



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DÂMARIS PEREIRA DOS SANTOS

**A CONFIGURAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO AOS PRIVADOS DE
LIBERDADE: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA EM QUESTÃO**

DOURADOS – MS

2021

DÂMARI PEREIRA DOS SANTOS

**A CONFIGURAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO AOS PRIVADOS DE
LIBERDADE: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.

DOURADOS – MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S237c Santos, Damaris Pereira Dos

A configuração do direito à educação aos privados de liberdade: : a legislação brasileira e italiana em questão [recurso eletrônico] / Damaris Pereira Dos Santos. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Giselle Cristina Martins Real.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Política Educacional. 2. Direito à Educação. 3. Educação Prisional. 4. Educação Comparada.
I. Real, Giselle Cristina Martins. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador e amigo, pelo seu grande amor, cuidado e por ter me dado a vida.

Aos meus pais, Manoel e Elza, por sempre me apoiarem, me protegerem, me instruírem no caminho certo e por me amarem incondicionalmente.

Ao meu irmão, Manassés, e à minha cunhada pela amizade e por fazerem parte da minha vida.

À Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real, pela orientação, dedicação, cuidado e carinho. Não poderia pedir melhor orientadora.

Aos professores do PPGEdU, pela dedicação e empenho na minha trajetória acadêmica. Às professoras Luci Mary Duso Pacheco, Kellcia Rezende Souza, Maria Alice de Miranda Aranda, pelas contribuições relevantes a minha pesquisa.

À professora italiana Francesca Torlone, por aceitar ser minha supervisora, e por todo o auxílio com a documentação italiana durante a pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na minha formação.

Às amigas Ana Claudia, Taisa, Renata, Andréia, por serem verdadeiras irmãs para mim.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas “Política e Avaliação da Educação Superior” (PAES) pelos momentos de aprendizagem, conhecimento e compartilhamento, em especial, aos queridos Jullie, José, Eliane, Daiane e Milene pela colaboração, apoio e incentivo.

Aos alunos do Mestrado em Educação, principalmente aos colegas da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, em especial aos amigos Pamela Gimenes, Jacimara Mendes, Cleuza Francisca, Maria de Lourdes, Fláubertt Barth, Giovana Matos, Jonata Cristina e Francisca Rivas, que proporcionaram inúmeros momentos de companheirismo.

Às secretárias, Eliza e Valquíria, por sempre estarem dispostas a ajudar e pela parceria.

Às minhas grandes amigas, Cynamon e Ruth, por conferirem minhas traduções e pela torcida.

A todos os meus amigos e irmãos da Comunidade Evangélica Peniel, pela amizade, dedicação e pelas orações.

Ao Sr. Giroto, pela receptividade, preocupação e carinho.

À prefeitura de Itaporã, por investir em mim e me permitir estudar e crescer profissionalmente.

A todos os meus colegas e amigos professores de Itaporã pelo incentivo e torcida.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, onde eu tive a oportunidade de realizar o Mestrado.

