ofícios indexados na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que não se confunde com a educação profissional.

Os presos que possuem o Ensino Médio completo podem se beneficiar da educação profissional, estes sim, no sentido de aprendizagem de uma profissão de nível técnico. As possibilidades estão regulamentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC/Secad, 2004) e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais (BRASIL, 2010) fazem menção especial à “preparação especial” (formação pedagógica) que devem receber os presos para atuação no apoio aos profissionais da educação.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Sem pretender apresentar um balanço exaustivo da produção acadêmica sobre o tema, creio pertinente exemplificar a inserção do mesmo como tema de pesquisa no meio acadêmico brasileiro, especialmente dissertações de mestrado e teses de doutorado, protagonizados por uma diversidade de pesquisadores, instituições e orientadores.

O estado de São Paulo apresenta a maior produção (27 pesquisas), sendo doze da Universidade de São Paulo (USP), oito da Pontifícia Universidade Católica (PUC), três da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Neto (Unesp), uma da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e uma da Universidade São Marcos. No Rio de Janeiro foi possível identificar cinco pesquisas, quatro no Distrito Federal e no Paraná, três no Rio Grande do Sul, duas em Pernambuco e uma em cada um dos seguintes estados: Mato Grosso, Amazonas, Goiás, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Ceará e Minas Gerais.

É desejável um levantamento mais minucioso sobre esta produção para contextualizar o estado da arte, pois este é um meio eficiente de identificar as temáticas problematizadas nas pesquisas e as lacunas no conhecimento.

O *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo*, realizado em 1993, é o primeiro registro que temos de um debate público sobre

a educação de presos no sistema penitenciário. Participaram dele os educadores diretamente envolvidos e técnicos de planejamento da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel, então responsável pela área, com as participações de Paulo Freire e Moacir Gadotti.²

O teor desses debates pode ser sintetizado em três pontos: a) as dificuldades dos educadores em trabalhar dentro dos presídios paulistas; b) as práticas dos educadores dentro dos presídios, inclusive a participação de monitores presos, e; c) a perspectiva de construção e de uma proposta para educação dentro dos presídios³.

A retomada destes debates ao longo do ano de 2006 caracteriza-se pela abrangência que se atribui ao problema e aos novos protagonistas que entram em cena. Até então circunscrito ao estado de São Paulo, o debate ganhou dimensão nacional com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em julho de 2004, como parte da estrutura do Ministério da Educação (MEC). Na Secadi foram agrupados, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

A partir de 2006, a Secadi passou a organizar seminários regionais envolvendo as áreas de educação e justiça de quatorze estados das regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, culminando com a realização de um encontro nacional sobre educação no sistema penitenciário, em Brasília (de 10 a 14 de julho), com a participação de diretores de presídios, agentes penitenciários e chefes de disciplina, além de representantes dos fóruns de EJA dos estados e do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), ligado ao Ministério da Justiça. Como resultado desta iniciativa, foi concebido o projeto *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras* (2006), com recursos do governo japonês, e elaborado o documento *Educação em serviços penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento*, que passou a nortear a política brasileira para a formação do pessoal penitenciário.

Em maio de 2009, foram finalmente aprovadas pelo *Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais*, que significa a síntese e o consenso das discussões havidas até então e que hoje constitui o principal marco normativo para a área.

Na relação da produção acadêmica apresentada ao final desta seção, fazemos alguns destaques.

Fernando Afonso Salla escreveu o artigo Educação como processo de

2 Estas participações estão relatadas em Freire (1995) e Gadotti (1993).

3 Os debates ocorridos estão registrados nos Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo (FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL, 1993).

reabilitação (1993), também durante o *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. José Ribeiro Leite defendeu uma dissertação de mestrado na UNESP de Marília com o título *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade* (1997). Luiz Carlos da Rocha defendeu, no Instituto de Psicologia da USP, a sua tese de doutoramento *A prisão dos pobres* (1994). Robson Jesus Rusche, então educador da Funap e integrante da primeira equipe que sistematizou as experiências do projeto *Teatro nas Prisões*, organizou a publicação *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica* (1995); em 1997, defendeu, na PUC de São Paulo, sua dissertação de mestrado intitulada *Teatro: gesto e atitude – investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários*, estudo este aprofundado em nível de doutoramento no Instituto de Psicologia da USP, com o título *Teatro e Educação Somática - Um estudo com presidiários em processo de criação* (2004). Adentrei ao debate acadêmico em 1998, também com uma dissertação de mestrado com o título *Reconstituição da trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores*, estudo este aprofundado em tese de doutoramento sob o título *A eficácia sócio pedagógica da pena de privação da liberdade* (SILVA, 2001). A estas obras se seguiram a dissertação de mestrado de Luiz Antonio Amorim, intitulada *Um dos caminhos da educação na penitenciária de Marília/SP* (2001), e a de Manoel Rodrigues Português, *Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do Estado de São Paulo* (2001).

Sob minha orientação foram produzidas três dissertações de mestrado na Faculdade de Educação da USP, todas de autoria de ex-educadores em prisões no estado de São Paulo: Hélio Roberto Braunstein, com *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência* (2007); Fábio Aparecido Moreira, co-autor deste artigo, com *A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no Estado de São Paulo* (2008) e Maria José Abrão, com *As implicações do aprisionamento dos pais no direito à educação e à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em regime de abrigo na cidade de São Paulo* (2010).

1989

BREITMAN, Miriam I. Rodrigues. *Mulheres, crimes e prisão: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina*. 1989. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

FARIAS, Maria Lourdes de. *Reflexões críticas sobre educação de adultos em situação especial: um estudo descritivo – interpretativo e uma proposta de ressocialização*. 1989. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

1991

SALLA, Fernando Afonso. *O trabalho penal: uma revisão histórica e as perspectivas frente à privatização das prisões*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

1995

FRAZAO, Virginia Jardim. *Do ócio das prisões à linguagem dialética da educação*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1995. Orientador: Geraldo de Oliveira Tonaco.

1996

FALCONI, Romeu. *Reinserção social*. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

1997

LEITE, José Ribeiro. *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

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

1998

SILVA, Roberto da. *Reconstituição da trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Orientador: Sérgio Adorno.

2001

MORAES, Pedro R. Bodê. *A retórica e a prática da ressocialização em instituições prisionais*. Curitiba: Grupos de Estudos da Violência da UFPR, 2001.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientador: Afrânio Mendes Catani.

SANCHES, Janaina G. *Aspectos do envelhecimento em indivíduos encarcerados e as oportunidades educacionais no sistema penitenciário*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Roberto da. *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientador: Sérgio Adorno.

2002

AMORIM, Wilma Regina de. *Educação, Ambiente e os Reeducandos da Colônia Penal Agrícola das Palmeiras, Município de Santo Antônio de Leverger*: um Estudo de Caso. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2002. Orientadora: Miramy Macedo.

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

MARTINS, Paulo de Sena. *Assistência Educacional nos Estabelecimentos Penais*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

RESENDE, Selmo Haroldo. *Vidas condenadas: o educacional na prisão*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. *Creche no Sistema Penitenciário: estudo sobre a situação da primeira infância nas unidades prisionais femininas brasileiras*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola de Governo do Distrito Federal, Brasília, DF, 2002.

SANTOS, S. *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

2003

IORE, Miriam Rodrigues. *A Educação na Penitenciária Feminina da Capital: a crença da reabilitação*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2003.

JULIÃO, Elionaldo. *Política pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

2004

GRASSI, Márcia Romana de Oliveira. *A educação superior como instrumento de reinserção do preso na sociedade: um estudo da população carcerária do sistema penitenciário do Distrito Federal*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. Orientadora: Beatrice Laura Carnielli.

MUNEYMNE, Jhones Macario da Silva. *A Educação de jovens e adultos no Sistema Penitenciário de Manaus: estudo de caso na cadeia pública Desembargador Raimundo*

Vidal Pessoa. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004

RIBEIRO, Nilva Ferreira. *A escola da prisão: qual educação?*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. Orientador: Adão José Peixoto.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Carnuru*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

2005

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. *Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba*. 2005. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2005.

GRACIANO, Mariângela. *A educação como direito humano: a escola na prisão*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientadora: Flávia Schilling.

MATSUMOTO, Adriana Eiko. *Sentidos e significados sobre educação em sistema prisional: o olhar de um preso-aluno*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientadora: Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

NÜHRICH, Soraia Liégi. *Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005. Orientadora: Verônica Gesser.

PELLIZZER, Nilda Margarete Stanieski. *Educação no cárcere: possibilidades e limites para a inclusão/libertação social do apenado: refletindo com o Presídio Regional de Pelotas*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Educação, 2005. Orientador: Gomercindo Ghiggi.

SÉLLOS, Viviane Coelho de. *A ressocialização dos encarcerados como direito fundamental: educação para uma justiça restaurativa*. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientadora: Maria Garcia.

SILVA, Rodrigo Barbosa e. *A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientador: Alípio Marcio Dias Casali.

STELLA, Claudia. *Educação e filhos de mulheres presas: o impacto do aprisionamento materno na história escolar dos filhos*. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientador: Odair Sass.

2006

CONCÍLIO, Vicente. *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Escola

de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientadora: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

QUELUZ, Emerson Lemke. *Cela de Aula: espaço de ensino-aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Orientadora: Sonia Maria Chaves Haracemiv.

RAMOS NETTO, Justino de Mattos. *O Direito à Educação dos presos no Brasil: perspectivas do direito ao acesso à Educação no sistema prisional e atual normatização processual e de Execução Penal*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientador: Márcio Pugliesi.

ROCHA, Maria de Lourdes Neylor. *Teatro na prisão: a dramaturgia da prisão em cena*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Orientadora: Maria Helena Vicente Werneck.

SANTIAGO, Jayme B. S.; BRITTO, Tatiana Feitosa de. A Educação nas Prisões. Revista de Informação Legislativa, Senado Federal, Brasília, DF, ano 43, n. 171, p. 299-304, jul./set. 2006.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Orientador: João Francisco de Souza.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. *Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*. São Paulo: Revista Sociologia Jurídica, n. 3, p. 1-29, jul./dez. 2006. Dossiê Questões Penitenciárias.

SILVA, Valter Cardoso da. *A Educação atrás das grades: representações de Tecnologia e Gênero entre adultos presos*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica do Paraná, Tecnologia, 2006. Orientadora: Marília Gomes de Carvalho.

2007

BECKMAN, Márcia Valéria Reis. *Crianças pré-escolares e prisão paterna: percepção de familiares*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

BRAUSTEIN, Hélio Roberto. *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientador: Roberto da Silva.

2008

ABREU, Almiro Alves de. *Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária do Amapá*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Orientador: Luiz Bezerra Neto.

CABRAL, Livia Moreira Quintana. *O estudo da normalização das condutas: a educação e o trabalho em unidades penais*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Educação, 2008. Orientador: Antonio Carlos do Nascimento Osório.

GOMES, Priscila Ribeiro. *O currículo numa escola prisional feminina: os impasses do cotidiano*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Orientadora: Dayse Martins Hora.

MOREIRA, Fábio Aparecido. *A política de educação de jovens e adultos em regime de privação da liberdade no Estado de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientador: Roberto da Silva.

VASQUEZ, Eliane Leal. *Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientador: Ubiratan D'Ambrósio.

ZANIN, Joslene Eidam. *Direito a Educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Orientadora: Rita de Cássia da Silva Oliveira.

2009

LOBO, Edileuza Santana. *A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MEDEIROS, Maria Augusta dos Santos. *Relações entre a professora de música e os alunos-presidiários: um estudo de caso entográfico em Santa Maria-RS*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Orientadora: Ana Lucia de Marques e Louro-Hettwer.

MONT'ALVERNE NETO, Rosana de. *Correspondências do cárcere: um estudo sobre a linguagem de prisioneiros*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel.

SANTOS, Jussara Resende Costa. *Políticas públicas de educação nos presídios: o papel do pedagogo em espaços não escolares como agente de transformação social*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Orientadora: Clélia de Freitas Capanema.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. *Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações no processo de (re)inserção social do apenado*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009. Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

SILVA, Roberto da. *Remição da pena: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional*. São Paulo: GEPÊ/Privação, 2009.

SOUSA, Antonio Rodrigues de. *A instituição carcerária: um olhar sobre a pedagogia da prisão*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Orientadora: Sandra Haydée Petit.

2010

ABRÃO, Maria José. *As implicações do aprisionamento dos pais no direito à educação e à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em regime de abrigo na cidade de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Orientador: Roberto da Silva.

2011

PETER FILHO, Jovacy. *Reintegração social: um diálogo entre a sociedade e o cárcere*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Orientador: Alvíno Augusto de Sá.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*: Revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 79, p. 76-80, nov. 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010a.
- _____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Infopen Estatística*: Dados consolidados. Brasília/DF, 2010b.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.
- _____. Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997a.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Professora sim, Tia não: cartas para quem pretende ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997c.
- _____; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Educação e Comunicação, 19).
- FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL (FUNAP). *Presídios e Educação: Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. I e II Encontros de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos no Estado de São Paulo. São Paulo: Funap, 1993.
- GADOITI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. EJA na educação prisional: proposta pedagógica. *Salto para a Futuro*, TV Escola, SEED-Mec, Boletim 6, p. 3-13, maio 2007.
- 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/Governo Japonês/MEC/MJ, 2006.
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SILVA, Roberto da. *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____; MOREIRA, Fábio Aparecido. Objetivos Educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. In: DOSSIÊ Questões Penitenciárias. *Revista Sociologia Jurídica*, n. 3, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-3>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

Texto 3

Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

Proposta para o Conselho Nacional de Educação

Educação nas Prisões | Ministério da Educação





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos

PROPOSTA PARA O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

RELATÓRIO:

I – INTRODUÇÃO:

O Conselheiro Jamil Cury começa o irretocável Parecer CEB 11/200 lembrando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos: *“A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente”*. Um pouco mais adiante, ao falar da função equalizadora da EJA, ele afirma: *“ A EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas deve se saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas (...) Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.”*

Poderíamos escolher outras passagens deste importante documento da Educação de Jovens e Adultos, mas estas duas citações já nos ajudam a definir o campo da reflexão sobre os parâmetros da oferta de educação no sistema penitenciário. A oferta de educação para presos e presas, seja na condição de provisórios, condenados, ou em cumprimento de medida de segurança, nos obrigam a pensar a radicalidade da “especificidade própria” do seu tratamento conseqüente. É louvável a perspicácia do Conselheiro ao enxergar o mais invisível dos segmentos da EJA.

Os Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da Unesco promoveram um amplo diálogo com as Unidades da Federação, no sentido de definir estratégias para a ampliação e a qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais. Em encontros regionais e nacionais, com a expressiva participação da Sociedade Civil Organizada, dos Fóruns de EJA, Pastoral Carcerária, Organizações Não-Governamentais, profissionais da educação, gestores dos estabelecimentos penais, agentes penitenciários, egressos do sistema penitenciários e até mesmo internos de estabelecimentos penais do regime semi-aberto e aberto, além de pesquisadores, foi possível produzir um conjunto de sugestões para que o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCCP), vinculado ao Ministério da Justiça, e este Conselho elaborassem Diretrizes da Educação no Sistema Penitenciário.

Marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil

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

Em âmbito internacional, as Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros, aprovadas no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, estabeleceu garantias específicas à educação nas prisões. Em que pese este documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, as orientações previstas ainda são restritivas, e não afirmam o caráter universal deste direito.

Na Declaração de Hamburgo a abordagem do direito à educação de pessoas presas avançou, afirmando-se expressamente a “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”. O Plano de Ação para o Futuro, aprovado na V CONFINTEA, garante o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, proporcionando-lhes informações sobre os diferentes níveis de ensino e formação, e permitindo acesso aos mesmos.

O documento propõe a elaboração e implementação de programas de educação com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem, e estimula que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos de ensino e fomentando iniciativas para articular os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela (Declaração de Hamburgo, 1997, tema 8, item 47).

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing) estabelecem normas acerca dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Estabelece como um dos objetivos primordiais das Instituições de Tratamento destes jovens ajudá-los a assumir papéis socialmente construtivos e produtivos na sociedade. Para isso, é necessário centrar toda a atenção no seu desenvolvimento saudável, oferecendo-lhes uma capacitação adequada que garanta a sua reinserção social, evitando uma situação de desvantagem educacional.

Em maio de 1990, foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU novas e importantes resoluções sobre a educação em espaços de privação de liberdade (Resolução 1990/20) e sobre a educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção do delito (Resolução 1990/24). Dentre as recomendações mais importantes dos documentos para os Estados Membros, destacam-se: que proporcionem diversos tipos de educação que contribuam para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência; que as políticas de educação em espaços de privação de liberdade orientem-se no desenvolvimento de toda a pessoa, levando em consideração os seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural; que todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, sendo incluídos em programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário, não devendo existir impedimentos aos internos para que participem de programas educacionais oficiais; e que devem propiciar os recursos necessários à equipe e docentes para que os reclusos possam receber a instrução adequada.

Nesta mesma direção foram aprovadas, ainda em 1990, duas importantes resoluções

(45/111 e 45/122) que ratificam os princípios básicos para o tratamento dos reclusos, ampliando os marcos já estabelecidos, declarando que todos os reclusos têm direito a participar de atividades culturais e educativas, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa humana.

A Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210 de 11/07/1984, marco legal mais importante na área, determina expressamente que os estabelecimentos ofereçam à assistência educacional aos presos e presas. Nos artigos 17 a 21 esta assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: a) obrigatoriedade do ensino fundamental; (b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; (c) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; (d) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Embora seja uma legislação avançada, segundo os especialistas na área, não podemos deixar de observar uma certa restrição às oportunidades educacionais nos presídios, se comparada à educação fornecida aos jovens e adultos que não estão privados de liberdade. Apenas o ensino fundamental foi preceituado como obrigatório, não sendo prevista e garantida a possibilidade de acesso ao ensino médio ou superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado, o que viola normas constitucionais que postulam como dever do estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (artigo 208, inciso II) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V).

A LDBEN de 1996, embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172 de 2001. A 17ª meta prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação à distância. Já a meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a educação básica nos sistemas penitenciários.

Diante do explicitado, a educação para os jovens e adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão do seu direito ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional insere-se.

A Educação como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal

A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade. Esta posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que,

portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. Sem dúvida alguma, por outro lado, é possível ainda que muitos apenados participem inicialmente das atividades educativas por razões alheias a educação, como, por exemplo: sair das suas celas, estar com amigos ou evitar o trabalho etc.

Segundo diversos estudiosos do tema, a educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir resultados úteis, tais como: ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamentos, 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. Esta educação pode ou não reduzir os índices da reincidência.

Levando-se em consideração que o cárcere tem como objetivo central a reinserção social do apenado, esta deverá estruturar-se de forma que garanta os direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), permita o seu desenvolvimento pessoal e o capacite para o retorno ao convívio social.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades - dirigentes, técnicos e agentes - são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades deveriam possuir um “Projeto Político Institucional” que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho do interno.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.