SANTOS, D. P. dos. **A configuração do direito à educação aos privados de liberdade: a legislação brasileira e italiana em questão.** 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar os mecanismos de garantia do direito à educação, especificamente do direito aos privados de liberdade, previstos nos marcos normativos brasileiros e italianos. Justifica-se a importância dessa temática considerando que a garantia e ampliação dos direitos humanos constitui-se como meta das sociedades democráticas. O direito à educação se configura como um direito humano, previsto desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. A partir desse período, houve avanços conquistados pela sociedade mundial, em que o direito à educação estende-se a todas as pessoas, conforme declarado pela Conferência Mundial de Educação, realizada em 1990, em Jomtien. Diante desse contexto, buscou-se conhecer os mecanismos jurídico-normativos de garantia do direito aos privados de liberdade de forma comparada, considerando a relevância do sistema jurídico nas bases do direito romano para o sistema brasileiro e até mesmo de outros países. Cumpre destacar o interesse pessoal na temática, que se soma à obtenção de uma bolsa de estudos junto à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) para realização de mestrado-sanduíche na Itália. Metodologicamente adotou-se a educação comparada, com abordagem qualitativa, pautada em levantamento bibliográfico e pesquisa documental, tendo como fontes primárias os instrumentos normativos brasileiros e italianos que tratam da educação aos privados de liberdade. Foi possível observar que as diretrizes internacionais apontam a educação como direito para todos, contribuindo com a sua ampliação, inclusive extensiva aos privados de liberdade, explicitada nos marcos normativos dos países analisados. Nessa construção, a Itália apresenta ordenamento jurídico mais efetivo para assegurar esse direito, por prever isso em sua Constituição Federal aprovada em 1947. Já no Brasil, isso aparece mais tarde e em normas infraconstitucionais. O foco desses sistemas está em priorizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como alternativa de educação formal para esse grupo da população. A educação é apresentada na legislação de ambos os países pelo seu potencial em contribuir com a reintegração da pessoa à sociedade, e não pela essência do direito à educação, concebido pelas possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Ressalta-se a necessidade de estudos científicos que tratem da efetivação do direito à educação a esse grupo e os resultados das políticas em curso, inclusive de forma comparada com outros países.

Palavras-chave: política educacional; direito à educação; educação prisional; educação comparada.

SANTOS, D.P. dos. **The characterization of the right to education for people deprived of freedom:** analyzing the Brazilian and Italian legislation. 2021. 163 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2021.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the ways of guaranteeing the right to education, specifically the right to the freedom-deprived people, established in the Brazilian and Italian legislation. The importance of this theme is justified considering that the guarantee and expansion of human rights is a goal of democratic societies. The right to education is characterized as a human right, established since the Universal Declaration of Human Rights by the United Nations (UN) in 1948. Since then, there were advances achieved by the world society, in which the right to education is extended to all people, as declared by the World Education Conference held in 1990, in Jomtien. In this context, we sought to know the legal-normative mechanisms that guarantee the rights of those deprived of freedom in a comparative way, considering the relevance of the legal system on the basis of Roman law for the Brazilian system and even for other countries. It is worth highlighting the personal interest in the subject, which is added to the fact that a scholarship was obtained from the Foundation for Support to the Development of Education, Science and Technology of the State of Mato Grosso do Sul (FUNDECT) for the realization of a exchange master's degree in Italy. Methodologically, we adopted comparative education, with a qualitative approach, based on bibliographic surveys and documentary research, having as primary sources the Brazilian and Italian normative instruments that deal with education for the people deprived of freedom. It was possible to observe that the international guidelines, which point to education as a right for all, contributed to its expansion, including the extension for the freedom-deprived people, which was made explicit in the normative frameworks of the countries analyzed. In this aspect, Italy presents a legal system more effective to ensure this right because it is included in its Federal Constitution approved in 1947, while in Brazil, this concession appears later and in infra-constitutional rules. The focus of these systems is on prioritizing Youth and Adult Education (EJA) as an alternative to formal education for this population. Education is presented within the legislation of both countries because of its potential to contribute for the reintegration of the person into society and not for the essence of the right to education, which would give way to the possibility of lifelong learning. More researches in this area are needed to address the efficiency of the right to education for this group and the results of current policies, including comparisons with other countries.