Recente publicação produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006) direcionada à área socioeducativa, intitulada *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa* define a socioeducação como educação para socialização; o caminho do desenvolvimento pessoal e social; ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores: aprender a ser e a conviver. Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); *social* (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade).

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício

da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2º da LDBEN: “a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (COSTA, 2006, p.23).

A escola seja para crianças, jovens e adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, nesta concepção, deve ser concebida como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. É preciso romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que se vive, principalmente do mundo moderno.

O estudo realizado pela socióloga Julita Lemgruber (2004, p. 318) revelou que: apenas 17,3% dos presos estavam envolvidos em alguma atividade educacional no Brasil. Levando-se em conta que 70% dos presos não terminaram o ensino fundamental e que cerca de 10% eram analfabetos, é razoável pensar que os sistemas penitenciários não parecem interessados em alterar tal quadro.

Tramitam atualmente no Congresso Nacional Projetos de Lei alterando a Lei de Execução Penal, para que seja concedido aos presos e presas a remição da pena pelo estudo, algo semelhante ao que acontece hoje com o trabalho, enquanto isso não se efetiva legalmente, fica a cargo do juiz da execução penal nos estados, a interpretação do referido direito.

Em alguns estados a prática da remição pelo ensino, embora não prevista na Lei de Execução Penal, já é adotada há tempos, com sucesso, à base de um dia de pena por dezoito horas de estudo. Através de um acordo tácito de interpretação da Lei, os juízes titulares das Varas de Execuções Penais de algumas regiões postulam que “conquanto a Lei de Execução Penal não exclui expressamente a possibilidade de remição pelo estudo e, considerando a finalidade maior do legislador no sentido de ‘recuperar’ o preso, justifica-se reconhecer o direito do condenado de remir parte da pena pelo estudo” (SORCI, 2000, 11).

Conforme é esclarecido pela Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal, a matéria da remição aqui no Brasil é considerada como nova em nosso Direito:

132 – A remição é nova proposta ao sistema e tem entre outros méritos, o de abreviar, pelo trabalho, parte do tempo da condenação. Três dias de trabalho correspondem a um dia de resgate. O tempo remido será computado para a concessão do livramento condicional e do indulto, que, a exemplo da remição, constituem hipóteses práticas de sentença indeterminada como fenômeno que abranda os rigores da pré-fixação invariável, contrária aos objetivos da Política Criminal e da reversão pessoal do delinqüente.

133 – O instituto da remição é consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100). Tem origem no Direito Penal Militar da Guerra Civil e foi estabelecido por decreto de 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. Em 07 de outubro de 1938 foi criado em patronato central para tratar da “*redencion de penas por el trabajo*” e a partir de 14 de março de 1939 o benefício foi estendido aos crimes comuns. Após mais alguns avanços, a prática foi incorporada ao Código Penal com a Reforma de 1944. Outras ampliações ao funcionamento da remição verificaram-se em 1956 e 1963 (cf.) Rodriguez Devesa, “*Derecho Penal Español*”, parte geral, Madrid, 1971. págs. 763 e seguintes). (Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal 213 de 09.05.1983 – Parágrafos 132 e 133)

Ao contrário do Brasil, a matéria não é tão nova em outros países, principalmente na Europa, mas também na América Latina. Em vários deles, a remição não é só aplicada ao trabalho, também já é reconhecidamente prevista à educação.

Na prática, verifica-se que nos estabelecimentos penais, principalmente nos brasileiros, uma disputa entre a oferta de educação e as vagas para trabalho. O interesse maior dos internos é participar das atividades laborativas, tendo em vista que além delas oferecerem o ganho financeiro, permitem a comutação da penal através do mecanismo da remição da pena.

Conforme Julita Lemgruber (1999, p 87), a existência de ações educacionais também não é garantia da presença dos internos, porque “a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos”.

Reconhecidamente como atividades educacionais, poucas são as experiências que vem se consolidando ao longo dos anos no país. Vários estados possuem ações isoladas e muitas vezes não institucionalizadas. São geralmente projetos de curta duração e com atendimento reduzido. Muitos não conseguem nem mesmo cumprir o que determina a Lei de Execução Penal, ou seja, o oferecimento do ensino fundamental para seus internos penitenciários.

O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam. A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade (LEMGRUBER, 2004, p. 336).

Durante muitos anos, ninguém dentro do sistema penitenciário se preocupou com a capacitação profissional do interno. Hoje, embora ainda timidamente, inicia-se tal discussão. Acreditam que através da qualificação profissional dos internos se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado de trabalho. Diante das questões explicitadas, várias são as indagações que merecem a nossa atenção, dentre elas: qual o real papel da educação no sistema penitenciário? Como deve se efetivar uma educação para adultos privados de liberdade?

Em recente artigo publicado no Brasil assinado pelo pesquisador Marc de Maeyer (2006, p. 19), refletindo sobre se na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida, enfatiza:

[...] a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência etc.

Criticando e refletindo sobre tal indagação, o pesquisador, recuperando os preceitos defendidos na Declaração de Hamburgo (1997), principalmente a de que “a educação é um direito de todos”, independente de idade, raça, sexo, credo ou religião, afirma que educar é promover um direito, não um privilégio; que não se resume a um treinamento prático; mas sim é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.

Defende uma educação global, porque, segundo ele, “recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência, auto-respeito, igualdade de gênero”(Maeyer, 2006, p 35). Neste sentido, ela não será só formal ou informal, ministrada por professores e técnicos da área de educação. Mas sim se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes etc; bem como será de responsabilidade dos agentes penitenciários, dos assistentes sociais, psicólogos, médicos e enfermeiros.

Compreendida em uma concepção macro, devemos defender que “a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (...) a educação deve ser, sobretudo: desconstrução/ reconstrução de ações e comportamentos” (MAEYER, 2006, p. 22).

É importante destacar que, apesar do aspecto educacional constar na Lei de Execução Penal, no Código Penal e no Código de Processo Penal, estando em sintonia com as medidas necessária para a promoção dos direitos da pessoa humana, na realidade do sistema penitenciário esses aspectos não são ainda plenamente aplicados. A educação nesse ambiente ocupa um papel secundário

Outro fato também muito esclarecedor, é que na própria arquitetura prisional, geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborativas no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são geralmente totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano. Poucas unidades, na sua concepção, previram espaços à sua realização. Atualmente investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extra-muros.

Marco Nacional e Internacional da Proposta de Consolidação da Política de Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade

Desde setembro de 2005, quando foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, com o objetivo de conjugar esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade, foram desenvolvidas várias atividades no sentido de estruturar tal política, destacando-se entre elas: (1) as Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; (2) a parceria com a UNESCO e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e do primeiro Seminário Nacional sobre Educação nas Prisões, que culminaram na elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação no Sistema Penitenciário; (3) a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; (4) a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no Censo Escolar.

Com a finalidade de avançar na consolidação de uma política nacional e ampliar o diálogo com a sociedade civil organizada, os dois Ministérios decidiram manter a estratégia de realização de seminários regionais e o segundo Seminário Nacional. Os seus encaminhamentos e conclusões tinham como objetivo dar respaldo para que as Unidades da Federação formassem Planos Estaduais de Educação nas Prisões

Avançando sobre as questões por hora evidenciadas, o Ministério da Justiça, através do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, apresentou uma série de ações e propostas que se destinam à prevenção, controle e repressão da criminalidade, atuando em suas raízes sócio-culturais, articulando ações de segurança pública com políticas sociais por meio da integração entre União, estados e municípios, atendidas as diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública.

O Programa propõe, entre outras ações, o desenvolvimento de políticas para a melhoria do sistema prisional que contemplem a valorização dos profissionais e o apoio à implementação de projetos educativos e profissionalizantes para as pessoas com penas restritivas de liberdade e aos egressos do sistema penitenciário. Apontando alternativas para as metodologias utilizadas atualmente, trata a segurança pública 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. No âmbito da União, propõe que as ações em diversos ministérios e secretarias nacionais sejam acionadas tanto para subsidiar o desenvolvimento do programa quanto para ampliar e qualificar seu alcance. Estas articulações, segundo o Programa, ocorrem em função da natureza comum da atividade e também da concepção compartilhada.

As discussões sobre a educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade vêm alcançando, nos últimos anos, contornos internacionais. No transcurso do desenvolvimento do Projeto EUROsociAL no ano de 2004, alguns países Latinos Americanos, membros fundadores do Consórcio Educacional, discutiram a possibilidade de introdução de outras temáticas que melhor pudessem responder suas necessidades e expectativas. O Ministério da Educação do Brasil, 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.

Como desdobramento dessa proposta, em junho de 2006, teve lugar em Cartagena de Índias (Colômbia), o primeiro encontro de Redes EUROsociAL. Dentro deste marco, se organizaram as sessões de trabalho próprias do setor Eurosocial/Educação composta por sessões plenárias e trabalhos temáticos, modulados ao redor dos cinco temas substantivos do Projeto: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Participaram dessa temática, Educação nas Prisões, os representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Brasil, Nicarágua e Honduras.

Nesse encontro, as propostas de ações de intercâmbio foram acordadas de maneira consensuada pelo conjunto dos participantes, com o objetivo de iniciar um processo reflexivo e estratégico de criação da Rede Latino-americana especializada no tema Educação nas Prisões.

Depois de uma série de reuniões de trabalho com a participação de representantes dos países latino-americanos que compõem a Rede Eurosocial/Educação, reunidos em Belo Horizonte – Brasil, no período de 20 a 24/11/2006, como parte das atividades no III Fórum Educacional Mercosul, foi organizado o Seminário EUROsociAL de Educação nas Prisões.

No evento, compreendendo que a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito básico e tema fundamental na construção de políticas educacionais, o Uruguai, Argentina, El Salvador, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Peru, Paraguai e o Brasil, resolveram, na ocasião, instituir a *Red Latinoamericana de Educacion en Contextos de Encierro – RedLECE*.

A implementação da Rede permite impulsionar políticas públicas integrais e integradas que favoreçam a atenção para a educação em espaços de privação de liberdade, concebida como um

direito ao longo da vida; trocar experiências e informações, fomentando pesquisas e cooperação técnica entre os países; bem como atuar como um interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível internacional.

Além dos referidos eventos, o Brasil também será sede da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), prevista para 2009. A CONFINTEA ocorre, em média, de 12 em 12 anos e discute, desde 1949, a importância de ações voltadas para a educação de adultos. Será a primeira vez que o encontro acontecerá em um país do Hemisfério Sul. A última Conferência aconteceu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo detalha um conjunto de recomendações que devem ser seguidas por agentes governamentais e não-governamentais.

Ciente dos importantes passos dados pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça no campo político para que se consiga efetivamente implementar uma política pública de EJA que também atenda aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade no país, ainda estamos vivenciando uma etapa introdutória, ou seja, o início de um processo de institucionalização da oferta de educação em prisões em âmbito nacional, mobilizando estudiosos, gestores e o poder público em geral a pensar sobre o tema, colocando-o na ordem do dia no país, porém ainda falta um grande investimento, principalmente no campo normativo.

Panorama Geral da Educação em Espaços de Privação de Liberdade: algumas experiências brasileiras

Em virtude da ausência de informações oficiais documentadas sobre a experiência de educação no cárcere brasileiro, não é possível ainda se apresentar dados consolidados de todos os estados da federação. Por isso, diante de alguns estudos realizados, analisando os contextos das ações de educação implementadas nos sistemas penitenciários estaduais, pode-se constatar que é ampla e diversa a realidade das ações desenvolvidas em cada estado. Variam desde a estrutura física existente (assim como instalações físicas das escolas e/ou salas de aulas); características do corpo docente; existência de gratificações para o corpo técnico e para os docentes que atuam em atividades educacionais no cárcere; a existência de uma proposta pedagógica distinta para o sistema penitenciário; de regulamentos sobre a remição através da educação; da intersectorialidade técnica entre Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela gestão da execução penal nos estados etc.

Geralmente as ações de educação dentro do cárcere são realizadas em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, através de convênio de cooperação técnica. Segundo estudos realizados por Julita Lemgruber (2004), 83,3% dos estados da federação mantinham, no período da pesquisa, convênios com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento de atividades educacionais e 17,3% dos internos do sistema do país estavam envolvidos em alguma atividade educacional.

Nos convênios de cooperação técnica, geralmente as Secretarias de Educação são responsáveis pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação de escolaridade que, dependendo do estado, vai desde a alfabetização até o ensino médio. Neste sentido, respondem administrativamente pelo corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos. Já a Secretaria parceira responsável pela política de execução penal no estado (Secretarias de Justiça, de Administração Penitenciária ou equivalentes), através de um corpo técnico auxiliar, desenvolve as chamadas atividades de cunho informal, não regular ou extra-classe: oficinas, workshops, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas etc.

Geralmente, além de se responsabilizar pela gestão destas ações, estas secretarias são responsáveis pelo espaço físico, pela estrutura básica e infra-estrutura das escolas, além da segurança dos docentes e profissionais das escolas.

Quanto aos convênios firmados entre as Secretarias de Educação e as respectivas Secretarias responsáveis pela gestão do sistema penitenciário nos estados, em vários, a relação é bastante tênue. Em muitos casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político-institucional. Geralmente as Secretarias de Educação têm pouca autonomia para realização das suas atividades.

Os gestores das escolas localizadas nos estabelecimentos penais, assim como as Secretarias de Educação as quais estão atreladas, também têm pouca autonomia dentro das unidades. Dependem quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola. Geralmente a relação é bastante tênue, muitas vezes tensa entre ambos, estando quase sempre limitados ao espaço da escola. Ultrapassar qualquer limite é estar desrespeitando o campo de atuação do outro. Constantemente são alvos de disputa de poder. Caso não possuam uma boa relação com o gestor da Unidade, as suas atividades se limitam exclusivamente ao espaço da escola.

Dentro de uma unidade penal, a escola geralmente é considerada pelos internos como um Consulado, um Oásis dentro do sistema penitenciário. Segundo eles, é na escola que conseguem se sentir livres e respeitados. Por este e outros motivos, os profissionais que atuam nas escolas são geralmente criticados pelos agentes operadores da execução penal, principalmente pelos agentes penitenciários. Geralmente encaram os docentes como profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados, não levando em consideração o grau de periculosidade dos mesmos.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. Para se executar qualquer atividade extra-classe, fora da rotina do dia-a-dia da escola e, principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade penal. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis.

Por outro lado, poucos são os profissionais que atuam nas escolas que compreendem e respeitam a rotina de segurança das unidades penais, que também enxergam o tênue equilíbrio emocional vivenciado cotidianamente intra-muros. Muitos chegam a desqualificar a rotina de segurança e, enfaticamente, a denunciam como excessiva. Geralmente a relação entre os profissionais da escola e os da gestão prisional, principalmente da área de segurança, é bastante comprometida e tensa.

Poucos são os estados que realizam um processo de ambientação dos profissionais para atuarem no sistema penitenciário. A grande maioria, dependendo do estado, é composta por profissionais contratados, justificando a rotatividade constante de profissionais nas escolas, bem como a não consolidação de uma proposta político-pedagógica. Muitos nem mesmo possuem experiências com a educação de jovens e adultos. Saíram das Universidades para atuarem em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente visualizar alternativas no campo profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho.

Tais carências comprovam a necessidade imediata da reformulação de currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, introduzindo temas diversos das ciências sociais e políticas sociais, bem como da Pedagogia Social e que as Universidades incentivem e invistam em projetos de extensão e pesquisas que possibilitem a maior compreensão destes espaços tão ainda, inacreditavelmente, invisíveis na nossa sociedade.

Um outro elemento também muito presente na realidade das políticas educacionais do sistema penitenciário brasileiro, é que poucos são os profissionais que atuam nas escolas intra-muros que participaram de um processo de formação continuada nos últimos anos. Muitos não retornaram aos bancos escolares e ainda experimentam práticas e utilizam materiais hoje considerados ultrapassados. É muito comum, por exemplo, nas escolas encontrarmos material produzido para crianças e não jovens e adultos; bibliotecas com livros infantis e didáticos com conteúdo e metodologias ultrapassados.

Poucos são os estados que oferecem algum incentivo, principalmente de ordem financeira, para os profissionais da área de educação para atuarem no cárcere. Alguns estados chegam a oferecer um percentual de gratificação que pode ultrapassar a 100% do salário bruto. Por outro lado, outros estados que pagam um adicional de periculosidade para qualquer servidor que atua dentro do cárcere, desconhece e nega inadvertidamente ao profissional da educação que atua no sistema penitenciário tal gratificação.

Muitos professores que atuam no cárcere, geralmente vão por interesses particulares diversos, desde a possibilidade de trabalhar em horário diurno, até mesmo por questões de proximidade da escola a sua residência. Poucos foram os profissionais que iniciaram a experiência por interesses outros. Quanto à infra-estrutura, são geralmente espaços improvisados e precários, sem qualquer organização especial. Poucas são as exceções.

As ações de educação são realizadas indiscriminadamente, sem levar em consideração as características do público-alvo, do regime de atendimento da unidade (provisório, fechado, semi-aberto e aberto), bem como das características do espaço físico de cada unidade. Poucas são as escolas que possuem e atuam a partir de Projeto Político Pedagógico, poucas são as escolas que estão inseridas dentro de uma Proposta Político Institucional de execução penal de uma Unidade.

São raras as experiências estaduais que conseguiram organizar uma proposta política e administrativa para as ações de educação no cárcere; a regra é que as atividades acontecem sem nenhuma diretriz. Nem tampouco contam com uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado.

Por não existir um material adequado produzido, dentro do estado varia de escola para a escola o tipo de material didático utilizado. Geralmente são materiais e recursos improvisados e adaptados àquela realidade. A maior parte das escolas não consegue oferecer material para todos os alunos.

Em virtude da ausência de atividades no cárcere que contemplem todos os internos, é comum nas experiências de educação, muitos internos que concluíram a educação básica retornarem aos bancos escolares intra-muros com o objetivo de prosseguir os seus estudos, justificando, em muitos casos, a necessidade de relembrar os conteúdos estudados extra-muros. Por isso, justifica-se a viabilização de cursos de ensino superior dentro do cárcere, como hoje existe na Argentina e alguns países da Europa. É comum encontrar alunos que concluíram o ensino médio, foram aprovados no vestibular de universidades públicas, mas não tem permissão para matricular-se. Tal situação cria nos apenados a sensação.

**Quadro Demonstrativo do Sistema Penitenciário Brasileiro
(Número e Proporção de Internos que estudam por estado)**

ESTADO	Nº de Presos	Nº de Internos em Atividades Educacionais	Percentual de Internos em Atividades Educacionais
Acre	3.036	253	8,33
Alagoas	2.168	70	3,22
Amapá	1.925	147	7,63
Amazonas	3.507	219	6,24
Bahia	8.425	672	7,97
Ceará	12.676	*	*
Distrito Federal	7.712	702	9,10
Espírito Santo	6.244	1.361	21,79
Goiás	9.109	296	3,24
Maranhão	3.378	29	0,85
Mato Grosso	10.342	764	7,38
Mato Grosso do Sul	10.045	401	3,99
Minas Gerais	22.947	2.731	11,90
Pará	7.825	1.276	16,30
Paraíba	8.633	376	4,35
Paraná	21.747	2.870	13,19
Pernambuco	18.888	3.400	18,00
Piauí	2.244	341	15,19
Rio de Janeiro	22.606	3.718	16,44
Rio Grande do Norte	3.366	122	3,62
Rio Grande do Sul	26.683	1.729	6,47
Rondônia	5.805	*	*
Roraima	1.435	60	4,18
Santa Catarina	11.943	1.145	9,58
São Paulo	145.096	16.546	11,40
Sergipe	2.242	113	5,04
Tocantins	1.638	168	10,25

FONTE: Ministério da Justiça/ Departamento Penitenciário Nacional – 2008

* Número não informado.

RJ= O valor não foi informado pelo DEPEN/MJ, mas sim pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Considerações:

De norte a sul do país, não se pode dizer que possuímos experiências homogêneas. Em geral, são experiências bem distintas, com características particulares de acordo com a região e/ou unidade carcerária. Como se pode evidenciar, ainda não existe uma experiência homogênea nacional de educação em espaços de privação de liberdade. Convivem no país experiências diversas: ensino regular; exame supletivo; projetos e programas de alfabetização diversos; atuação

de organismos públicos e de organizações não governamentais; etc. Enquanto alguns estados consolidam uma política fundamentada em princípios e metodologias, outros iniciam ainda os seus primeiros passos. Neste sentido, incentivadas e auxiliadas pelos Ministérios da Educação e da Justiça, algumas experiências estaduais conseguem alinhar-se a uma proposta política de execução penal.

Diante do exposto, é importante se ressaltar que, embora a experiência com a educação em espaço de privação de liberdade no país já remonte a alguns anos, avançando principalmente no campo legal, com uma legislação, a luz dos tratados internacionais no campo dos direitos humanos, que a fundamenta como direito subjetivo fundamental, como a maior parte das experiências dos países da América Latina, ainda não se consolidou com uma política para a execução penal. São contextualizadas como experiências isoladas não alinhadas a uma proposta político-pedagógica nacional de execução penal. Ainda se vivencia como projetos de governos e não como política de Estado.

Estamos certo de que não adianta simplesmente replicar o modelo de escola existente para o sistema penitenciário, sem levar em consideração todos os elementos que identificam e caracterizam a privação de liberdade. É necessário que esta escola compreenda seu lugar no contexto da execução penal e atenda as expectativas dos sujeitos privados de liberdade, zele pelos seus direitos e ajude na sua reinserção social.

É importante destacar que somente através da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário, se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão. Neste sentido, justifica-se a necessidade premente da aprovação de Diretrizes Nacionais para a implementação das ações educacionais em espaços de privação de liberdade.

O Brasil já ultrapassou a etapa da discussão do direito à educação dentro do cárcere, estamos agora no estágio da análise das práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar propostas e políticas.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
Resolução....

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art.,

CONSIDERANDO as propostas encaminhadas pelo Plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO a Resolução Nº 3 de 6 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 10.172/00 – Plano Nacional de Educação;

CONSIDERANDO que o governo federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça é responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no âmbito da educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO, finalmente, que o projeto "Educando para a Liberdade", fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, feita de forma integrada e cooperativa, e representa novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária, resolve:

Art. 1º - Estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação em espaços de privação de liberdade.

Art. 2º - 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 as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados e aqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º - A oferta de educação em espaços de privação de liberdade deve:

I – atentar para: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; c) aspectos pedagógicos; d) estratégias; e e) proposta pedagógica; financiamento da educação em espaços de privação de liberdade;

III – ser fruto de uma articulação entre os órgãos responsáveis pela administração penitenciária nos Estados e Distrito Federal e as Secretarias Estaduais de Educação,

IV – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;

V – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população privada de liberdade e aos profissionais que trabalham nestes espaços ;

VI – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares dos sujeitos em situação de privação de liberdade e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime e/ou medida, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas.

VII – evitar a certificação estigmatizante, que vincula a escola ao estabelecimento penal.

VIII – permitir que a oferta de educação também aconteça em salas de aulas vinculadas à escolas que funcionam fora das unidades.

Art. 4º - A gestão da educação no contexto de privação de liberdade deve estimular e promover parcerias com outras áreas de governo, as universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc), esportivas, culturais, profissionalizantes e de lazer, integrando-as às rotinas das unidades de privação de liberdade.

Art. 6º - A Direção dos estabelecimentos penais deve permitir que os documentos e materiais produzidos pelos Ministérios da Educação e da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária sejam disponibilizados e socializados no interior das Unidades de privação de liberdade, bem como assegurar a sua preservação.

Art. 7º - Devem ser elaboradas e priorizadas estratégias que possibilitem a continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil.

Art. 8º - A atividade laborativa em espaços de privação de liberdade também deve ser entendida como elemento de formação integrado à educação, devendo ser ofertada em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos de privação de liberdade, bem como da dimensão educativa do trabalho. Recomenda-se:

§ 1º - que os educadores que atuem nos espaços de privação de liberdade pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as

especificidades do cargo.

§ 5º - que a pessoa privada de liberdade ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado.

Art. 10 - O planejamento das ações de educação em espaços de privação de liberdade poderá contemplar além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância.

Parágrafo único - Recomenda-se, a cada unidade da federação, que as ações de educação formal sigam um calendário comum aos estabelecimentos prisionais e onde houver oferta, viabilizando uma melhor gestão dos recursos e das estratégias administrativas e pedagógicas.

Art. 11 – Cada estado da federação, fundamentado nas Diretrizes Nacionais, deverão implementar políticas educacionais para os seus sistemas de privação de liberdade adequadas a sua realidade, com propostas pedagógicas, matrizes curriculares e materiais didáticos que atendam as especificidades dos regimes penais.

Art. 12 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: SIGNIFICADOS E SIGNIFICADOS E PROPOSIÇÕES

O Seminário Nacional pela Educação nas Prisões foi realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, como singular expressão dos esforços que os ministérios da Educação e da Justiça 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.

Nessas condições, o Seminário Nacional foi idealizado como momento para que as discussões realizadas durante todas as atividades executadas no projeto – ou a partir do projeto – pudessem ser traduzidas como orientações concretas aos órgãos do poder público e à sociedade civil em relação a este cenário, na perspectiva de inspirar a produção de experiências exemplares de sua transformação.

O presente relatório consolida os resultados dos debates e proposições que a esse respeito foram realizados por todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, estiveram envolvidos nesse processo de diálogo e construção coletiva.

PROPOSTAS

Como desdobramento dos seminários regionais, o Seminário Nacional adotou uma divisão didática das propostas em três grandes "eixos", que afinal foram preservados neste texto e encontram-se articulados e descritos abaixo. Evidentemente, porém, cada um deve ser lido na perspectiva de complementariedade em relação aos demais.

A - GESTÃO, ARTICULAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

As propostas enquadradas neste eixo destinam-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. Nesse sentido, de acordo com os participantes de seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

1. O governo federal, por intermédio dos ministérios da Educação e da Justiça, figure como o responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da educação nas prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos estados e municípios.
2. A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela administração penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais.
3. A articulação implique disponibilização de material pedagógico da modalidade de EJA para as escolas que atuam no sistema penitenciário, como insumo para a elaboração de projetos pedagógicos adequados ao público em questão.
4. O trabalho articulado encontre as devidas oportunidades de financiamento junto às pastas estaduais e aos órgãos ministeriais, especialmente com a inclusão dos alunos matriculados no Censo Escolar.
5. A gestão se mantenha aberta a parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, sob a orientação de Diretrizes Nacionais.
6. Os educadores do sistema pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, selecionados por concursos públicos e com remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.
7. A gestão propicie espaços físicos adequados às práticas educativas (por exemplo: salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc.), além de adquirir os equipamentos e materiais necessários, evitando improvisos e mudanças constantes.
8. A construção de espaços adequados para a oferta de educação, bem como de esporte e cultura, seja proporcional à população atendida em cada unidade.
9. As autoridades responsáveis pela gestão transformem a escola em espaço de fato integrado às rotinas da unidade prisional e de execução penal, com a inclusão de suas atividades no plano de segurança adotado.
10. O diagnóstico da vida escolar dos apenados logo no seu ingresso ao sistema, com vistas a obter dados para a elaboração de uma proposta educacional que atenda às demandas e circunstâncias de

cada um, seja realizado.

11. O atendimento diferenciado para presos(as) do regime fechado, semi-aberto, aberto, presos provisórios e em liberdade condicional e aqueles submetidos à medida de segurança independente de avaliação meritocrática seja garantido.
12. O atendimento contemple a diversidade, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas.
13. Os responsáveis pela oferta elaborem estratégias para a garantia de continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos - tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil.
14. A remição pela educação seja garantida como um direito, de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades.
15. O trabalho prisional seja tomado como elemento de formação e não de exploração de mão-de-obra, garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo.
16. Além de compatível, o trabalho prisional (e todas as demais atividades orientadas à reintegração social nas prisões) se torne efetivamente integrado à educação.
17. A certificação não-estigmatizante para as atividades cursadas pelos educandos (sejam eles cursos regulares de ensino fundamental e médio, atividades não-formais, cursos profissionalizantes etc.), de maneira a conciliar a legislação e o interesse dos envolvidos, seja garantida.
18. A existência de uma política de incentivo ao livro e à leitura nas unidades, com implantação de bibliotecas e com programas que atendam não somente aos alunos matriculados, mas a todos os integrantes da comunidade prisional.
19. A elaboração de uma cartilha incentivando os apenados à participação nos programas educacionais, bem como informações relativas à remição pelo estudo.
20. Os documentos e materiais produzidos pelos ministérios da Educação e da Justiça e/ou pelas secretarias de Estado de Educação e de Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos do sistema, sejam disponibilizados e socializados, visando ao estreitamento da relação entre os níveis de execução e de gestão da educação nas prisões.
21. Sejam promovidos encontros regionais e nacionais sobre a educação nas prisões envolvendo todos os atores relevantes, em especial diretores de unidades prisionais e do setor de ensino, tendo como um dos itens de pauta a troca de experiências.

B - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA OFERTA.

As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. Nesse sentido, de acordo com os participantes do Seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

22. Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional.
23. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.
24. No âmbito de seus projetos políticos-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.
25. As instituições de ensino superior e os centros de pesquisa sejam considerados parceiros

potenciais no processo de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos.

26. A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso.

27. Os atores estaduais estimulem a criação de espaços de debate, formação, reflexão e discussão como fóruns e redes que reflitam sobre o papel da educação nas prisões.

28. Os cursos superiores de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas incluam nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a educação em espaços de privação de liberdade.

29. Os educandos e educadores recebam apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.) para o constante aprimoramento da relação de ensino-aprendizagem.

30. A pessoa presa, com perfil e formação adequados, possa atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, com direito à remição e remuneração.

C - ASPECTOS PEDAGÓGICOS

As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

31. Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões.

32. Seja elaborado, em cada estado, os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação escolarização, cultura, esporte e formação profissional, considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.

33. Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.

34. Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.

35. Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).

36. Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.

37. Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.

38. Sejam ampliadas as possibilidades de educação à distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.

39. Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.

40. Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem.

Texto 4

O projeto político-pedagógico para a educação em prisões

Por Roberto da Silva e Fábio Aparecido Moreira



O projeto político-pedagógico para a educação em prisões

Roberto da Silva

Fábio Aparecido Moreira

Resumo

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, em 2009, abriu o caminho para uma discussão em torno da pertinência de um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro, assentado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei de Execução Penal. Tomando a pedagogia do oprimido de Freire como a sua inspiração teórica, a especificidade de tal projeto é analisada com base na experiência dos Estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso. Conclui que esse instrumento educacional seria um meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil, a partir do momento em que se coloca a educação e seus objetivos como elemento importante para a reabilitação penal.

Palavras-chave: educação em prisões; projeto político-pedagógico; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Santa Catarina.

Abstract

A political-pedagogical project for education in prisons

The approval of the National Guidelines for the Provision of Education in Penal Institutions in 2009 opened the way for a discussion concerning the relevance of a political-pedagogical project (PPP) for the Brazilian penitentiary system based on the terms of the Law of Guidelines and Bases for Education and the Law of Penal Execution. Taking Freire's pedagogy of the oppressed as its theoretical inspiration, the article explores the specificity of the PPP for the prison context anchored on the experience of the states of Mato Grosso do Sul, Santa Catarina and Mato Grosso. The elaboration of the PPP for education in prisons makes it possible to conceive this educational instrument as a means of altering the historical meaning attributed to crime, to punishment and to prison in Brazil starting from the moment in which education and its objectives are situated as an important element for penal rehabilitation.

Keywords: education in prisons; political-pedagogical project; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Santa Catarina.

Introdução

A conveniência de discutir um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro decorre das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de maio de 2010. Uma consequência prática dessa normativa é a obrigatoriedade de que cada Estado da Federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, de onde emerge, implícita ou explicitamente, o projeto político-pedagógico, cuja estrutura será analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984). Como documentos subsidiários, recorreremos ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil. MEC, 2004) e ao Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, pelas possibilidades que oferecem à articulação entre educação e trabalho.

Diferentemente de outros espaços nos quais a educação de jovens e adultos (EJA) foi implantada com sucesso, sem nenhuma alteração do meio, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico. Como transformar carcereiros em educadores? Como transformar presos em alunos? Como situar a educação como um valor dentro da prisão e como fazer para que as relações entre todos sejam predominantemente pedagógicas?

Dados os princípios da valorização da relação entre teoria e prática e das experiências anteriores (art. 61 da LDB), como transformar saberes construídos no submundo do crime em conhecimentos socialmente úteis?

Todas as considerações acima foram suscitadas e ensaiadas durante o processo coletivo de elaboração dos planos estaduais de educação em prisões nos Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GepêPrivação), sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

As reflexões são aqui ampliadas em face do conhecimento que o GepêPrivação tem de que outros Estados brasileiros também deram início com metodologias diversificadas à construção seja do plano estadual seja do projeto político-pedagógico para a educação em prisões.

Apontamentos teóricos e epistemológicos para o projeto político-pedagógico de educação em prisões

A implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais no Brasil é orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a execução penal, seja por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, seja por meio das ações entre Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalente nos Estados.

O Eixo A (*gestão, articulação e mobilização*) orienta a formulação, a execução e o monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

O Eixo B (*formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta*) indica que a educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal.

O Eixo C (*aspectos pedagógicos*) impõe aos Estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos político-pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

Como se depreende da análise desses três eixos e do conjunto das Diretrizes, o projeto político-pedagógico das prisões possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a execução penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico).

Como a mais nova fronteira da educação, o projeto político-pedagógico das prisões possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e a penal (LDB e Lei de Execução Penal), favorece a articulação entre políticas setoriais (educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social), potencializa a sinergia

entre duas ciências (pedagogia e direito penitenciário) e mobiliza distintos campos profissionais (professores e agentes penitenciários) em torno de objetivos comuns.

A criativa exploração dos dispositivos da LDB constitui a prisão como campo promissor para a experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino, apesar de serem autorizadas pela lei. A mesma liberalidade apresentada pela legislação de ensino não encontra correspondência nem na legislação penal nem na execução penal que, não obstante, devem sofrer significativos impactos da educação, especialmente quanto aos regimentos disciplinares e à atuação do Conselho da Comunidade e do Patronato.

Entre essas inovações, merecem destaque a relação educação/trabalho, a qualificação técnica e profissional do preso para trabalhar ainda durante o cumprimento da pena e a integração deste à proposta de reabilitação penal dentro da própria prisão, como são os casos do monitor de educação e do agente prisional de saúde (art. 11, § 2º das Diretrizes).

Há, entretanto, justificadas preocupações de que ocorra com a educação exatamente o que ocorreu com o trabalho dentro das prisões brasileiras. Em vigência desde a LEP de 1984, sem nenhuma avaliação oficial até os dias de hoje e com distorções de todos os tipos (Chies, 2008), a remição da pena pelo trabalho serviu como analogia para se adotar a remição da pena por meio dos estudos.

O trabalho como obrigatório para o preso e a remição da pena por meio dele como direito não foram suficientes para instaurar dentro das prisões brasileiras a cultura do trabalho, não fomentou a profissionalização da mão de obra do preso e não serviram aos nobres propósitos de acumular um pecúlio para seu usufruto em liberdade nem para a reparação dos danos causados às suas vítimas.

Há fundados receios de que a educação seja utilizada como estratégia para diminuição da superlotação prisional, de que se atribua a ela o papel de diminuir a reincidência criminal, a violência, as fugas e as mortes dentro da prisão e mesmo de que seja capaz de dissuadir a pessoa da carreira criminosa.

A educação consiste em projeto de médio e longo prazos, trabalha em função de objetivos e metas próprios, mas que podem ser perfeitamente compatíveis com os objetivos e as metas da reabilitação penal (Silva, Moreira, 2006). O papel da educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas.

A recente alteração na LEP,¹ que permite a remição da pena pelos estudos, louvável em sua intenção, mas infeliz nos seus critérios, ignora os objetivos e as metas próprias da educação e autoriza a concessão da remição apenas pela frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudos.

Entre as possibilidades apresentadas pelo projeto político-pedagógico e a operacionalização da remição da pena pelos estudos, temos uma aparente contradição, ou seja, diversas instâncias da educação, da execução penal, da administração

¹ A Lei nº 12.433/2011 altera o artigo 126 da LEP para incluir a normatização da remição pelo estudo.

penitenciária e da sociedade civil são mobilizadas para assegurar a oferta da educação nas prisões, porém não existem mecanismos que induzam o preso ao cumprimento das metas e dos objetivos da educação consignados no projeto.

Preocupações em relação a esse problema estiveram presentes nas discussões nos três Estados referenciados neste artigo: a assinatura de um termo de compromisso por parte do preso/aluno quanto à conclusão dos estudos, a menção desse compromisso na sentença de liberação condicional e a fiscalização por parte do Conselho Penitenciário, do Conselho da Comunidade e do Patronato surgiram enquanto propostas, mas precisam ser devidamente regulamentadas no âmbito de cada comarca e Estado.

A perspectiva freireana para o direito à educação dos *manos*

Foi a prisão de Paulo Freire em setembro de 1964, quando passou cerca de setenta dias preso em Olinda e Recife, que ensejou o exílio do educador e, conseqüentemente, a amplificação de suas ideias mundo afora. Moacir Gadotti, herdeiro intelectual de Paulo Freire, sugere que a elaboração teórica da *Pedagogia do oprimido*² remete a essa experiência que, aliás, é relatada pelo próprio Paulo Freire no livro *Aprendendo com a própria história*, em co-autoria com Sérgio Guimarães.

A bibliografia especializada, entretanto, possui um único registro de pronunciamento feito por Paulo Freire especificamente sobre educação de presos.

Em conversa com os educadores que atuavam em prisões durante o I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo (1993), Paulo Freire afirmou que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito” (Rusche, 1995, p. 17).