Keywords: educational policy; right to education; prison education; comparative education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Localização e seleção dos trabalhos nas plataformas Capes de dissertações e teses e da <i>SciELO</i> , em 2019 | 18 |
| Quadro 2 – Documentos normativos que abrangem o direito à educação e a educação aos privados de liberdade no Brasil | 85 |
| Quadro 3 – Comparação entre o Código Penal de 1975 e a reforma do Código em 2017 | 100 |
| Quadro 4 – Documentos normativos italianos que abrangem o direito à educação e a educação aos privados de liberdade | 102 |
| Quadro 5 – Quantitativo de documentos normativos que abrangem ou não a educação de adultos e a educação aos privados de liberdade no Brasil e na Itália..... | 109 |
| Quadro 6 – Documentos normativos brasileiros e italianos que abrangem a educação de adultos e/ou educação aos privados de liberdade por origem | 112 |
| Quadro 7 – Marcos normativos brasileiros e italianos da educação de adultos e/ou educação aos privados de liberdade..... | 113 |
| Quadro 8 – Comparação entre as Constituições Federais vigentes de Brasil e Itália em relação ao direito à educação geral e o direito à educação aos privados de liberdade..... | 114 |
| Quadro 9 – Comparação entre LEP de 1984 e a reforma da lei em 2015 | 115 |
| Quadro 10 – Comparação da abrangência dos Códigos Penais referente à educação entre Brasil e Itália | 117 |
| Quadro 11 – Comparação entre as leis da educação de Brasil e Itália em relação ao direito à educação de adultos e o direito à educação aos privados de liberdade | 118 |
| Quadro 12 – Meta 9 e resultados parciais do PNE 2014 para educação de adultos e para a educação aos privados de liberdade..... | 122 |
| Quadro 13 – Meta 10 e resultados parciais do PNE 2014 para educação de adultos e para a educação aos privados de liberdade..... | 123 |
| Quadro 14 – Comparação entre as legislações que foram bases para os planos educacionais brasileiro e italiano | 124 |
| Quadro 15 – Marcos normativos brasileiros conforme as categorias de análise..... | 126 |
| Quadro 16 – Marcos normativos italianos conforme as categorias de análise..... | 127 |
| Quadro 17 – Resumo dos marcos normativos que tratam do direito à educação aos privados de liberdade | 129 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Taxas globais de alfabetização e população analfabeta por faixas etárias | 25 |
| Gráfico 2 – Escolaridades das pessoas privadas de liberdade no Brasil | 51 |
| Gráfico 3 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil..... | 52 |
| Gráfico 4 – Quantitativo cronológico de documentos normativos relevantes que tratam da educação de adultos e/ou educação aos privados de liberdade | 110 |

LISTA DE FIGURA

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Pirâmide de Kelsen | 108 |
|-------------------------------------|-----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

| | |
|-----------|---|
| ADCT | Ato das Disposições Constitucionais Transitórias |
| CADHP | Corte Africana de Direitos Humanos e dos Povos |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNCP | Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| CPIA | Centros Provinciais de Educação de Adultos |
| CTP | Centros Territoriais Permanentes |
| DGOSV | Direção-geral dos Sistemas Escolares e Avaliação do Sistema Educativo Nacional |
| ECOSOC | Conselho Econômico e Social |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EPT | Educação para Todos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INFOPEN | Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEP | Lei de Execução Penal |
| MEC | Ministério da Educação |
| ODM | Objetivos de Desenvolvimento do Milênio |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OUA | Organização da Unidade Africana |
| PAC | Programa de Aceleração Econômica |
| PAIDEIA | Plano de Atividades para a Inovação da Educação de Adultos |
| PDE | Plano de Desenvolvimento Educacional |