Essa afirmação tem permeado desde então a maioria das discussões sobre quais são os métodos e as técnicas mais adequadas para a educação em prisões. A afirmação aparentemente contradiz outra do próprio Freire (2003, p. 34), que consiste em uma recomendação aos educadores brasileiros incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e suas experiências: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias”.

A primeira afirmação parece corroborar a hipótese de que a educação de jovens e adultos deva ser, a exemplo do que sugere a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2006, p. 63), a modalidade preferencial para a educação de presos. Já a segunda afirmação corrobora a hipótese destes autores, reiteradamente manifestada, de que a EJA em sua versão ofertada nos sistemas públicos de ensino não atende à especificidade da condição dos presos.

² O manuscrito é de 1968. Em 1969, Paulo Freire, no exílio, foi convidado a ser professor visitante na Harvard University (USA), época em que esse livro foi publicado em inglês (*Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder, 1970) e em espanhol, ou seja, quatro anos antes da edição brasileira.

As Diretrizes Nacionais também confirmam esta última hipótese, instando os gestores públicos a adotarem os dispositivos capazes de trazer inovações para a educação e a integrarem as diferentes alternativas educacionais, sejam elas formais, não formais ou decorrentes das experiências de vida e do trabalho.

Paulo Freire cimentou a concepção de educação como libertação, entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, que tem como corolários a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais. Sua atuação junto à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos logo após o retorno do exílio foi fundamental para que a convergência entre os dois termos assumisse uma dimensão prática por meio do Projeto Educar para os Direitos Humanos, desenvolvido pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo.

A dedicatória do livro *Pedagogia do oprimido* foi direcionada aos “esfarrapados do mundo”, mas a categoria central no pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire não é, entretanto, este esfarrapado, o preso, o proletário ou qualquer outro tipo sociológico em particular e sim o oprimido/opressor, relação dialética que faz com que o processo de libertação de um seja, na verdade, o processo de libertação do outro.

O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser. (Freire, 1994, p. 100).

94

Na concepção freireana, humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua *inconclusão*, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem. A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica”. E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ser menos” (Freire, 1994, p. 48).

A radicalidade proporcionada por essa concepção torna responsabilidade da educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (Freire, 1987, p. 16). Oprimido e opressor devem ser entendidos como categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dadas a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições, ainda que em relação a pessoas diferentes. Ninguém é 100% oprimido e ninguém é 100% opressor, constituindo-se em ato de conscientização saber quando e como o sujeito está em uma ou outra posição.

No livro *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*, Paulo Freire (1997, p. 34) sustenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente pedagógicos, mas sim políticos e éticos, e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões, evidenciam esse caráter ético e político.

Alguns dados permitem visualizar essas dimensões éticas e políticas a que se refere Freire. Mais de 63% das pessoas recolhidas à prisão no Brasil têm idade entre 18 e 35 anos, confirmando que a prisão está, cada vez mais, sendo destinada a indivíduos de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como os crimes contra o patrimônio e o envolvimento com drogas, responsáveis por 45% dos encarceramentos no Brasil.

Jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, não encontraram ainda o sentido de suas vidas e não adquiriram escolarização ou profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade, e a prisão que temos hoje em nada contribui para isso. Sérgio Adorno (1991, p. 79) chama a isso de “socialização incompleta”.

Diante desse quadro, as definições clássicas de crime, pena e prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século 21, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego (Silva, Moreira, 2006, p. 5).

Esses fatores precisam ser considerados com vistas a uma redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários brasileiros estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar esse processo quando em liberdade.

As especificidades da EJA prisional

Não obstante a adesão do Brasil a todos os tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos e as conquistas na universalização do ensino fundamental, o País negligenciou a oferta da educação às pessoas em regimes de privação da liberdade. Sua elevação ao *status* de política pública requer agora o enfrentamento e a superação de algumas questões que são próprias e específicas do sistema penitenciário.

A chamada cultura prisional, leia-se o modelo de administração penitenciária, é sustentada por um tripé cujos pilares são: 1) a elevada tolerância em relação a todas as formas de violência que se torna o principal fator de mediação das relações entre instituição/agentes, agentes/presos e presos/presos; 2) a elevada tolerância em relação à corrupção não só no sentido pecuniário, mas também em relação a valores, hábitos e costumes que caracterizam o universo prisional como uma contracultura; e 3) a compra e a venda de privilégios como técnica de empoderamento de presos e agentes, sem nenhuma correspondência no mundo real.

A prevalência do binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização tem sido apontada como o maior dos entraves à execução do trabalho, da educação, da psicologia e do serviço social dentro da prisão (Português,

2001; Silva, 2001), mas deve-se apontar também para a relação de subordinação que essas ciências têm em relação às ciências jurídicas, como se fossem apêndices destas.

Das mais de 1.800 unidades prisionais existentes no Brasil, nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, isto é, como uma escola para atendimento aos presos, havendo salas de aulas geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados, originalmente destinados à administração penitenciária (Brasil. MJ, 2010).

Sob o prisma organizacional, em vários Estados brasileiros a administração penitenciária ainda sequer é concebida como área de conhecimento (direito penitenciário), estando subordinada à Secretaria de Justiça, à Secretaria de Segurança Pública ou a outro arranjo político que não uma Secretaria da Administração Penitenciária, dirigida por especialistas e não por coronéis, com orçamento próprio, quadro de recursos humanos concursado, escola de formação do pessoal penitenciário e rígida distinção de funções entre quem prende e quem tem a responsabilidade pela custódia do preso.

Elo importante na oferta, fiscalização e avaliação da educação em prisões são as instituições auxiliares da justiça (Lei nº 7.210, art. 61), especialmente o Conselho Penitenciário, o Patronato e o Conselho da Comunidade, cujas atribuições são necessárias e desejáveis na elaboração, fiscalização e avaliação de um projeto político-pedagógico destinado às prisões, tal como as instituições auxiliares da escola, a saber, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM).

96

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados.

O mesmo se pode dizer em relação ao mercado editorial quanto aos apelos para desenvolvimento ou adequação de bibliografia e de material didático-pedagógico para a educação em prisões. Sem o apelo comercial e a possibilidade do ganho em escala, persiste nas prisões a utilização do material originalmente concebido para a educação de jovens e adultos ofertada no sistema público de ensino.

Essa última questão em particular possibilita dialogar com a posição de Paulo Freire no início do texto. Em que circunstâncias a discriminação contra os presos seria acentuada com a adoção de uma pedagogia especialmente concebida para o universo prisional? Escrever pedagogias para quem? Se o contexto em que vive a pessoa é determinante na constituição de sua forma de produzir conhecimentos e de ler o mundo, a condição de encarceramento, sobretudo o confinamento prolongado, é propícia para estabelecer formas outras de produção e de reprodução do conhecimento?

E como desconstruir a lógica imanente à prisão, cuja contracultura a caracteriza como escola/universidade do crime, dotada que é de uma pedagogia que de forma contínua, persistente e independente da vontade das pessoas, da sociedade

e do Estado produz e reproduz os pseudovalores da criminalidade e da violência, agora de forma intrafamiliar e intergeracional com anseios de exportação de suas tecnologias para a sociedade extramuros?

Sem pretender tornar o cenário mais feio e cruel do que ele já é, ressalta-se a necessidade de conhecimento geral quanto à natureza dos desafios a serem enfrentados, especialmente por parte dos novos atores chamados à luta, tais como professores, educadores, formadores de formadores, coordenadores de cursos e gestores universitários.

Destacar a especificidade da EJA prisional é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático-pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

O projeto político-pedagógico para as prisões

No livro *Educação na cidade*, Paulo Freire (2001, p. 24), falando sobre sua experiência como secretário da Educação na cidade de São Paulo, apresenta sua concepção de construção de projeto político-pedagógico:

Evidentemente, para nós a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de *pacotes* para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados.

A necessidade de um projeto político-pedagógico pode ser entendida como decorrência direta do processo de maturidade democrática pelo qual o Brasil passou recentemente. Uma característica desse processo foi a supressão de modelos referenciais para organizar a vida pessoal, familiar e social e a conseqüente valorização do indivíduo e de suas experiências. Historicamente, a religião forneceu os modelos de pai, mãe, filho, assim como os parâmetros para julgamento do que é certo ou errado e do que é bom ou mau.

A educação, mais do que qualquer outra área de conhecimento, aprendeu a trabalhar com a diversidade, gerando respostas que contemplam quase todo o espectro das necessidades educacionais diferenciadas (indígena, quilombola, gênero, opção sexual, deficiências, estrangeiros, hospitalizados etc.). Paulo Freire (2000) tratou da questão da diferença em *Pedagogia da indignação*, fazendo a defesa do multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente em uma sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de consolidar e ampliar os processos de emancipação.

Portanto, na ausência de modelos únicos, hegemônicos e culturalmente impostos, cabe à comunidade, juntamente com a escola pública que a atende, definir de comum acordo o perfil do educando a ser formado.

As bases de um projeto político-pedagógico coletivamente construído podem ser assim resumidas:

- Que tipo de pessoas o Estado, a sociedade e a prisão querem formar?
- Quais os recursos físicos, humanos e financeiros disponibilizados para a escola?
- Como serão organizados os processos de ensino/aprendizagem, monitoramento e avaliação do projeto político-pedagógico?

Cada Estado brasileiro possui conjunturas específicas tanto na educação quanto no seu sistema penitenciário, mas há documentos de referência que podem subsidiar a formulação dos respectivos projetos. São eles:

- 1) Plano Estadual de Educação – nos Estados em que existe, é pertinente verificar se ele faz alguma referência à educação em prisões.
- 2) Plano Diretor do Sistema Penitenciário – entre suas 22 metas, merece atenção a Meta 15 (educação e profissionalização), na qual se faz o detalhamento quanto ao nível de escolaridade de toda a população prisional no Brasil.
- 3) Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário – desdobramento do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, que coloca a atenção à saúde do preso como atribuição do Sistema Único de Saúde (SUS).
- 4) Deliberações do Conselho Estadual de Educação sobre a oferta da educação em prisões ou, analogamente, sobre educação de jovens e adultos e educação técnica e profissional.

98

Observada a diretriz que determina ser a educação em prisões obrigação do Estado por meio da articulação entre as secretarias que cuidam das prisões e da educação, uma primeira definição a se fazer é quanto à forma de organização do sistema de ensino para atender as unidades prisionais.

O Mato Grosso do Sul, por exemplo, que iniciou a elaboração coletiva do seu plano estadual mesmo antes da homologação das Diretrizes Nacionais, atende 21 de suas 44 unidades prisionais por meio da Escola Estadual Polo Prof^a Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, criada em dezembro de 2003. Essa escola está credenciada pelo Conselho Estadual de Educação para oferecer todas as modalidades da educação básica, possui um quadro próprio de 60 professores e cinco coordenadores pedagógicos e cada unidade prisional atendida é concebida como uma extensão da escola. Esse é o modelo que podemos chamar de *escola vinculadora* ou *escola polo*.

O Estado de Santa Catarina, não obstante possuir desde 1975 uma denominada Escola Supletiva Penitenciária, faz o atendimento escolar da população prisional por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas), diretamente subordinados a uma coordenadoria da Secretaria Estadual de Educação. Apesar de haver uma coordenação única para os 36 Cejas, resguarda-se a autonomia de cada um na elaboração do seu projeto político-pedagógico, caracterizando-se como um *modelo descentralizado* de atendimento.

No Mato Grosso existe desde 2009 a Escola Estadual Nova Chance, vinculada à Secretaria Estadual da Educação, que atende 19 das 60 unidades prisionais do Estado. Essa escola também se caracteriza como uma *escola vinculadora* e as unidades prisionais atendidas são concebidas como salas anexas da escola oficial.

Há ainda a possibilidade de que cada unidade prisional esteja diretamente vinculada à unidade escolar mais próxima ou tenha sua própria escola, inclusive dotada das respectivas instituições auxiliares, como grêmio, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres.

Nos três Estados aqui referenciados, o Plano Estadual de Educação em Prisões foi concebido como as diretrizes estaduais para o tema, articulando secretarias e órgãos de governo, criando infraestrutura e logística, organizando as carreiras profissionais, estabelecendo atribuições e competências e organizando as condições de oferta, fiscalização e avaliação da educação nas prisões.

O projeto político-pedagógico constitui o instrumento operacional por meio do qual a Escola Regina Betine, os Cejas e a Escola Nova Chance definiram prioridades, objetivos e metas a serem alcançados em determinado período de tempo. O modelo da *escola vinculadora* ou *escola polo* possibilita que o projeto político-pedagógico seja único para todo o Estado, abrangendo a totalidade das unidades prisionais atendidas.

Importante ressaltar que no âmbito de um plano estadual não há uma solução única para oferta da educação em prisões.

Quando analisados os dados relativos ao perfil de escolarização da população prisional no Brasil, a alfabetização surge como um desafio ético a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade, pois é inadmissível hoje a existência de analfabetismo entre jovens e adultos em sociedades contemporâneas. A elevação da escolaridade para cerca de 80% dos presos que não concluíram o ensino fundamental soa como uma ação reparadora perante o fato de ter sido negado a eles o direito à educação na idade apropriada.

Durante o processo de elaboração dos planos estaduais para a educação em estabelecimentos penais nos Estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, a análise dos dados de escolarização dos presos apontaram para a necessidade de que a educação de jovens e adultos a ser oferecida assumisse modelagens diversas para atender às diferentes necessidades de homens e mulheres presos.

A primeira modelagem, para contemplar os presos que não são alfabetizados ou não exercitaram o direito constitucional à educação básica de nove anos, foi prioritariamente nos sentidos de alfabetização e de *elevação da escolaridade*.

Cruzados os dados de escolaridade e de trabalho, entretanto, ficou evidente que são exatamente esses os presos que mais constantemente optam pelo trabalho em detrimento da educação, por razões óbvias. Logo, a proposta de educação para esse contingente teve que, inexoravelmente, considerar a relação trabalho e educação, possibilitada pelo conceito de “qualificação pelo trabalho” enunciado no artigo 27, inciso III, combinado com o artigo 37, § 2º da LDB, que autoriza, inclusive, o reconhecimento de saberes e habilidades adquiridos por meios informais.

A segunda modelagem contemplou os que possuem o ensino fundamental completo e, portanto, exercitaram o direito constitucional à escolarização básica de

nove anos, mas devem ser estimulados à continuidade dos estudos com vistas à elevação não apenas da escolaridade, mas também de suas competências técnicas relacionadas ao trabalho.

Os artigos 35, 36 e 41 da LDB autorizam o atendimento dessa demanda por meio do ensino médio, no qual também podem ser aproveitados os conhecimentos e as habilidades anteriormente adquiridos, resultando em certificação de educação profissional de nível médio com validade nacional e em uma profissão para o indivíduo quando em liberdade.

Uma terceira modelagem objetivou atender os presos que começaram, mas não concluíram o ensino médio, e que, não obstante isso, exercem no interior da prisão ofícios indexados na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O artigo 40 da LDB autoriza diferentes articulações da educação profissional, inclusive com o próprio ambiente de trabalho. A ênfase, nesse caso, foi estimular a conclusão dessa etapa, explorando as possibilidades também previstas nos artigos 39, 41 e 42 da LDB.

Os presos que possuem o ensino médio completo podem se beneficiar da educação profissional, no sentido de aprendizagem de uma profissão de nível técnico, como são os casos dos monitores de educação (§ 2º do artigo 9º das Diretrizes) e do agente prisional de saúde (artigo 9º da Portaria Interministerial nº 1.777, de 9 de setembro de 2003, que institucionaliza o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário). Esse Plano prevê a qualificação profissional de pelo menos 5% dos presos como agentes prisionais de saúde, com formação equivalente ao do agente comunitário de saúde.

Somente o uso desses dois dispositivos possibilita formar, de imediato, 25 mil presos para ajudar a enfrentar os graves problemas de saúde no sistema penitenciário. Usada a analogia e a mesma proporção para formação de presos como monitores de educação, seriam outros 25 mil auxiliares para os profissionais da educação. Dadas as características que fazem com que a saúde e a educação possuam alto valor agregado na reabilitação e que os presos possuem, de modo geral, uma boa representação social dessas ocupações, mesmo quando exercidas por outros detentos, estas são duas profissões sociais de nível técnico capazes de impactar positivamente a cultura prisional, inclusive na formação de lideranças positivas entre a população prisional.

Essas possibilidades estão regulamentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e as Diretrizes Nacionais fazem menção à "preparação especial" (formação pedagógica) que devem receber os presos para atuação no apoio aos profissionais da educação, servindo a mesma orientação em relação aos profissionais da saúde.

Conclusão

A conjunção dos fatores, da legislação, das áreas de conhecimento e da articulação interinstitucional implícitos na elaboração do projeto político-pedagógico para a educação em prisões possibilita conceber esse instrumento educacional como

meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil, a partir do momento em que se coloca a educação e seus objetivos como elementos importantes para a reabilitação penal.

Mesmo resguardando-se a finalidade e o papel que a educação deve cumprir dentro da prisão e considerando que esta não vai ser de imediato transformada em um *escolão*, não está fora de seu escopo o enfrentamento das diversas questões que afligem o cárcere, especialmente a transformação da cultura prisional, os novos parâmetros para condução das relações, a formação de lideranças positivas e o resuscitar das esperanças por meio da qualificação técnica e profissional que possam assegurar meios honestos e legítimos de reorganização da vida após a obtenção da liberdade.

O breve relato dos arranjos ensaiados na elaboração coletiva dos projetos político-pedagógicos de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina não esgotam as possibilidades nem dão respostas definitivas à regulamentação das Diretrizes em âmbito estadual, na forma de Plano Estadual ou de projeto político-pedagógico. Entretanto, a elaboração coletiva desses instrumentos tem possibilitado confrontar preconceitos, medos, receios e preocupações legítimas de parte a parte. A sociedade em geral e os meios de comunicação enfatizam os custos e duvidam dos resultados da iniciativa; a administração penitenciária precisa assegurar ao Estado, à sociedade e aos meios de comunicação a segurança coletiva; agentes e dirigentes penitenciários se preocupam tanto com a própria segurança quanto com a segurança dos educadores, além de expressarem dúvidas quanto à disciplina dos presos e às cobranças da sociedade civil organizada. O Estado, por fim, e para responder às expectativas de todos os demais setores, precisa de resultados e estes ainda não possuem indicadores suficientemente consensuais para dimensioná-los dentro do tempo político que caracteriza as ações de governo.

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 22, 25 mar. 2009. Disponível em <http://www.redlece.org/IMG/pdf/https___www.in.gov_1.pdf>.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 de junho de 2011. Disponível em: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ), Ministério da Saúde (MS). *Portaria Interministerial nº 1.777, de 9 de setembro de 2003*. Aprova o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, constante do Anexo I desta Portaria, destinado a prover a atenção integral à saúde da população prisional confinada em unidades masculinas e femininas, bem como nas psiquiátricas. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={B0287B7C-BA8B-45BD-B627-DC67B0AE176A}>>.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Sistema Nacional de Informação Penitenciária (InfoPen). *InfoPen estatística 2010*. Brasília, DF, 2010. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>>. Consultado em: 23 set. 2011.

CHIES, Luiz Antonio Bogo. *A capitalização do tempo social na prisão: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade*. São Paulo: IBCCRIM, 2008.

ENCONTRO DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1993, São Paulo. *Presídios e educação: anais do I Encontro...* São Paulo: Funap, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1997.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

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

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

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. *Revista Sociologia Jurídica*, n. 3, jul./dez. 2006.

SILVA, Roberto da (Org.). *Remição da pena: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional*. São Paulo: GepêPrivação, 2008.

_____. *Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso do Sul*. Cuiabá: GepêPrivação, Seduc, Sejus, 2010. Disponível em: <http://www.carceraria.org.br/fotos/fotos/admin/Sistema%20Penal/Justia%20e%20Cidadania/Plano%20Estadual_educ_MS.pdf>.

_____. *Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: GepêPrivação, Seduc, Sejus, 2010.

_____. *Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso*. Campo Grande: GepêPrivação, Seduc, Sejus, 2010.

UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

Roberto da Silva, professor associado do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GepêPrivação).

kalil@usp.br

Fábio Aparecido Moreira, mestre em Educação, é integrante do GepêPrivação.
fabioeduc@hotmail.com

Texto 5

Adolescentes em conflito com a lei: trajetórias de violências e de controle sócio-penal

Por Maria Liduína de Oliveira e Silva



Maria Liduína de Oliveira e Silva

Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

1- 1- Pátria, Lugar de Exílio

Como lobos de súbito

Irrompem na planície cidadina

Carregados de morte

Seu nome é violência

Trazem na mão mortíferos sinais

E de órbitas vazias

Caminham em silêncio

Envoltos na solidão

Do crime encomendado

Marginam as esquinas

Escondem o rosto sob o aço liso

Dos capacetes

E anônimos ocultos

Pela espessa cortina de ódio e nevoa

Como robôs avançam

A morte engatilhada

Espero o momento de partir agora

Compra-se o ritual

Uma voz grita viva

A liberdade o coro lhe responde

Pontuados de tiros

Canalhas temos fome

Arranquemos as pedras da calçada

Ó meu amor resiste

(...)

Luis Filipe

Neste artigo, não tivemos a pretensão de assumir uma discussão mais sólida sobre o controle sócio-penal, expresso na lei nº 8.069 de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, ou simplesmente chamado de ECA. Tampouco procuramos propor mecanismos de intervenção junto ao Sistema de Administração da Justiça Juvenil. Nossa intenção foi, tão-somente, apresentar reflexões preliminares feitas a partir de nossos estudos, militância e experiências na área de defesa dos direitos humanos de crianças e de adolescentes, sobretudo, considerando a necessidade de expor esses dados para ampliar o debate em torno das violências que cercam os adolescentes que cometeram atos infracionais. Nesse sentido, nos propomos a trabalhar a questão dos adolescentes em conflito com a lei penal a partir de uma relação inseparável entre violência e controle sócio-penal, analisando este controle como parte constitutiva da violência institucionalizada pelo capitalismo contemporâneo, e operacionalizada pelo Sistema de Administração da Justiça Juvenil Brasileiro.

A questão dos adolescentes em conflito com a lei é uma temática atual, polêmica, de relevância social, política e profissional, tendo em vista que envolve questões de ordem estrutural, conjuntural, jurídica e social. Porém, apesar da enorme publicização, dos calorosos debates acerca da redução da maioria penal e da violência juvenil e de

numerosos estudos sobre essa temática, ainda ela ainda não foi pautada, com centralidade, numa perspectiva crítica e de totalidade, nem na acadêmica, nem nas Organizações Governamentais e Não Governamentais, tampouco nos movimentos sociais, principalmente no movimento da infância e da adolescência. Pois, geralmente, o ponto de partida são experiências localizadas que, muitas vezes, podem ser significativas, mas se esgotam nos próprios sujeitos, sem estabelecer nexos com a estrutura do executivo, do judiciário e do legislativo, ou mesmo com a própria sociedade capitalista, que gera desigualdade social.

2- Questão social, Estado-penitência e adolescente infrator.

No contexto neoliberal, embora a violência seja um fenômeno presente em toda sociedade capitalista – produto da desigualdade social -, suas maiores vítimas letais são justamente os adolescentes e jovens, pobres e negros, e, sobretudo, aqueles que estão em conflito com a lei porque são violentadores e violentados, numa sociedade em que a ausência de políticas públicas faz com que eles respondam também violentamente, num ciclo de violências institucional e cotidiano.

A situação dos adolescentes em conflito com a lei se constitui como uma das expressões mais violentas e terminais da questão social que afeta diretamente os direitos humanos desses sujeitos, pois, além deles estarem privados de liberdade, também estão privados de direitos. Na base desse ciclo de violências, está a questão social, que é incrementada pela desigual relação entre capital e trabalho, pelo mercado mundializado, pela flexibilização e terceirização das relações de trabalho, pela desregulamentação das legislações de proteção social e pela reforma do Estado, aliada às políticas de corte dos gastos sociais.

Assim, a questão social se faz visivelmente mais grave, e o Estado brasileiro a relega a um grande vácuo de violências estruturais, institucionais e cotidianas. Por essas causas, grande parte dos adolescentes, nos dois primeiros decênios de suas vidas, está submetida à ausência de escola, de saúde, de cultura, de esporte e de lazer, e está exposta às negligências, aos abusos e à falta de dignidade. Gera-se uma grande desigualdade social que se chama abandono, violência, descaso, omissão, punição, responsabilização penal e controle sócio-penal.

As respostas neoliberais são nítidas. Não voltam sua atenção para a qualidade de vida das pessoas, para a proteção social e para a emancipação, liberdade e autonomia humana,

mas sim, como nos ensina Batista (2003), para o ambicioso projeto que é composto pela tolerância zero, pela xenofobia, pelo medo, pela segurança máxima, pela punição e criminalização das relações sociais e pela responsabilização penal dos adolescentes pobres.

Wacquant (2001) e Batista (2003) expressam que o empreendimento neoliberal destruiu o Estado do Bem-Estar Social, substituindo-o por um Estado penal. À luz dessa ótica, está ocorrendo a passagem do Estado Providência para o Estado-penitência, e, com isto, dá-se a judicialização das relações sociais. Simples situações da vida cotidiana que, anteriormente, eram resolvidas diretamente entre as pessoas, atualmente passam a ser objeto de intervenção judicial - como, por exemplo: os conflitos entre casais, entre vizinhos e entre pessoas; a regulamentação de visita e de guarda dos filhos; a interdição de pessoas idosas; a negociação de aluguéis e de batida de carros. São cada vez mais judicializadas, a partir da lógica do mercado, das relações sociais como mercadorias. Batista nomeia essa intervenção judicial de criminalização das relações sociais, ocorrendo uma regulação e controle do cotidiano pelo Estado e pelo mercado.

É evidente que os adolescentes infratores estão incluídos nesse ambicioso projeto de criminalização das relações sociais, já que as respostas do Estado-penitência não têm sido a construção de escolas, mas sim a construção de prisões, bem como a institucionalização do “controle sócio-penal” - regulamentado pelo direito penal juvenil, previsto no ECA - como uma das estratégias de controle da sociedade do controle, do Estado de Direito.

3 - Traços históricos do controle nas legislações de proteção à infância e a adolescência.

Violências e controle são marcas da trajetória de atenção dispensada pelo Estado aos adolescentes. A história do controle sócio-penal nasceu com as legislações penais dos adultos. Sua gênese foi com o primeiro Código Criminal do Império, em 1830. Depois, foi também sustentada pelo primeiro Código Penal da República, em 1890, sob o enfoque do penalismo indiferenciado, em que a criança e o adolescente respondiam por “processos crimes” da mesma forma que os adultos. No entanto, foi com o processo de consolidação da República, a partir do Movimento dos Reformadores, que o “controle sócio-penal” para crianças e adolescentes foi alvo de severas críticas.

Em 1927, com a aprovação da primeira lei específica de atenção à infância, chamada Código de Menores Mello Mattos, o “controle sócio-penal” foi “transformado” no “controle sócio-penal informal”. O Código de Menores Mello Mattos, não por acaso, não adotou juridicamente o “controle sócio-penal” dos Códigos Penais. Assumiu nas práticas sócio-jurídicas a intenção do “controle sócio-penal”, por isso, chamamos de “controle sócio-penal informal”. Em outros termos, o controle sócio-penal foi juridicamente substituído pelo controle social, fundamentado nas práticas assistencialistas e filantrópicas, que também tinham a dimensão sócio-penal.

Diante disso, crianças e adolescentes foram excluídos dos “processos crimes”, das “garantias processuais” e da responsabilização penal, e foram assumidos tutelarmente pelo Estado paternalista. Isso porque se tratava de uma política com ênfase no “humanismo capitalista”, que não queria, ideologicamente, “vender” uma imagem do capitalismo como “penalizador de crianças”. Preferiu legitimar-se como “Estado-pai”, numa perspectiva paternalista e civilizatória, levantando a bandeira da “proteção” e da “educação”.

Sob a égide da Ditadura Militar, em 1979, foi aprovado o segundo Código de Menores, que manteve a mesma filosofia tutelar do Código Mello Matos. Assim, o sentido do controle social, e não sócio-penal, de crianças e adolescentes “abandonados” ou “desviantes” continuava a se justificar pelo “comportamento anti-social”, pelo “sintoma do desajustamento social” em relação a uma ordem militar, que criminalizava as classes consideradas perigosas.

Com o ECA, aprovado em 1990, engendrou-se uma nova mecânica de “controle” - que não é mais tão claramente dirigido aos pobres, como o eram os dois Códigos de Menores -: o “controle sócio-penal” formalmente instituído por um conjunto de normativas nacionais e internacionais que estabeleceu um sistema de garantia de direitos. Neste, estão as condições de exigibilidade dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei, as bases para o direito penal juvenil e para o sistema de responsabilidade penal juvenil, operacionalizado pelo sistema de administração da justiça juvenil. Dentre esse conjunto de normativas, destacamos que foi a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), nos artigos 37 e 40, que definiu as bases jurídicas e as diretrizes de tratamento do delito dos adolescentes, estabelecendo claramente o ato infracional como um ato de natureza criminal, não de natureza anti-social, como nas legislações anteriores.

Com a implantação do sistema garantista e com a adoção do direito penal juvenil, que defende e responsabiliza penalmente o adolescente, o ECA fez um corte com a concepção tutelar de controle social ao impor um conjunto de direitos e deveres, como, por

exemplo: o devido processo legal; o princípio do contraditório; a ampla defesa; a presunção da inocência; a assistência judiciária; a presença dos pais e responsáveis nos procedimentos judiciais; de ser informado das acusações e de não responder; de confrontação de testemunhas; de interposição de recursos; de apelação para autoridades em diferentes instâncias hierárquicas e o *habeas corpus*.

Nesse sistema garantista, o adolescente é concebido como cidadão, isto é, como “sujeito de direitos”, e não ‘objeto de tutela’, o que lhe dá a capacidade jurídica de responder por seus atos (MENDEZ, 1998). Por ser “sujeito de direito”, o adolescente que cometeu um ato infracional responde penalmente pela infração-crime, na medida em que direitos e deveres fazem igualmente parte desse sistema, no contexto do legal controle sócio-penal. Dessa forma, podemos dizer que, quando foi conveniente para a imagem do capitalismo excluir adolescentes dos “direitos” e dos “deveres” de “cidadania”, assim o fez. Agora, a lógica do estado de direitos está sendo incluí-los na “cidadania”. Em razão disso, novas regras são montadas com base em um moderno significado de “inimputabilidade” e em uma cidadania burguesa, em que eles são penalmente responsabilizados e socialmente violentados por um sistema de injustiças que administra violências e arbitrariedades.

Os adolescentes “passaram” de um extremo da “criminalização jurídica da pobreza” das legislações menoristas, para “entrarem” no outro extremo, da “criminologia jurídico penal”, de uma legislação cidadã do Estado-penitência. Porém, com o agravante de que, apesar de não serem somente os adolescentes pobres a cometerem atos infracionais, são esses os mais violentados e que continuam selecionados para o aprisionamento. Nos extremos dessas trajetórias, permanecem a “violência” e o “controle sócio-penal”, que continuam criminalizando a pobreza e julgando que os adolescentes pobres constituem marginais em potencial.

É bem verdade que tanto o Código de Menores quanto o ECA apresentam continuidades e descontinuidades em suas respectivas épocas, mas essas duas leis estão a serviço da “sociedade do controle” de seus tempos, numa perspectiva de modernização conservadora. Na realidade, podemos dizer que já existia, nos Códigos de Menores, uma intenção de controle sócio-penal de adolescentes autores de ato infracional, mas somente no ECA esse tipo de controle foi legalmente instituído com base no direito penal. Em se tratando especificamente do ECA, na apuração do ato infracional, seu paradigma está alicerçado para atuar no campo da defesa da sociedade e na prevenção geral. Para tanto, as redes de proteção da “sociedade providencia” foram ampliadas, aumentando não somente o controle sócio-penal, mas, sobretudo, o controle social, a partir da ancoragem preventiva da criminalidade em adolescentes empobrecidos.

Assim, o Estado-penitência se encarrega de amedrontar, judicializar e criminalizar as relações sociais, normatizando e aperfeiçoando os instrumentos punitivos de “controle sócio-penal”, com vistas ao “controle social” da “sociedade de controle”, em suas diferentes formas de dominação. Particularmente, o “controle sócio-penal juvenil” assume uma importante forma de controle da questão social. Como nos ensinou Meszáros, trata-se de um tipo perverso de “controle”, que defende sutil e flexibilizadamente os reais interesses da desigual relação entre trabalho e capital.

4- Considerações finais

Apontamos, neste artigo, algumas reflexões, indagações e a necessidade de aprofundarmos as concepções norteadoras do ECA, especialmente as relacionadas à responsabilidade penal juvenil e ao controle sócio-penal juvenil. Se, por um lado, a introdução das categorias jurídicas “sujeito de direitos” e “infração” foi um avanço na conquista e na garantia do sistema de direitos, por outro lado, esse mesmo paradigma regulamentou a responsabilidade penal juntamente com o controle sócio-penal juvenil aos moldes do sistema penal brasileiro, sem, no entanto, responsabilizar o Estado por seus deveres. Nesses termos, não restam dúvidas de que velhas e novas questões se põem nesse debate, das quais destacamos: no ECA permanece a contradição proteção versus penalização? A centralização da categoria jurídica, seus limites e desdobramentos estão imbricados no âmbito da responsabilização penal juvenil? As categorias jurídicas “sujeito de direito” e “infração” são fundantes do controle sócio-penal? O direito penal juvenil, ainda com tantas controvérsias, está suficientemente esclarecido no mundo jurídico e social? Que concepções de mundo, de homem, de mulher, de criança, de adolescentes e de Estado estão fundamentadas no ECA? Por fim, qual projeto de sociedade é (re)afirmado no ECA?

Essas indagações são centrais para melhor conhecer e operar o Sistema de Administração da Justiça Juvenil. Mesmo assim, ainda não aceitamos o desafio do enfretamento desse diálogo, que é urgente. Não é possível prescindir desse diálogo numa conjuntura que promove falsos debates. A ausência de embates só tende a despolitizar a questão do adolescente penalizado, na medida em que joga o problema para o atraso e retarda a abordagem política, social e jurídica da possível efetividade de um outro sistema de justiça juvenil, o qual possa promover a potencialização da liberdade e dos direitos humanos.

Para concluir, inferimos que o fim da violência começa na luta contra a desigualdade social, pois o que temos vivenciado é um cenário espetacular de uma alienação geral que arrebenta com os seus iguais. Uma verdadeira barbárie! Pois, a Pátria, que deveria ser um lugar seguro de proteção e de pertença, acaba se tornando – como diz o poeta Luis Felipe – um lugar de violências, de exílio para os adolescentes. Não basta somente modificar o “conteúdo” da lei, sem transformar as concepções que a sustentam; não basta fazer a passagem da condição de “objeto de intervenções judiciais” para “sujeito de direitos”; não basta a execução de inúmeros programas (Organização Governamental ou Organização Não Governamental), se não existir a formulação de políticas públicas estruturantes; não basta transformar o “controle sócio-penal informal” em “controle sócio-penal formal”, sem alterar a raiz (natureza) do controle da sociedade de controle. Não podemos minimizar essas reflexões críticas perante as concepções sustentadoras do ECA e sua relação com o Sistema de Administração de (in)Justiça Juvenil, sob pena de reafirmarmos o ciclo perverso das instituições punitivas do Estado capitalista, abrindo mão da potencialidade, da criatividade e da liberdade dos adolescentes. A palavra que eles mais reivindicam é LIBERDADE. Sonham com uma sociedade livre, com espaços possíveis de energias, criações e liberdades. Como sempre diz Passetti (2003), a “liberdade é a alma dos adolescentes”, ou então, como expressa o poeta Murilo Mendes, “o vento liberta-se ventando”. Assim, os adolescentes e os jovens libertam-se pelo exercício da liberdade, que está para além do controle sócio-penal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal*. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia Freitas Bastos, 1999. (Coleção Pensamento Criminológico, 1).

BATISTA, Nilo. *Caros Amigos*. São Paulo, n. 77, ano VII, p 28-33, 2003.

_____. *Introdução crítica ao direito penal brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, 8ª edição, novembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: 1991.

_____. *Código Penal*. Decreto-lei n. 3.914, de 9 de dezembro de 1941. São Paulo: Rideel Ltda, 1999.

_____. *Código de Menores*. São Paulo: Forense, 1982.

KARL, MARX. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 2. ed. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, [s.d].

MENDEZ, Emílio Garcia. *Infância e cidadania na América Latina*. Tradução de Ângela Maria Tijiwa. São Paulo: Hucitec/Instituto Ayrton Senna, 1998.

MÉSZAROS, Isteván. *Para além do capital*. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2002.

PASSETTI, Edson. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Trad.: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Texto 6

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)





Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

[Vigência](#)

Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (Sinase)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no [art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), as quais têm por objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

§ 3º Entendem-se por programa de atendimento a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas.

§ 4º Entende-se por unidade a base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento.

§ 5º Entendem-se por entidade de atendimento a pessoa jurídica de direito público ou privado que instala e mantém a unidade e os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de programas de atendimento.

Art. 2º O Sinase será coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento, respeitados os termos desta Lei.

CAPÍTULO II DAS COMPETÊNCIAS

Art. 3º Compete à União:

I - formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo;

II - elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

III - prestar assistência técnica e suplementação financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas;

IV - instituir e manter o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo, seu funcionamento, entidades, programas, incluindo dados relativos a financiamento e população atendida;

V - contribuir para a qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo;

VI - estabelecer diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade;

VII - instituir e manter processo de avaliação dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo, seus planos, entidades e programas;

VIII - financiar, com os demais entes federados, a execução de programas e serviços do Sinase; e

IX - garantir a publicidade de informações sobre repasses de recursos aos gestores estaduais, distrital e municipais, para financiamento de programas de atendimento socioeducativo.

§ 1º São vedados à União o desenvolvimento e a oferta de programas próprios de atendimento.