| | |
|-------------------------|---|
| PEESP | Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNGC | Plano Nacional de Garantia de Competências |
| PNTR | Plano Nacional de Pesquisa Trienal na área de educação de adultos |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROINFO | Programa Nacional de Tecnologia Educacional |
| Projeto EDUFIN- CPIA | Plano Nacional de promoção da educação no CPIA |
| SciELO | Scientific Eletronic Library Online |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SINAJUVE | Sistema Nacional de Juventude |
| UA | União Africana |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UIS | UNESCO Institute for Statistics |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UPU | União Postal Universal |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 O DIREITO À EDUCAÇÃO PRISIONAL: APORTES TEÓRICOS, CONCEITUAIS E HISTÓRICOS | 20 |
| 1.1 O contexto histórico global na construção do direito à educação para todos | 22 |
| 1.1.1 <i>A construção do direito à educação a partir do sistema mundial</i> | <i>23</i> |
| 1.1.2 <i>A construção do direito à educação a partir dos sistemas regionais</i> | <i>29</i> |
| 1.1.3 <i>O direito à educação após a década de 1990</i> | <i>36</i> |
| 1.2 Aportes conceituais do direito à educação e da educação aos privados de liberdade | 42 |
| 1.2.1 <i>O conceito do direito à educação a partir dos normativos globais</i> | <i>42</i> |
| 1.2.2 <i>O conceito da educação aos privados de liberdade a partir dos normativos globais</i> | <i>50</i> |
| 1.3 A construção normativa do direito à educação aos privados de liberdade | 57 |
| 2 O DIREITO À EDUCAÇÃO AOS PRIVADOS DE LIBERDADE E SUA CONFIGURAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA..... | 67 |
| 2.1 A construção do direito à educação em estabelecimentos penais no Brasil: a influência internacional..... | 68 |
| 2.1.1 <i>Pré-Constituição Federal</i> | <i>69</i> |
| 2.1.2 <i>Pós-Constituição Federal</i> | <i>73</i> |
| 3 DIREITO À EDUCAÇÃO AOS PRIVADOS DE LIBERDADE: OS CONDICIONANTES DO ORDENAMENTO JURÍDICO DE BRASIL E ITÁLIA | 106 |
| 3.1 Uma visão panorâmica do direito à educação de adultos e aos privados de liberdade de Brasil e Itália | 108 |
| 3.2 Contrastes e similitudes do direito à educação aos privados de liberdade entre Brasil e Itália | 112 |
| 3.3 A hierarquia da pirâmide de Kelsen nas comparações do ordenamento jurídico entre Brasil e Itália | 126 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 131 |
| REFERÊNCIAS..... | 138 |

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, proclama solenemente os direitos humanos, diferentemente das versões anteriores (CURY, 2013). Dallari (2004), ao referendar os direitos humanos, afirma que eles são os direitos fundamentais do homem e precisam ser reconhecidos, protegidos e promovidos, visando à preservação da dignidade humana. Dentre esses direitos está a educação escolar como um direito social (BRASIL, 1988). A Constituição, inclusive, torna a educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos, a partir de 2017 (BRASIL, 1988).

Esse instrumento normativo prevê para aqueles que não estudaram no período regular a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo sua gratuidade, e o enfrentamento do analfabetismo, nos termos dos artigos 208 e 214, respectivamente.

Essa modalidade de ensino também está disponível a jovens e adultos que estão em situação de privação de liberdade. As secretarias estaduais de educação passam a ofertar o programa EJA nas penitenciárias, buscando o cumprimento da obrigatoriedade constitucional da educação como direito de todos (ARAGÃO; ZILIANI, 2019).

Entretanto, a Carta Magna, em si própria, não apresenta nenhuma norma específica voltada para a educação às unidades prisionais. Coimbra (2016, p. 63) assevera que “no Brasil o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade não está garantido na Constituição Federal”.

Nesse sentido, nota-se que o Estado tenta garantir a educação para todos por meio da Lei Suprema de 1988, que vigora até os dias atuais. No entanto, a educação aos privados de liberdade não foi contemplada, contradizendo, assim, a ideia da educação para todos.

Segundo os dados oficiais do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) (BRASIL, 2016), apenas 12% da população encarcerada no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, sendo 10% em ensino escolar, e 2% em atividades complementares. Para Abreu (2016), a educação para essa população é vista como uma chance para alcançar uma nova vida.

No Brasil, a preocupação com a educação prisional é dada por meio da Lei de Execução Penal (LEP), Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, a qual concede às pessoas privadas de liberdade o atendimento educacional nas unidades prisionais de forma assistencial, assim como demais assistências penitenciárias previstas no artigo 11, sendo elas: material, religiosa, saúde, jurídica e social. O artigo 17 dessa mesma lei normatiza que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL,

1984). Entretanto, esse assistencialismo e promoção da educação não tem o foco no ensino em si como um direito de todos, nem na educação do sujeito ao longo da vida, conforme prescrito na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 2010).