§ 2º Ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) competem as funções normativa, deliberativa, de avaliação e de fiscalização do Sinase, nos termos previstos na [Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991](#), que cria o referido Conselho.

§ 3º O Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo será submetido à deliberação do Conanda.

§ 4º À Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) competem as funções executiva e de gestão do Sinase.

Art. 4º Compete aos Estados:

I - formular, instituir, coordenar e manter Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União;

II - elaborar o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo em conformidade com o Plano Nacional;

III - criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação;

IV - editar normas complementares para a organização e funcionamento do seu sistema de atendimento e dos sistemas municipais;

V - estabelecer com os Municípios formas de colaboração para o atendimento socioeducativo em meio aberto;

VI - prestar assessoria técnica e suplementação financeira aos Municípios para a oferta regular de programas de meio aberto;

VII - garantir o pleno funcionamento do plantão interinstitucional, nos termos previstos no [inciso V do art. 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#);

VIII - garantir defesa técnica do adolescente a quem se atribua prática de ato infracional;

IX - cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e

X - cofinanciar, com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa privativa de liberdade.

§ 1º Ao Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente competem as funções deliberativas e de controle do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, nos termos previstos no [inciso II do art. 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), bem como outras definidas na legislação estadual ou distrital.

§ 2º O Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo será submetido à deliberação do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 3º Competem ao órgão a ser designado no Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo as funções executiva e de gestão do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo.

Art. 5º Compete aos Municípios:

I - formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e pelo respectivo Estado;

II - elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual;

III - criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto;

IV - editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo;

V - cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e

VI - cofinanciar, conjuntamente com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa em meio aberto.

§ 1º Para garantir a oferta de programa de atendimento socioeducativo de meio aberto, os Municípios podem instituir os consórcios dos quais trata a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências, ou qualquer outro instrumento jurídico adequado, como forma de compartilhar responsabilidades.

§ 2º Ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente competem as funções deliberativas e de controle do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, nos termos previstos no [inciso II do art. 88](#)

[da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), bem como outras definidas na legislação municipal.

§ 3º O Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo será submetido à deliberação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 4º Competem ao órgão a ser designado no Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo as funções executiva e de gestão do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo.

Art. 6º Ao Distrito Federal cabem, cumulativamente, as competências dos Estados e dos Municípios.

CAPÍTULO III

DOS PLANOS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Art. 7º O Plano de que trata o inciso II do art. 3º desta Lei deverá incluir um diagnóstico da situação do Sinase, as diretrizes, os objetivos, as metas, as prioridades e as formas de financiamento e gestão das ações de atendimento para os 10 (dez) anos seguintes, em sintonia com os princípios elencados na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

§ 1º As normas nacionais de referência para o atendimento socioeducativo devem constituir anexo ao Plano de que trata o inciso II do art. 3º desta Lei.

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborar seus planos decenais correspondentes, em até 360 (trezentos e sessenta) dias a partir da aprovação do Plano Nacional.

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Parágrafo único. Os Poderes Legislativos federal, estaduais, distrital e municipais, por meio de suas comissões temáticas pertinentes, acompanharão a execução dos Planos de Atendimento Socioeducativo dos respectivos entes federados.

CAPÍTULO IV

DOS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 9º Os Estados e o Distrito Federal inscreverão seus programas de atendimento e alterações no Conselho Estadual ou Distrital dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme o caso.

Art. 10. Os Municípios inscreverão seus programas e alterações, bem como as entidades de atendimento executoras, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Art. 11. Além da especificação do regime, são requisitos obrigatórios para a inscrição de programa de atendimento:

I - a exposição das linhas gerais dos métodos e técnicas pedagógicas, com a especificação das atividades de natureza coletiva;

II - a indicação da estrutura material, dos recursos humanos e das estratégias de segurança compatíveis com as necessidades da respectiva unidade;

III - regimento interno que regule o funcionamento da entidade, no qual deverá constar, no mínimo:

a) o detalhamento das atribuições e responsabilidades do dirigente, de seus prepostos, dos membros da equipe técnica e dos demais educadores;

b) a previsão das condições do exercício da disciplina e concessão de benefícios e o respectivo procedimento de aplicação; e

c) a previsão da concessão de benefícios extraordinários e enaltecimento, tendo em vista tornar público o reconhecimento ao adolescente pelo esforço realizado na consecução dos objetivos do plano individual;

IV - a política de formação dos recursos humanos;

V - a previsão das ações de acompanhamento do adolescente após o cumprimento de medida socioeducativa;

VI - a indicação da equipe técnica, cuja quantidade e formação devem estar em conformidade com as normas de referência do sistema e dos conselhos profissionais e com o atendimento socioeducativo a ser realizado; e

VII - a adesão ao Sistema de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo, bem como sua operação efetiva.

Parágrafo único. O não cumprimento do previsto neste artigo sujeita as entidades de atendimento, os órgãos gestores, seus dirigentes ou prepostos à aplicação das medidas previstas no [art. 97 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Art. 12. A composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência.

§ 1º Outros profissionais podem ser acrescentados às equipes para atender necessidades específicas do programa.

§ 2º Regimento interno deve discriminar as atribuições de cada profissional, sendo proibida a sobreposição dessas atribuições na entidade de atendimento.

§ 3º O não cumprimento do previsto neste artigo sujeita as entidades de atendimento, seus dirigentes ou prepostos à aplicação das medidas previstas no [art. 97 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Seção II

Dos Programas de Meio Aberto

Art. 13. Compete à direção do programa de prestação de serviços à comunidade ou de liberdade assistida:

I - selecionar e credenciar orientadores, designando-os, caso a caso, para acompanhar e avaliar o cumprimento da medida;

II - receber o adolescente e seus pais ou responsável e orientá-los sobre a finalidade da medida e a organização e funcionamento do programa;

III - encaminhar o adolescente para o orientador credenciado;

IV - supervisionar o desenvolvimento da medida; e

V - avaliar, com o orientador, a evolução do cumprimento da medida e, se necessário, propor à autoridade judiciária sua substituição, suspensão ou extinção.

Parágrafo único. O rol de orientadores credenciados deverá ser comunicado, semestralmente, à autoridade judiciária e ao Ministério Público.

Art. 14. Incumbe ainda à direção do programa de medida de prestação de serviços à comunidade selecionar e credenciar entidades assistenciais, hospitais, escolas ou outros estabelecimentos congêneres, bem como os programas comunitários ou governamentais, de acordo com o perfil do socioeducando e o ambiente no qual a medida será cumprida.

Parágrafo único. Se o Ministério Público impugnar o credenciamento, ou a autoridade judiciária considerá-lo inadequado, instaurará incidente de impugnação, com a aplicação subsidiária do procedimento de apuração de irregularidade em entidade de atendimento regulamentado na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), devendo citar o dirigente do programa e a direção da entidade ou órgão credenciado.

Seção III

Dos Programas de Privação da Liberdade

Art. 15. São requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de semiliberdade ou internação:

I - a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência;

II - a previsão do processo e dos requisitos para a escolha do dirigente;

III - a apresentação das atividades de natureza coletiva;

IV - a definição das estratégias para a gestão de conflitos, vedada a previsão de isolamento cautelar, exceto nos casos previstos no § 2º do art. 49 desta Lei; e

V - a previsão de regime disciplinar nos termos do art. 72 desta Lei.

Art. 16. A estrutura física da unidade deverá ser compatível com as normas de referência do Sinase.

§ 1º É vedada a edificação de unidades socioeducacionais em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer outra forma integrados a estabelecimentos penais.

§ 2º A direção da unidade adotará, em caráter excepcional, medidas para proteção do interno em casos de risco à sua integridade física, à sua vida, ou à de outrem, comunicando, de imediato, seu defensor e o Ministério Público.

Art. 17. Para o exercício da função de dirigente de programa de atendimento em regime de semiliberdade ou de internação, além dos requisitos específicos previstos no respectivo programa de atendimento, é necessário:

I - formação de nível superior compatível com a natureza da função;

II - comprovada experiência no trabalho com adolescentes de, no mínimo, 2 (dois) anos; e

III - reputação ilibada.

CAPÍTULO V

DA AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Art. 18. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, realizará avaliações periódicas da implementação dos Planos de Atendimento Socioeducativo em intervalos não superiores a 3 (três) anos.

§ 1º O objetivo da avaliação é verificar o cumprimento das metas estabelecidas e elaborar recomendações aos gestores e operadores dos Sistemas.

§ 2º O processo de avaliação deverá contar com a participação de representantes do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e dos Conselhos Tutelares, na forma a ser definida em regulamento.

§ 3º A primeira avaliação do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo realizar-se-á no terceiro ano de vigência desta Lei, cabendo ao Poder Legislativo federal acompanhar o trabalho por meio de suas comissões temáticas pertinentes.

Art. 19. É instituído o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para a organização da rede de atendimento socioeducativo;
- II - assegurar conhecimento rigoroso sobre as ações do atendimento socioeducativo e seus resultados;
- III - promover a melhora da qualidade da gestão e do atendimento socioeducativo; e
- IV - disponibilizar informações sobre o atendimento socioeducativo.

§ 1º A avaliação abrangerá, no mínimo, a gestão, as entidades de atendimento, os programas e os resultados da execução das medidas socioeducativas.

§ 2º Ao final da avaliação, será elaborado relatório contendo histórico e diagnóstico da situação, as recomendações e os prazos para que essas sejam cumpridas, além de outros elementos a serem definidos em regulamento.

§ 3º O relatório da avaliação deverá ser encaminhado aos respectivos Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares e ao Ministério Público.

§ 4º Os gestores e entidades têm o dever de colaborar com o processo de avaliação, facilitando o acesso às suas instalações, à documentação e a todos os elementos necessários ao seu efetivo cumprimento.

§ 5º O acompanhamento tem por objetivo verificar o cumprimento das metas dos Planos de Atendimento Socioeducativo.

Art. 20. O Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento da Gestão do Atendimento Socioeducativo assegurará, na metodologia a ser empregada:

- I - a realização da autoavaliação dos gestores e das instituições de atendimento;
- II - a avaliação institucional externa, contemplando a análise global e integrada das instalações físicas, relações institucionais, compromisso social, atividades e finalidades das instituições de atendimento e seus programas;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de entidades e programas;
- IV - a participação do corpo de funcionários das entidades de atendimento e dos Conselhos Tutelares da área de atuação da entidade avaliada; e
- V - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos.

Art. 21. A avaliação será coordenada por uma comissão permanente e realizada por comissões temporárias, essas compostas, no mínimo, por 3 (três) especialistas com reconhecida atuação na área temática e definidas na forma do regulamento.

Parágrafo único. É vedado à comissão permanente designar avaliadores:

- I - que sejam titulares ou servidores dos órgãos gestores avaliados ou funcionários das entidades avaliadas;
- II - que tenham relação de parentesco até o 3º grau com titulares ou servidores dos órgãos gestores avaliados e/ou funcionários das entidades avaliadas; e
- III - que estejam respondendo a processos criminais.

Art. 22. A avaliação da gestão terá por objetivo:

I - verificar se o planejamento orçamentário e sua execução se processam de forma compatível com as necessidades do respectivo Sistema de Atendimento Socioeducativo;

II - verificar a manutenção do fluxo financeiro, considerando as necessidades operacionais do atendimento socioeducativo, as normas de referência e as condições previstas nos instrumentos jurídicos celebrados entre os órgãos gestores e as entidades de atendimento;

III - verificar a implementação de todos os demais compromissos assumidos por ocasião da celebração dos instrumentos jurídicos relativos ao atendimento socioeducativo; e

IV - a articulação interinstitucional e intersetorial das políticas.

Art. 23. A avaliação das entidades terá por objetivo identificar o perfil e o impacto de sua atuação, por meio de suas atividades, programas e projetos, considerando as diferentes dimensões institucionais e, entre elas, obrigatoriamente, as seguintes:

I - o plano de desenvolvimento institucional;

II - a responsabilidade social, considerada especialmente sua contribuição para a inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico do adolescente e de sua família;

III - a comunicação e o intercâmbio com a sociedade;

IV - as políticas de pessoal quanto à qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho;

V - a adequação da infraestrutura física às normas de referência;

VI - o planejamento e a autoavaliação quanto aos processos, resultados, eficiência e eficácia do projeto pedagógico e da proposta socioeducativa;

VII - as políticas de atendimento para os adolescentes e suas famílias;

VIII - a atenção integral à saúde dos adolescentes em conformidade com as diretrizes do art. 60 desta Lei; e

IX - a sustentabilidade financeira.

Art. 24. A avaliação dos programas terá por objetivo verificar, no mínimo, o atendimento ao que determinam os [arts. 94, 100, 117, 119, 120, 123 e 124 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo:

I - verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares; e

II - verificar reincidência de prática de ato infracional.

Art. 26. Os resultados da avaliação serão utilizados para:

I - planejamento de metas e eleição de prioridades do Sistema de Atendimento Socioeducativo e seu financiamento;

II - reestruturação e/ou ampliação da rede de atendimento socioeducativo, de acordo com as necessidades diagnosticadas;

III - adequação dos objetivos e da natureza do atendimento socioeducativo prestado pelas entidades avaliadas;

IV - celebração de instrumentos de cooperação com vistas à correção de problemas diagnosticados na

avaliação;

V - reforço de financiamento para fortalecer a rede de atendimento socioeducativo;

VI - melhorar e ampliar a capacitação dos operadores do Sistema de Atendimento Socioeducativo; e

VII - os efeitos do [art. 95 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Parágrafo único. As recomendações originadas da avaliação deverão indicar prazo para seu cumprimento por parte das entidades de atendimento e dos gestores avaliados, ao fim do qual estarão sujeitos às medidas previstas no art. 28 desta Lei.

Art. 27. As informações produzidas a partir do Sistema Nacional de Informações sobre Atendimento Socioeducativo serão utilizadas para subsidiar a avaliação, o acompanhamento, a gestão e o financiamento dos Sistemas Nacional, Distrital, Estaduais e Municipais de Atendimento Socioeducativo.

CAPÍTULO VI

DA RESPONSABILIZAÇÃO DOS GESTORES, OPERADORES E ENTIDADES DE ATENDIMENTO

Art. 28. No caso do desrespeito, mesmo que parcial, ou do não cumprimento integral às diretrizes e determinações desta Lei, em todas as esferas, são sujeitos:

I - gestores, operadores e seus prepostos e entidades governamentais às medidas previstas no [inciso I](#) e no [§ 1º do art. 97 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#); e

II - entidades não governamentais, seus gestores, operadores e prepostos às medidas previstas no [inciso II](#) e no [§ 1º do art. 97 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Parágrafo único. A aplicação das medidas previstas neste artigo dar-se-á a partir da análise de relatório circunstanciado elaborado após as avaliações, sem prejuízo do que determinam os [arts. 191 a 197, 225 a 227, 230 a 236, 243 e 245 a 247 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Art. 29. Àqueles que, mesmo não sendo agentes públicos, induzam ou concorram, sob qualquer forma, direta ou indireta, para o não cumprimento desta Lei, aplicam-se, no que couber, as penalidades dispostas na Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, que dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências (Lei de Improbidade Administrativa).

CAPÍTULO VII

DO FINANCIAMENTO E DAS PRIORIDADES

Art. 30. O Sinase será cofinanciado com recursos dos orçamentos fiscal e da seguridade social, além de outras fontes.

§ 1º (VETADO).

§ 2º Os entes federados que tenham instituído seus sistemas de atendimento socioeducativo terão acesso aos recursos na forma de transferência adotada pelos órgãos integrantes do Sinase.

§ 3º Os entes federados beneficiados com recursos dos orçamentos dos órgãos responsáveis pelas políticas integrantes do Sinase, ou de outras fontes, estão sujeitos às normas e procedimentos de monitoramento estabelecidos pelas instâncias dos órgãos das políticas setoriais envolvidas, sem prejuízo do disposto nos incisos IX e X do art. 4º, nos incisos V e VI do art. 5º e no art. 6º desta Lei.

Art. 31. Os Conselhos de Direitos, nas 3 (três) esferas de governo, definirão, anualmente, o percentual de recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente a serem aplicados no financiamento das ações previstas nesta Lei, em especial para capacitação, sistemas de informação e de avaliação.

Parágrafo único. Os entes federados beneficiados com recursos do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente para ações de atendimento socioeducativo prestarão informações sobre o desempenho dessas ações por meio do Sistema de Informações sobre Atendimento Socioeducativo.

Art. 32. A [Lei nº 7.560, de 19 de dezembro de 1986](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“[Art. 5º](#) Os recursos do Funad serão destinados:

.....
[X](#) - às entidades governamentais e não governamentais integrantes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

.....” (NR)

“[Art. 5º-A](#). A Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (Senad), órgão gestor do Fundo Nacional Antidrogas (Funad), poderá financiar projetos das entidades do Sinase desde que:

I - o ente federado de vinculação da entidade que solicita o recurso possua o respectivo Plano de Atendimento Socioeducativo aprovado;

II - as entidades governamentais e não governamentais integrantes do Sinase que solicitem recursos tenham participado da avaliação nacional do atendimento socioeducativo;

III - o projeto apresentado esteja de acordo com os pressupostos da Política Nacional sobre Drogas e legislação específica.”

Art. 33. A [Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990](#), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 19-A:

“[Art. 19-A](#). O Codefat poderá priorizar projetos das entidades integrantes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) desde que:

I - o ente federado de vinculação da entidade que solicita o recurso possua o respectivo Plano de Atendimento Socioeducativo aprovado;

II - as entidades governamentais e não governamentais integrantes do Sinase que solicitem recursos tenham se submetido à avaliação nacional do atendimento socioeducativo.”

Art. 34. O art. 2º da [Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 2º

.....
[§ 3º](#) O fundo de que trata o art. 1º poderá financiar, na forma das resoluções de seu conselho deliberativo, programas e projetos de educação básica relativos ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) desde que:

I - o ente federado que solicitar o recurso possua o respectivo Plano de Atendimento Socioeducativo aprovado;

II - as entidades de atendimento vinculadas ao ente federado que solicitar o recurso tenham se submetido à avaliação nacional do atendimento socioeducativo; e

III - o ente federado tenha assinado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaborado o respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR).” (NR)

TÍTULO II

DA EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;

II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;

V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o [art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#);

VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou **status**; e

IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

CAPÍTULO II

DOS PROCEDIMENTOS

Art. 36. A competência para jurisdicionar a execução das medidas socioeducativas segue o determinado pelo [art. 146 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Art. 37. A defesa e o Ministério Público intervirão, sob pena de nulidade, no procedimento judicial de execução de medida socioeducativa, asseguradas aos seus membros as prerrogativas previstas na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), podendo requerer as providências necessárias para adequar a execução aos ditames legais e regulamentares.

Art. 38. As medidas de proteção, de advertência e de reparação do dano, quando aplicadas de forma isolada, serão executadas nos próprios autos do processo de conhecimento, respeitado o disposto nos [arts. 143 e 144 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Art. 39. Para aplicação das medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, será constituído processo de execução para cada adolescente, respeitado o disposto nos [arts. 143 e 144 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), e com autuação das seguintes peças:

I - documentos de caráter pessoal do adolescente existentes no processo de conhecimento, especialmente os que comprovem sua idade; e

II - as indicadas pela autoridade judiciária, sempre que houver necessidade e, obrigatoriamente:

a) cópia da representação;

b) cópia da certidão de antecedentes;

c) cópia da sentença ou acórdão; e

d) cópia de estudos técnicos realizados durante a fase de conhecimento.