Até mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promovida a partir do corpo legal da Constituição Federal brasileira, não apresenta explicitamente o direito educacional das pessoas privadas de liberdade (BOIAGO, 2013). A EJA é a modalidade de educação que está mais conectada à educação prisional, visto que o ensino superior é escassamente discutido como uma proposição do direito das pessoas em instituições penais. Na Constituição Federal, a educação superior é considerada como um mérito, portanto, acessível para aqueles que apresentam capacidade. Por isso, a literatura científica é voltada para a discussão em termos de EJA quando se trata do direito à educação para essa parcela da população.

Segundo Boiago (2013) e Coimbra (2016), o documento que visou corrigir essa lacuna referente à educação prisional, foi o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, mas que apresenta apenas uma meta para a modalidade de EJA.

Já no PNE de 2014-2024, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, pode-se encontrar menção à essa modalidade na meta 9, considerando a estratégia 8, e na meta 10, na estratégia 10. Contudo, mesmo com o PNE, que se constitui como pauta da agenda nacional, não há garantia na efetivação desse direito, tendo o plano como uma possibilidade, uma meta, e não uma regra a ser cumprida. Em outras palavras, a legislação educacional apenas tangencia a questão da educação em presídios e não a assegura.

Tal situação legal é surpreendente, visto que países da América Latina, como o Brasil, e outros tantos da Europa, como Portugal, Espanha, Itália, Alemanha e Escócia são influenciados pelos preceitos doutrinários propostos pelos romanos que, por sua vez, é o principal sistema de Direito do mundo contemporâneo (PALMA, 2011).

Nesse quesito, a Itália se destaca por ser um dos primeiros países a apresentar uma exposição dos princípios da justiça penal e os ideais da educação na prisão, já em meados dos anos de 1760 (GARUTTI; OLIVEIRA, 2012). Cesare Beccaria formulou um sistema penal em que a educação era considerada o fim do encarceramento e a principal maneira de prevenir o crime. A repercussão do tratado se deu não somente no contexto italiano, como também foi muito difundido em toda a Europa (SAVOIA, 2018).

Nacionalmente, os princípios propostos por Beccaria no século XVIII influenciaram grandemente as legislações, inclusive a própria Constituição (SAVOIA, 2018), que é a lei que está no ponto mais alto na pirâmide mandamental (CRETILLA JUNIOR, 1974). Sendo assim, em seu artigo 27, § 3, observa-se que a Constituição italiana prevê que “Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”, ou seja, desde 1947 que se promove tratamento humanitário visando a reeducação e reabilitação dos detentos por meio da educação (ITALIA, 1947). A Constituição brasileira não apresenta nenhuma vez o termo reeducação, e a única vez que a palavra reabilitação aparece é referente às pessoas portadoras de deficiências físicas.

Ainda que Savoia (2018) aponte que a educação prisional italiana se depare com diversos obstáculos, mesmo após décadas de debates sociais e políticos, comparado ao Brasil, observa-se uma garantia do direito à educação mais estabelecida em relação ao segundo país.

Pode-se perceber a necessidade de não apenas discutir o tema do direito à educação nas unidades prisionais, mas também trazer exemplos legislativos que possam servir de suporte para o Brasil, de modo que a presente dissertação vise analisar as formas de garantia do direito à educação, especificamente, do direito aos privados de liberdade previstas nos marcos normativos brasileiros e italianos.

Assim, serão analisados o contexto e as normas tanto brasileiras quanto italianas, de maneira a responder: como se garante educação para brasileiros e italianos privados de liberdade? Quais as diferenças e similitudes entre a legislação que trata dos direitos aos privados de liberdade nesses dois países?

Para responder essas e outras questões, se faz necessário imergir no mundo jurídico-normativo italiano e brasileiro, buscando respostas diretamente nas fontes, a qual Vieira, Peixoto e Khoury (1995) enfatizam que elas falam por si próprias. Desse modo, o delineamento metodológico parte dos seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral

- analisar os mecanismos de garantia do direito à educação, especificamente do direito aos privados de liberdade previstos nos marcos normativos brasileiros e italianos.

Objetivos específicos

- apreender as proposições constantes na literatura científica acerca do direito à educação e, especificamente do direito à educação aos privados de liberdade;
- mapear a legislação e as normas brasileiras e italianas que tratam da educação aos privados de liberdade;
- cotejar os instrumentos normativos brasileiros e italianos com fins de explicitar as formas de garantia do direito à educação aos privados de liberdade nestes dois países.

Portanto, o desenho metodológico que se adota para o presente estudo caracteriza-se pela metodologia de educação comparada, que toma como referência os marcos normativos do Brasil e da Itália.

Embora sejam países com contextos distintos no que se refere à economia, política, dimensões geográficas e históricas, a comparação das legislações que tratam do direito à educação aos privados de liberdade se torna possível considerando a tônica dessa metodologia que tem como característica alargar as visões que se têm acerca de determinadas temáticas (CARVALHO, 2013), neste caso, o direito à educação aos privados de liberdade.

Em análise inicial, pode-se observar que esse direito é prescrito de forma diferente entre Brasil e Itália, uma vez que a Constituição italiana já se refere à educação para essas pessoas e, a brasileira, não trata dessa questão, conforme já mencionado anteriormente. Nesse sentido, é que essa abordagem se destaca como grande possibilidade de contribuir com a discussões da literatura científica e da política educacional ao propiciar o aprofundamento das reflexões sobre a construção desse direito nesses contextos, ainda que distintos.

Ademais, ao adotar a educação comparada a partir de documentos normativos desses países, esta dissertação se configura como uma pesquisa de caráter qualitativo. Minayo (2009, p. 22), diferencia a pesquisa quantitativa da qualitativa por sua natureza e enfatiza que a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas”.

Nesse sentido, não se busca alcançar resultados numéricos, mas sim mergulhar no mundo legislativo tanto brasileiro quanto italiano, com foco na educação prisional tentando apreender os significados das ações e das proposições existentes em relação ao direito do indivíduo e da sociedade.

Para tanto, esta dissertação adotou o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental como procedimentos sistemáticos. O levantamento bibliográfico teve fluxo

contínuo durante todo desenvolvimento do estudo, com vistas a identificar e acompanhar as publicações recentes sobre o tema.

Acerca da pesquisa documental, Cellard (2012) considera documento

[...] aquilo [...] que consiste em todo o texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa (CELLARD, 2012, p. 297).

Portanto, esta investigação partiu da análise do texto jurídico-normativo, enquanto fonte de pesquisa e de estudo. Adota-se como *corpus* documental instrumentos normativos brasileiros referentes à educação como direito e, particularmente, como direito aos privados de liberdade, como: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei n.º 9.394/1996; a Resolução n.º 14 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), de 11 de novembro de 1994; o PNE de 2001 e de 2014; a LEP, de 1984; a Resolução n.º 3 do CNPCCP, de 11 de março de 2009; e a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação, aprovada pela Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 19 de maio de 2010.

Em relação à documentação italiana, além da Constituição Federal de 1947, encontrou-se: o Código Prisional italiano, Lei n.º 354, de 26 de julho de 1975; o texto consolidado das leis em vigor em educação, Decreto legislativo n.º 297, de 16 de abril de 1994; o Decreto n.º 230, de 30 de junho de 2000; Decreto n.º 263, de 29 de outubro de 2012; o Plano de Atividades para a Inovação da Educação de Adultos (PAIDEIA), de 2015; a Ativação dos Estados Gerais de Execução Criminal, de 2015; e as modificações do sistema penitenciário, do Código Penal e do Código de Processo Penal, Lei n.º 103, de 2017.