Parágrafo único. Procedimento idêntico será observado na hipótese de medida aplicada em sede de remissão, como forma de suspensão do processo.

Art. 40. Autuadas as peças, a autoridade judiciária encaminhará, imediatamente, cópia integral do expediente ao órgão gestor do atendimento socioeducativo, solicitando designação do programa ou da unidade de cumprimento da medida.

Art. 41. A autoridade judiciária dará vistas da proposta de plano individual de que trata o art. 53 desta Lei ao defensor e ao Ministério Público pelo prazo sucessivo de 3 (três) dias, contados do recebimento da proposta encaminhada pela direção do programa de atendimento.

§ 1º O defensor e o Ministério Público poderão requerer, e o Juiz da Execução poderá determinar, de ofício, a realização de qualquer avaliação ou perícia que entenderem necessárias para complementação do plano individual.

§ 2º A impugnação ou complementação do plano individual, requerida pelo defensor ou pelo Ministério Público, deverá ser fundamentada, podendo a autoridade judiciária indeferi-la, se entender insuficiente a motivação.

§ 3º Admitida a impugnação, ou se entender que o plano é inadequado, a autoridade judiciária designará, se necessário, audiência da qual cientificará o defensor, o Ministério Público, a direção do programa de atendimento, o adolescente e seus pais ou responsável.

§ 4º A impugnação não suspenderá a execução do plano individual, salvo determinação judicial em contrário.

§ 5º Findo o prazo sem impugnação, considerar-se-á o plano individual homologado.

Art. 42. As medidas socioeducativas de liberdade assistida, de semiliberdade e de internação deverão ser reavaliadas no máximo a cada 6 (seis) meses, podendo a autoridade judiciária, se necessário, designar audiência, no prazo máximo de 10 (dez) dias, cientificando o defensor, o Ministério Público, a direção do programa de atendimento, o adolescente e seus pais ou responsável.

§ 1º A audiência será instruída com o relatório da equipe técnica do programa de atendimento sobre a evolução do plano de que trata o art. 52 desta Lei e com qualquer outro parecer técnico requerido pelas partes e deferido pela autoridade judiciária.

§ 2º A gravidade do ato infracional, os antecedentes e o tempo de duração da medida não são fatores que, por si, justifiquem a não substituição da medida por outra menos grave.

§ 3º Considera-se mais grave a internação, em relação a todas as demais medidas, e mais grave a semiliberdade, em relação às medidas de meio aberto.

Art. 43. A reavaliação da manutenção, da substituição ou da suspensão das medidas de meio aberto ou de privação da liberdade e do respectivo plano individual pode ser solicitada a qualquer tempo, a pedido da direção do programa de atendimento, do defensor, do Ministério Público, do adolescente, de seus pais ou responsável.

§ 1º Justifica o pedido de reavaliação, entre outros motivos:

I - o desempenho adequado do adolescente com base no seu plano de atendimento individual, antes do prazo da reavaliação obrigatória;

II - a inadaptação do adolescente ao programa e o reiterado descumprimento das atividades do plano individual; e

III - a necessidade de modificação das atividades do plano individual que importem em maior restrição da liberdade do adolescente.

§ 2º A autoridade judiciária poderá indeferir o pedido, de pronto, se entender insuficiente a motivação.

§ 3º Admitido o processamento do pedido, a autoridade judiciária, se necessário, designará audiência, observando o princípio do § 1º do art. 42 desta Lei.

§ 4º A substituição por medida mais gravosa somente ocorrerá em situações excepcionais, após o devido processo legal, inclusive na hipótese do [inciso III do art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), e deve ser:

I - fundamentada em parecer técnico;

II - precedida de prévia audiência, e nos termos do § 1º do art. 42 desta Lei.

Art. 44. Na hipótese de substituição da medida ou modificação das atividades do plano individual, a autoridade judiciária remeterá o inteiro teor da decisão à direção do programa de atendimento, assim como as peças que entender relevantes à nova situação jurídica do adolescente.

Parágrafo único. No caso de a substituição da medida importar em vinculação do adolescente a outro programa de atendimento, o plano individual e o histórico do cumprimento da medida deverão acompanhar a transferência.

Art. 45. Se, no transcurso da execução, sobrevier sentença de aplicação de nova medida, a autoridade judiciária procederá à unificação, ouvidos, previamente, o Ministério Público e o defensor, no prazo de 3 (três) dias sucessivos, decidindo-se em igual prazo.

§ 1º É vedado à autoridade judiciária determinar reinício de cumprimento de medida socioeducativa, ou deixar de considerar os prazos máximos, e de liberação compulsória previstos na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), excetuada a hipótese de medida aplicada por ato infracional praticado durante a execução.

§ 2º É vedado à autoridade judiciária aplicar nova medida de internação, por atos infracionais praticados anteriormente, a adolescente que já tenha concluído cumprimento de medida socioeducativa dessa natureza, ou que tenha sido transferido para cumprimento de medida menos rigorosa, sendo tais atos absorvidos por aqueles aos quais se impôs a medida socioeducativa extrema.

Art. 46. A medida socioeducativa será declarada extinta:

I - pela morte do adolescente;

II - pela realização de sua finalidade;

III - pela aplicação de pena privativa de liberdade, a ser cumprida em regime fechado ou semiaberto, em execução provisória ou definitiva;

IV - pela condição de doença grave, que torne o adolescente incapaz de submeter-se ao cumprimento da medida; e

V - nas demais hipóteses previstas em lei.

§ 1º No caso de o maior de 18 (dezoito) anos, em cumprimento de medida socioeducativa, responder a processo-crime, caberá à autoridade judiciária decidir sobre eventual extinção da execução, cientificando da decisão o juízo criminal competente.

§ 2º Em qualquer caso, o tempo de prisão cautelar não convertida em pena privativa de liberdade deve ser descontado do prazo de cumprimento da medida socioeducativa.

Art. 47. O mandado de busca e apreensão do adolescente terá vigência máxima de 6 (seis) meses, a

contar da data da expedição, podendo, se necessário, ser renovado, fundamentadamente.

Art. 48. O defensor, o Ministério Público, o adolescente e seus pais ou responsável poderão postular revisão judicial de qualquer sanção disciplinar aplicada, podendo a autoridade judiciária suspender a execução da sanção até decisão final do incidente.

§ 1º Postulada a revisão após ouvida a autoridade colegiada que aplicou a sanção e havendo provas a produzir em audiência, procederá o magistrado na forma do § 1º do art. 42 desta Lei.

§ 2º É vedada a aplicação de sanção disciplinar de isolamento a adolescente interno, exceto seja essa imprescindível para garantia da segurança de outros internos ou do próprio adolescente a quem seja imposta a sanção, sendo necessária ainda comunicação ao defensor, ao Ministério Público e à autoridade judiciária em até 24 (vinte e quatro) horas.

CAPÍTULO III

DOS DIREITOS INDIVIDUAIS

Art. 49. São direitos do adolescente submetido ao cumprimento de medida socioeducativa, sem prejuízo de outros previstos em lei:

I - ser acompanhado por seus pais ou responsável e por seu defensor, em qualquer fase do procedimento administrativo ou judicial;

II - ser incluído em programa de meio aberto quando inexistir vaga para o cumprimento de medida de privação da liberdade, exceto nos casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, quando o adolescente deverá ser internado em Unidade mais próxima de seu local de residência;

III - ser respeitado em sua personalidade, intimidade, liberdade de pensamento e religião e em todos os direitos não expressamente limitados na sentença;

IV - peticionar, por escrito ou verbalmente, diretamente a qualquer autoridade ou órgão público, devendo, obrigatoriamente, ser respondido em até 15 (quinze) dias;

V - ser informado, inclusive por escrito, das normas de organização e funcionamento do programa de atendimento e também das previsões de natureza disciplinar;

VI - receber, sempre que solicitar, informações sobre a evolução de seu plano individual, participando, obrigatoriamente, de sua elaboração e, se for o caso, reavaliação;

VII - receber assistência integral à sua saúde, conforme o disposto no art. 60 desta Lei; e

VIII - ter atendimento garantido em creche e pré-escola aos filhos de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

§ 1º As garantias processuais destinadas a adolescente autor de ato infracional previstas na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), aplicam-se integralmente na execução das medidas socioeducativas, inclusive no âmbito administrativo.

§ 2º A oferta irregular de programas de atendimento socioeducativo em meio aberto não poderá ser invocada como motivo para aplicação ou manutenção de medida de privação da liberdade.

Art. 50. Sem prejuízo do disposto no [§ 1º do art. 121 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), a direção do programa de execução de medida de privação da liberdade poderá autorizar a saída, monitorada, do adolescente nos casos de tratamento médico, doença grave ou falecimento, devidamente comprovados, de pai, mãe, filho, cônjuge, companheiro ou irmão, com imediata comunicação ao juízo competente.

Art. 51. A decisão judicial relativa à execução de medida socioeducativa será proferida após manifestação do defensor e do Ministério Público.

CAPÍTULO IV

DO PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA)

Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

Parágrafo único. O PIA deverá contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente, sendo esses passíveis de responsabilização administrativa, nos termos do [art. 249 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), civil e criminal.

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

- I - os resultados da avaliação interdisciplinar;
- II - os objetivos declarados pelo adolescente;
- III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
- IV - atividades de integração e apoio à família;
- V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e
- VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.

Art. 55. Para o cumprimento das medidas de semiliberdade ou de internação, o plano individual conterà, ainda:

- I - a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida;
- II - a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar; e
- III - a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas.

Parágrafo único. O PIA será elaborado no prazo de até 45 (quarenta e cinco) dias da data do ingresso do adolescente no programa de atendimento.

Art. 56. Para o cumprimento das medidas de prestação de serviços à comunidade e de liberdade assistida, o PIA será elaborado no prazo de até 15 (quinze) dias do ingresso do adolescente no programa de atendimento.

Art. 57. Para a elaboração do PIA, a direção do respectivo programa de atendimento, pessoalmente ou por meio de membro da equipe técnica, terá acesso aos autos do procedimento de apuração do ato infracional e aos dos procedimentos de apuração de outros atos infracionais atribuídos ao mesmo adolescente.

§ 1º O acesso aos documentos de que trata o **caput** deverá ser realizado por funcionário da entidade de atendimento, devidamente credenciado para tal atividade, ou por membro da direção, em conformidade com as normas a serem definidas pelo Poder Judiciário, de forma a preservar o que determinam os [arts. 143 e 144 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

§ 2º A direção poderá requisitar, ainda:

- I - ao estabelecimento de ensino, o histórico escolar do adolescente e as anotações sobre o seu aproveitamento;
- II - os dados sobre o resultado de medida anteriormente aplicada e cumprida em outro programa de atendimento; e

III - os resultados de acompanhamento especializado anterior.

Art. 58. Por ocasião da reavaliação da medida, é obrigatória a apresentação pela direção do programa de atendimento de relatório da equipe técnica sobre a evolução do adolescente no cumprimento do plano individual.

Art. 59. O acesso ao plano individual será restrito aos servidores do respectivo programa de atendimento, ao adolescente e a seus pais ou responsável, ao Ministério Público e ao defensor, exceto expressa autorização judicial.

CAPÍTULO V

DA ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DE ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Seção I

Disposições Gerais

Art. 60. A atenção integral à saúde do adolescente no Sistema de Atendimento Socioeducativo seguirá as seguintes diretrizes:

I - previsão, nos planos de atendimento socioeducativo, em todas as esferas, da implantação de ações de promoção da saúde, com o objetivo de integrar as ações socioeducativas, estimulando a autonomia, a melhoria das relações interpessoais e o fortalecimento de redes de apoio aos adolescentes e suas famílias;

II - inclusão de ações e serviços para a promoção, proteção, prevenção de agravos e doenças e recuperação da saúde;

III - cuidados especiais em saúde mental, incluindo os relacionados ao uso de álcool e outras substâncias psicoativas, e atenção aos adolescentes com deficiências;

IV - disponibilização de ações de atenção à saúde sexual e reprodutiva e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis;

V - garantia de acesso a todos os níveis de atenção à saúde, por meio de referência e contrarreferência, de acordo com as normas do Sistema Único de Saúde (SUS);

VI - capacitação das equipes de saúde e dos profissionais das entidades de atendimento, bem como daqueles que atuam nas unidades de saúde de referência voltadas às especificidades de saúde dessa população e de suas famílias;

VII - inclusão, nos Sistemas de Informação de Saúde do SUS, bem como no Sistema de Informações sobre Atendimento Socioeducativo, de dados e indicadores de saúde da população de adolescentes em atendimento socioeducativo; e

VIII - estruturação das unidades de internação conforme as normas de referência do SUS e do Sinase, visando ao atendimento das necessidades de Atenção Básica.

Art. 61. As entidades que ofereçam programas de atendimento socioeducativo em meio aberto e de semiliberdade deverão prestar orientações aos socioeducandos sobre o acesso aos serviços e às unidades do SUS.

Art. 62. As entidades que ofereçam programas de privação de liberdade deverão contar com uma equipe mínima de profissionais de saúde cuja composição esteja em conformidade com as normas de referência do SUS.

Art. 63. (VETADO).

§ 1º O filho de adolescente nascido nos estabelecimentos referidos no **caput** deste artigo não terá tal informação lançada em seu registro de nascimento.

§ 2º Serão asseguradas as condições necessárias para que a adolescente submetida à execução de

medida socioeducativa de privação de liberdade permaneça com o seu filho durante o período de amamentação.

Seção II

Do Atendimento a Adolescente com Transtorno Mental e com Dependência de Álcool e de Substância Psicoativa

Art 64. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa que apresente indícios de transtorno mental, de deficiência mental, ou associadas, deverá ser avaliado por equipe técnica multidisciplinar e multissetorial.

§ 1º As competências, a composição e a atuação da equipe técnica de que trata o **caput** deverão seguir, conjuntamente, as normas de referência do SUS e do Sinase, na forma do regulamento.

§ 2º A avaliação de que trata o **caput** subsidiará a elaboração e execução da terapêutica a ser adotada, a qual será incluída no PIA do adolescente, prevendo, se necessário, ações voltadas para a família.

§ 3º As informações produzidas na avaliação de que trata o **caput** são consideradas sigilosas.

§ 4º Excepcionalmente, o juiz poderá suspender a execução da medida socioeducativa, ouvidos o defensor e o Ministério Público, com vistas a incluir o adolescente em programa de atenção integral à saúde mental que melhor atenda aos objetivos terapêuticos estabelecidos para o seu caso específico.

§ 5º Suspensa a execução da medida socioeducativa, o juiz designará o responsável por acompanhar e informar sobre a evolução do atendimento ao adolescente.

§ 6º A suspensão da execução da medida socioeducativa será avaliada, no mínimo, a cada 6 (seis) meses.

§ 7º O tratamento a que se submeterá o adolescente deverá observar o previsto na [Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001](#), que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

§ 8º (VETADO).

Art. 65. Enquanto não cessada a jurisdição da Infância e Juventude, a autoridade judiciária, nas hipóteses tratadas no art. 64, poderá remeter cópia dos autos ao Ministério Público para eventual propositura de interdição e outras providências pertinentes.

Art. 66. (VETADO).

CAPÍTULO VI

DAS VISITAS A ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA DE INTERNAÇÃO

Art. 67. A visita do cônjuge, companheiro, pais ou responsáveis, parentes e amigos a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa de internação observará dias e horários próprios definidos pela direção do programa de atendimento.

Art. 68. É assegurado ao adolescente casado ou que viva, comprovadamente, em união estável o direito à visita íntima.

Parágrafo único. O visitante será identificado e registrado pela direção do programa de atendimento, que emitirá documento de identificação, pessoal e intransferível, específico para a realização da visita íntima.

Art. 69. É garantido aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação o direito de receber visita dos filhos, independentemente da idade desses.

Art. 70. O regulamento interno estabelecerá as hipóteses de proibição da entrada de objetos na unidade

de internação, vedando o acesso aos seus portadores.

CAPÍTULO VII

DOS REGIMES DISCIPLINARES

Art. 71. Todas as entidades de atendimento socioeducativo deverão, em seus respectivos regimentos, realizar a previsão de regime disciplinar que obedeça aos seguintes princípios:

I - tipificação explícita das infrações como leves, médias e graves e determinação das correspondentes sanções;

II - exigência da instauração formal de processo disciplinar para a aplicação de qualquer sanção, garantidos a ampla defesa e o contraditório;

III - obrigatoriedade de audiência do socioeducando nos casos em que seja necessária a instauração de processo disciplinar;

IV - sanção de duração determinada;

V - enumeração das causas ou circunstâncias que eximam, atenuem ou agravem a sanção a ser imposta ao socioeducando, bem como os requisitos para a extinção dessa;

VI - enumeração explícita das garantias de defesa;

VII - garantia de solicitação e rito de apreciação dos recursos cabíveis; e

VIII - apuração da falta disciplinar por comissão composta por, no mínimo, 3 (três) integrantes, sendo 1 (um), obrigatoriamente, oriundo da equipe técnica.

Art. 72. O regime disciplinar é independente da responsabilidade civil ou penal que advenha do ato cometido.

Art. 73. Nenhum socioeducando poderá desempenhar função ou tarefa de apuração disciplinar ou aplicação de sanção nas entidades de atendimento socioeducativo.

Art. 74. Não será aplicada sanção disciplinar sem expressa e anterior previsão legal ou regulamentar e o devido processo administrativo.

Art. 75. Não será aplicada sanção disciplinar ao socioeducando que tenha praticado a falta:

I - por coação irresistível ou por motivo de força maior;

II - em legítima defesa, própria ou de outrem.

CAPÍTULO VIII

DA CAPACITAÇÃO PARA O TRABALHO

Art. 76. O art. 2º do [Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 1º, renumerando-se o atual parágrafo único para § 2º:

“Art. 2º

§ 1º As escolas do Senai poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senai e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.

§ 2º ” (NR)

Art. 77. O art. 3º do [Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946](#), passa a vigorar acrescido do

seguinte § 1º, renumerando-se o atual parágrafo único para § 2º:

“Art. 3º

§ 1º As escolas do Senac poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senac e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.

§ 2º. ” (NR)

Art. 78. O art. 1º da [Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991](#), passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 1º

Parágrafo único. Os programas de formação profissional rural do Senar poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senar e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.” (NR)

Art. 79. O art. 3º da [Lei nº 8.706, de 14 de setembro de 1993](#), passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 3º

Parágrafo único. Os programas de formação profissional do Senat poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senat e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.” (NR)

Art. 80. O art. 429 do [Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º:

“Art. 429.

§ 2º Os estabelecimentos de que trata o **caput** ofertarão vagas de aprendizes a adolescentes usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os estabelecimentos e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.” (NR)

TÍTULO III

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 81. As entidades que mantenham programas de atendimento têm o prazo de até 6 (seis) meses após a publicação desta Lei para encaminhar ao respectivo Conselho Estadual ou Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente proposta de adequação da sua inscrição, sob pena de interdição.