No que tange o caráter analítico-documental, toma-se como referência os temas encontrados nos documentos e que são de uso recorrente para a definição de categorias de análise, *a priori* estão definidas as seguintes categorias: direito à educação, educação assistencial e educação aos privados de liberdade. Para a avaliação dos arquivos, particularmente, dos marcos normativos de ambos os países, foram utilizadas três das cinco dimensões propostas por Cellard (2012), sendo elas: o contexto, que visa averiguar a situação global em que se escreveu o documento, para quem foi escrito e as conjunturas política, econômica, social, cultural envolvidas; a autenticidade e a confiabilidade do texto, que se refere à confiança nas informações apresentadas e verificação da procedência, assegurando, assim, a qualidade da informação; os conceitos-chave e a lógica, que se trata do entendimento do sentido

dos termos utilizados pelos autores, pois cada termo pode significar coisas diferentes em cenários distintos.

Nessa perspectiva, além de comparadas as legislações, busca-se certificar a procedência e a autenticidade dos documentos em questão, abrangendo o sentido e o conceito de cada termo utilizado e seus significados. Além disso, justifica-se a importância do recorte dado à temática por questões de ordem pessoal, social e científica.

Cabe mencionar que o interesse pessoal é engendrado em virtude da experiência internacional da autora, que morou por um período de um ano e nove meses nos Estados Unidos, o que possibilitou o domínio de línguas estrangeiras e a intencionalidade em se dedicar a pesquisas que envolvessem a educação comparada, particularmente, que tratassem sobre direitos das pessoas, em perspectiva comparada. O foco na educação também é alicerçado na experiência como docente da rede municipal de educação de Itaporã – MS e à sua vinculação à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)¹.

Nesse sentido, houve a possibilidade de se tratar do direito à educação aos privados de liberdade, uma vez que foi obtida uma bolsa de estudos para realizar parte da pesquisa na Itália, com parceria da Universidade de Siena, sob a supervisão da Profa. Dra. Francesca Torlone, estudiosa no tema. A professora italiana é pesquisadora em pedagogia geral e social, e tem focado suas investigações nos processos de aprendizagem incorporados em ambientes prisionais, abrangendo tanto os processos de aprendizagem para os detentos quanto para as pessoas que trabalham na instituição penal, como chefe de prisões e agentes políticos, visando entender o impacto dessa formação no processo de reabilitação e reeducação dos reclusos.

A oportunidade de bolsa surgiu a partir da aprovação na Chamada Pública para mobilidade *Mobility Confap Italy* (MCI 2019), identificada como Chamada Diretrizes Fundect n.º 12/2019 (CONFAP, 2019). No entanto, em virtude dos efeitos da pandemia da covid-19 na emissão de visto para a entrada na Itália, não foi possível efetivar o mestrado-sanduíche, o que implicou na realização de contatos de forma remota com a supervisora na Itália.

A relevância científica da presente dissertação pode ser verificada a partir da carência de estudos que envolvem a temática, que foi mapeada por meio de levantamento bibliográfico realizado junto às principais bases de dados *on-line* no Brasil.

O levantamento inicial do projeto em questão foi executado entre os meses de setembro e outubro de 2019, cujo objetivo foi de catalogar e conhecer a literatura que aborda o tema: o

¹ Para maiores detalhes sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, ver: Real e Marques (2020).

direito à educação aos privados de liberdade. Nas buscas foram usados os descritores “educação AND prisional” (descriptor 1), “escola AND prisional” (descriptor 2), “prisão AND constituição” (descriptor 3) e “prisão AND Itália” (descriptor 4).

A busca ocorreu nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em teses e dissertações, onde foram localizados 96 trabalhos ao todo e 14 foram selecionados. Já no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) foram encontrados 54 artigos e apenas quatro foram escolhidos, conforme revelado no Quadro 1.