Art. 82. Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Art. 83. Os programas de atendimento socioeducativo sob a responsabilidade do Poder Judiciário serão, obrigatoriamente, transferidos ao Poder Executivo no prazo máximo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei e de acordo com a política de oferta dos programas aqui definidos.

Art. 84. Os programas de internação e semiliberdade sob a responsabilidade dos Municípios serão, obrigatoriamente, transferidos para o Poder Executivo do respectivo Estado no prazo máximo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei e de acordo com a política de oferta dos programas aqui definidos.

Art. 85. A não transferência de programas de atendimento para os devidos entes responsáveis, no prazo determinado nesta Lei, importará na interdição do programa e caracterizará ato de improbidade administrativa do agente responsável, vedada, ademais, ao Poder Judiciário e ao Poder Executivo municipal, ao final do referido prazo, a realização de despesas para a sua manutenção.

Art. 86. Os arts. 90, 97, 121, 122, 198 e 208 da [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 90.

.....

V - prestação de serviços à comunidade;

VI - liberdade assistida;

VII - semiliberdade; e

VIII - internação.

.....” (NR)

“Art. 97. (VETADO)”

“Art. 121.

.....

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária.” (NR)

“Art. 122.

.....

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal.

.....” (NR)

“Art. 198. Nos procedimentos afetos à Justiça da Infância e da Juventude, inclusive os relativos à execução das medidas socioeducativas, adotar-se-á o sistema recursal da [Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 \(Código de Processo Civil\)](#), com as seguintes adaptações:

.....

II - em todos os recursos, salvo nos embargos de declaração, o prazo para o Ministério Público e para a defesa será sempre de 10 (dez) dias;

.....” (NR)

“Art. 208.

.....
X - de programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas e aplicação de medidas de proteção.

.....” (NR)

Art. 87. A [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“[Art. 260.](#) Os contribuintes poderão efetuar doações aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, distrital, estaduais ou municipais, devidamente comprovadas, sendo essas integralmente deduzidas do imposto de renda, obedecidos os seguintes limites:

I - 1% (um por cento) do imposto sobre a renda devido apurado pelas pessoas jurídicas tributadas com base no lucro real; e

II - 6% (seis por cento) do imposto sobre a renda apurado pelas pessoas físicas na Declaração de Ajuste Anual, observado o disposto no [art. 22 da Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997](#).

.....
[§ 5º](#) Observado o disposto no [§ 4º do art. 3º da Lei nº 9.249, de 26 de dezembro de 1995](#), a dedução de que trata o inciso I do **caput**:

I - será considerada isoladamente, não se submetendo a limite em conjunto com outras deduções do imposto; e

II - não poderá ser computada como despesa operacional na apuração do lucro real.” (NR)

“[Art. 260-A.](#) A partir do exercício de 2010, ano-calendário de 2009, a pessoa física poderá optar pela doação de que trata o inciso II do **caput** do art. 260 diretamente em sua Declaração de Ajuste Anual.

§ 1º A doação de que trata o **caput** poderá ser deduzida até os seguintes percentuais aplicados sobre o imposto apurado na declaração:

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - 3% (três por cento) a partir do exercício de 2012.

§ 2º A dedução de que trata o **caput**:

I - está sujeita ao limite de 6% (seis por cento) do imposto sobre a renda apurado na declaração de que trata o inciso II do **caput** do art. 260;

II - não se aplica à pessoa física que:

a) utilizar o desconto simplificado;

b) apresentar declaração em formulário; ou

c) entregar a declaração fora do prazo;

III - só se aplica às doações em espécie; e

IV - não exclui ou reduz outros benefícios ou deduções em vigor.

§ 3º O pagamento da doação deve ser efetuado até a data de vencimento da primeira quota ou quota única do imposto, observadas instruções específicas da Secretaria da Receita Federal do Brasil.

§ 4º O não pagamento da doação no prazo estabelecido no § 3º implica a glosa definitiva desta parcela de dedução, ficando a pessoa física obrigada ao recolhimento da diferença de imposto devido apurado na Declaração de Ajuste Anual com os acréscimos legais previstos na legislação.

§ 5º A pessoa física poderá deduzir do imposto apurado na Declaração de Ajuste Anual as doações feitas, no respectivo ano-calendário, aos fundos controlados pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente municipais, distrital, estaduais e nacional concomitantemente com a opção de que trata o **caput**, respeitado o limite previsto no inciso II do art. 260.”

“[Art. 260-B.](#) A doação de que trata o inciso I do art. 260 poderá ser deduzida:

I - do imposto devido no trimestre, para as pessoas jurídicas que apuram o imposto trimestralmente; e

II - do imposto devido mensalmente e no ajuste anual, para as pessoas jurídicas que apuram o imposto anualmente.

Parágrafo único. A doação deverá ser efetuada dentro do período a que se refere a apuração do imposto.”

“[Art. 260-C.](#) As doações de que trata o art. 260 desta Lei podem ser efetuadas em espécie ou em bens.

Parágrafo único. As doações efetuadas em espécie devem ser depositadas em conta específica, em instituição financeira pública, vinculadas aos respectivos fundos de que trata o art. 260.”

“[Art. 260-D.](#) Os órgãos responsáveis pela administração das contas dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais devem emitir recibo em favor do doador, assinado por pessoa competente e pelo presidente do Conselho correspondente, especificando:

I - número de ordem;

II - nome, Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) e endereço do emitente;

III - nome, CNPJ ou Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) do doador;

IV - data da doação e valor efetivamente recebido; e

V - ano-calendário a que se refere a doação.

§ 1º O comprovante de que trata o **caput** deste artigo pode ser emitido anualmente, desde que discrimine os valores doados mês a mês.

§ 2º No caso de doação em bens, o comprovante deve conter a identificação dos bens, mediante descrição em campo próprio ou em relação anexa ao comprovante, informando também se houve avaliação, o nome, CPF ou CNPJ e endereço dos avaliadores.”

“[Art. 260-E.](#) Na hipótese da doação em bens, o doador deverá:

I - comprovar a propriedade dos bens, mediante documentação hábil;

II - baixar os bens doados na declaração de bens e direitos, quando se tratar de

pessoa física, e na escrituração, no caso de pessoa jurídica; e

III - considerar como valor dos bens doados:

a) para as pessoas físicas, o valor constante da última declaração do imposto de renda, desde que não exceda o valor de mercado;

b) para as pessoas jurídicas, o valor contábil dos bens.

Parágrafo único. O preço obtido em caso de leilão não será considerado na determinação do valor dos bens doados, exceto se o leilão for determinado por autoridade judiciária.”

“[Art. 260-F.](#) Os documentos a que se referem os arts. 260-D e 260-E devem ser mantidos pelo contribuinte por um prazo de 5 (cinco) anos para fins de comprovação da dedução perante a Receita Federal do Brasil.”

“[Art. 260-G.](#) Os órgãos responsáveis pela administração das contas dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais devem:

I - manter conta bancária específica destinada exclusivamente a gerir os recursos do Fundo;

II - manter controle das doações recebidas; e

III - informar anualmente à Secretaria da Receita Federal do Brasil as doações recebidas mês a mês, identificando os seguintes dados por doador:

a) nome, CNPJ ou CPF;

b) valor doado, especificando se a doação foi em espécie ou em bens.”

“[Art. 260-H.](#) Em caso de descumprimento das obrigações previstas no art. 260-G, a Secretaria da Receita Federal do Brasil dará conhecimento do fato ao Ministério Público.”

“[Art. 260-I.](#) Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais divulgarão amplamente à comunidade:

I - o calendário de suas reuniões;

II - as ações prioritárias para aplicação das políticas de atendimento à criança e ao adolescente;

III - os requisitos para a apresentação de projetos a serem beneficiados com recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital ou municipais;

IV - a relação dos projetos aprovados em cada ano-calendário e o valor dos recursos previstos para implementação das ações, por projeto;

V - o total dos recursos recebidos e a respectiva destinação, por projeto atendido, inclusive com cadastramento na base de dados do Sistema de Informações sobre a Infância e a Adolescência; e

VI - a avaliação dos resultados dos projetos beneficiados com recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais.”

“[Art. 260-J.](#) O Ministério Público determinará, em cada Comarca, a forma de fiscalização da aplicação dos incentivos fiscais referidos no art. 260 desta Lei.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto nos arts. 260-G e 260-I sujeitará os infratores a responder por ação judicial proposta pelo Ministério Público, que poderá atuar de ofício, a requerimento ou representação de qualquer cidadão.”

“[Art. 260-K.](#) A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) encaminhará à Secretaria da Receita Federal do Brasil, até 31 de outubro de cada ano, arquivo eletrônico contendo a relação atualizada dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, distrital, estaduais e municipais, com a indicação dos respectivos números de inscrição no CNPJ e das contas bancárias específicas mantidas em instituições financeiras públicas, destinadas exclusivamente a gerir os recursos dos Fundos.”

“[Art. 260-L.](#) A Secretaria da Receita Federal do Brasil expedirá as instruções necessárias à aplicação do disposto nos arts. 260 a 260-K.”

Art. 88. O parágrafo único do art. 3º da [Lei nº 12.213, de 20 de janeiro de 2010](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º

[Parágrafo único.](#) A dedução a que se refere o **caput** deste artigo não poderá ultrapassar 1% (um por cento) do imposto devido.” (NR)

Art. 89. (VETADO).

Art. 90. Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 18 de janeiro de 2012; 191ª da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

Guido Mantega

Alexandre Rocha Santos Padilha

Miriam Belchior

Maria do Rosário Nunes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.1.2012 [retificado em 20.1.2012](#)

Texto 7

Políticas Sociais para adolescentes e juventude e não à redução da maioridade penal

Por Roberto da Silva e Francisca Pini



Políticas Sociais para adolescentes e juventude e não à redução da maioridade penal

Roberto da Silva¹

Francisca Pini²

Conquistamos um sistema normativo nacional e internacional dos direitos da criança e do adolescente como parte do sistema de direitos humanos: às pessoas com idade de até 18 anos, é assegurada prioridade absoluta na formulação de políticas sociais diante da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ou seja: é exigido, não só da família, mas também da sociedade e do Estado, o dever de *assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão* (art. 227 da Constituição Federal).

No entanto, desde 1993, tramita no Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 171, do deputado federal Benedito Domingos (PP/DF), que pleiteia a redução da maioridade penal do adolescente para 16 anos de idade. A este, somam-se outros 38 projetos de lei que visam reduzir a maioridade penal dos atuais 18 anos para 16, 17 ou, em alguns casos, até 14 anos de idade, modificando a redação do art. 228 da Constituição Federal de 1988. As propostas foram apresentadas por parlamentares de

1 Roberto da Silva é professor livre docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação), Vice-Presidente do CEDECA Paulo Freire e é o representante da USP junto ao Conselho Estadual de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente do Estado de São Paulo.

2 Francisca Rodrigues Pini é assistente social, mestre e doutora em políticas sociais e movimentos sociais pela PUC/SP, sócia fundadora do CEDECA Paulo Freire, Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire e filiada à ANDHEP.

partidos de todos os espectros político-ideológicos (PPR, PL, PP, PTB, PMDB, PFL, PTB, PDT, PSDB, DEM e PR).

Na justificativa, todos apelam para casos pontuais repercutidos na mídia. Alguns estabelecem analogias com o voto facultativo aos 16 anos de idade e outros para a suposta maturidade do adolescente aos 16 anos de idade para entender as consequências de seus atos em face do arsenal de informações que hoje tem disponível. Alguns usam dados inverídicos (adolescentes menores de 18 anos cometem a maioria dos crimes, PEC 171), mas nenhum incorpora qualquer avaliação quanto à eficácia dos sistemas e modelos existentes para o atendimento socioeducativo ao adolescente – e muito menos sobre a histórica e persistente crise no sistema penitenciário brasileiro.

Com as motivações momentâneas que levam os parlamentares a elaborarem tais propostas, é evidente que não se atem também às lições que a história recente do País pode ensinar e, por isso mesmo, vamos nos deter neste tema para oxigenar a memória de nossos legisladores e colocar algumas interrogações aos arautos da mídia nacional que, sem fundamentação histórica, nutrem-se das mazelas do dia a dia para forjar a opinião do povo brasileiro.

Em março de 1964, o regime militar assumiu o poder no Brasil. Em dezembro do mesmo ano, um filho do então ministro da Justiça Milton Campos, foi assassinado por adolescentes em um dos morros do Rio de Janeiro e o próprio ministro, juntamente com outros juristas do Rio de Janeiro, convenceu o presidente, general Humberto Castelo Branco, a criar, por decreto, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), a qual deu origem às FEBEMs em todos os estados brasileiros. A questão do menor passou, então, a ser tratada no âmbito da Doutrina de Segurança Nacional, formulada pela Escola Superior de Guerra e teve como matriz americana o National College War e a sua National Security Act, de 1947 (SILVA, 1998).

Até que o último estado brasileiro abolisse o modelo Febem (São Paulo, em 2006, mudando o nome para Fundação Casa), foram 42 anos de condenações, denúncias e críticas de todos os setores da sociedade. É unânime a opinião de que este modelo prestou mais desserviços do que serviços à sociedade brasileira.

Durante o Movimento Nacional Constituinte, estas críticas foram consideradas e deram origem ao Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, de cuja regulamentação surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. Passados 23 anos da aprovação desta lei,

instituindo novos marcos doutrinários, jurídicos e metodológicos para o atendimento ao adolescente a quem se atribui a autoria de ato infracional, não foi ainda possível se livrar dos estigmas da Febem e da cultura da violência que a marcou. O modelo Febem ainda continua presente na cabeça de muitos juízes, promotores e defensores públicos; é a principal, senão única referência para profissionais e técnicos que fazem o atendimento nas unidades de internação e é a imagem difundida pela grande mídia para forjar um estereótipo de adolescência em todo o País. Se a Funabem/Febem foi um erro em 1964, por ter sido criada sob o calor da repercussão causada por um crime grave cometido por adolescente, é verdade que ainda viveremos muitos anos sob o impacto deste modelo de atendimento sem conseguir implantar os novos marcos doutrinários, jurídicos e metodológicos que consideram o adolescente pessoa em fase peculiar de desenvolvimento e sujeito de direitos.

Os dados estatísticos revelam que o Brasil é um país majoritariamente jovem, visto que, do universo de sua população, que totaliza aproximadamente 180 milhões de pessoas, aproximadamente 75 milhões estão na faixa etária entre 0 e 19 anos (IBGE, 2010).

O dado numérico demonstra que a prioridade dos governantes em investir os recursos públicos deveria estar centrada na infância, na adolescência e juventude. Deste modo, qualquer movimento social que pretenda discutir direitos humanos sem o foco nas políticas sociais realizará uma discussão inócua, uma vez que é por meio delas que as garantias sociais e econômicas se efetivam.

O Relatório de Desenvolvimento Juvenil elaborado pela Unesco em 2003 (In: WAISELFISZ, 2003) revelou que: “cerca de 35 milhões com idade entre 15 e 24 anos se destacam como população mais vulnerável a problemas com violências, desemprego, falta de acesso a uma escola de qualidade, gravidez não desejada, e carências quanto aos bens culturais, ao lazer e ao esporte”. Tais dados têm apontado o quanto uma geração está destituída da possibilidade de crescer e desenvolver-se plenamente.

Em decorrência da concentração de riqueza existente no Brasil, a adolescência e a juventude empobrecida são expressões dos problemas urbanos. Devido ao fato de não haver investimentos econômicos nas políticas sociais que possam dar respostas urgentes para superar tal realidade, **a infância, a adolescência e os jovens** são bombardeados pela **grande mídia como caso de polícia**, em um tempo em que já **conquistaram a**

condição de sujeitos dos direitos.

No Brasil, a infância e a adolescência são vítimas da violência do Estado, da sociedade e da família. Há que se inverter a lógica do debate: **quando a grande imprensa conclama a sociedade a se posicionar para o resultado, da violência cometida pelos jovens, é preciso discutir as causas geradoras.**

Tratando do sistema de responsabilização para o adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceu a aplicação de medidas socioeducativas aos adolescentes que cometem atos infracionais. Por isso, afirmar que o adolescente fica impune quando comete um ato infracional é argumento daqueles que desconhecem o ECA, uma vez que as medidas previstas no Estatuto vão desde a advertência até a internação (art. 112), sendo aplicadas de acordo com a gravidade do ato infracional por juízo especial da infância e juventude. No entanto, o poder público ainda não alcançou com eficiência a implementação dessas medidas.

Em comparações internacionais entre 67 países, o Brasil encontra-se em 4º lugar nas taxas de homicídio entre a população jovem. A realidade nos revela que o País não tem investido em políticas sociais, tampouco as crianças e os adolescentes são prioridades absolutas (Mapa da Violência IV, de 2004).

Dados estatísticos também demonstram que o Brasil não tem melhorado sua situação em relação à educação, e um exemplo é a atual taxa de analfabetismo, de 9,8% (MEC 2010). As políticas educacionais adotadas no País não têm assegurado a permanência do aluno com sucesso – aliás, essa é a meta que o movimento pela educação pública de qualidade tem percorrido.

A concentração de renda continua sendo o indicador de maior desigualdade social no País. O caráter centralizador da estrutura social brasileira desde o período colonial terminou por favorecer a concentração de riqueza a um reduzido grupo. Esse grupo, no século 21, é composto por cinco mil famílias (conforme dados do Atlas da Exclusão Social, 2006, p. 29). A discrepância de concentração de riqueza tem gerado a apatia, falta de perspectiva e de sonhos a uma massa da população.

Diante desse quadro de violações à criança e ao adolescente, até quando os governantes, o legislativo e o judiciário, descomprometidos com a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, vão insistir na redução da maioridade penal?

Referências

- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos adolescentes privados de Liberdade. Brasília/DF, 2006.
- CURY, Munir. (Org.) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1. ed. São Paulo: Malheiros, 1992.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.
- _____. *Constituição (1988)*. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que são direitos da pessoa*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- KOGA, Dirce. *Medidas de cidade: entre territórios de vida e territórios vividos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA L. A. de.; CAMPOS. M. da. S. *Redução da Maioridade Penal: uma Análise dos Projetos que tramitam na Câmara dos Deputados*. Revista Ultima Ratio. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, Ano.1, nº 1, p. 231 a 259, 2007.
- SILVA. Amaral e. Imputabilidade Penal aos 16 anos. Uma solução? ABMP, Florianópolis, 1999.
- SILVA, Roberto da. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Revista Eletrônica Âmbito Jurídico. Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5554>.
- Acesso em: 18 mai. 2013.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. *Os desafios do CONDECA na implementação dos direitos da criança e do adolescente*. 2000. 204f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*. Brasília: UNESCO, 2004.

Indicações de sites

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=799

Medidas relativas à justiça de menores

<http://www.ilanud.or.cr/programas/medidas-relativas-a-la-justicia-de-menores.html>

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/conselho/conanda>

Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente

<http://www.anced.org.br/>