A partir da leitura dos títulos e dos resumos e, em alguns casos, da introdução e das considerações finais, quando o resumo não deixava clara a relação do tema com a legislação ou o direito à educação, foram excluídos trabalhos que tinham o escopo na área da saúde, na formação de professores e no trabalho docente, em análises psicológicas, na amamentação, em disciplinas de áreas específicas como história, química e educação física, e em currículo, como *o Currículo no Ensino Fundamental do Centro de Detenção Provisória em São Domingos do Norte*. Também foram excluídos dois estudos que não estão disponíveis em formato *open system*.

Quadro 1 – Localização e seleção dos trabalhos nas plataformas Capes de dissertações e teses e da *SciELO*, em 2019

| Descritores | Bases de dados <i>on-line</i> consultadas | | | |
|-------------------------|---|------------------------|-----------------------|------------------------|
| | Capes (dissertações e teses) | | <i>SciELO</i> | |
| | Trabalhos encontrados | Trabalhos selecionados | Trabalhos encontrados | Trabalhos selecionados |
| Educação AND Prisional | 70 | 12 | 24 | 03 |
| Escola AND Prisional | 24 | 02 | 24 | 01 |
| Prisão AND Constituição | 02 | 00 | 05 | 00 |
| Prisão AND Itália | 00 | 00 | 01 | 00 |
| TOTAL | 96 | 14 | 54 | 04 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento realizado junto às bases de dados *SciELO* e banco de teses da Capes, em 2019.

Cabe ressaltar que no banco de teses e dissertações da Capes, como não há opção de busca avançada, foram utilizadas aspas como técnica para obter o refinamento de pesquisa. Não foi estabelecido um recorte temporal nas buscas, pois a prioridade é encontrar trabalhos que abordem a educação prisional como direito, ou que apresentam foco na legislação dessa educação independente da data da publicação.

Ao analisar os 18 trabalhos selecionados por ano de publicação, pode-se constatar que o tema é recente, visto que o mais antigo data de 2003. Apenas um foi publicado em 2007 e

todos os demais tiveram sua publicação entre 2013 e 2017, sendo que 72,2% foram publicados entre os anos de 2016 e 2017.

Além da contemporaneidade das publicações, pode-se observar que há poucos estudos que analisam a temática da pesquisa aqui apresentada, pois em um período de 16 anos apenas 18 investigações abordaram o tema do direito à educação aos privados de liberdade, englobando teses, dissertações e artigos. Contudo, nenhum deles compara o direito à educação prisional na legislação brasileira e italiana, enfatizando-se, assim, a relevância científica da presente dissertação.

O levantamento bibliográfico italiano contou com colaboração da Profa. Dra. Francesca Torlone, visto que a Itália não traz bancos *on-line* de dados próprios, como o Brasil têm. A supervisora italiana contribuiu com a indicação de dois dossiês que tratam especificamente da educação prisional e do direito à compensação educacional de prisioneiros, sendo fundamentais para a construção do direito à educação italiana.

A dissertação também se faz relevante para a sociedade, haja vista que ela é afetada positiva ou negativamente pelos efeitos dos direitos alcançados pelas pessoas privadas de liberdade. Ademais, acredita-se que os resultados deste estudo podem vir a iluminar as políticas públicas, especialmente, brasileiras e italianas, no que se refere à (re)formulação e os processos de implementação do direito à educação aos privados de liberdade, foco desta pesquisa.

O presente trabalho está dividido em três capítulos e em cada um deles pretende-se atender a cada objetivo específico demarcado. Assim, no primeiro capítulo, com embasamento nos instrumentos normativos internacionais, revelou-se como se deu a construção do direito à educação no contexto histórico global, inicialmente no cenário da educação para todos e, em um segundo momento, no tocante à educação prisional. Nesse capítulo, ainda se discute os aportes teóricos e conceituais do direito à educação e de educação aos privados de liberdade.

No segundo capítulo, que tem como objetivo mapear a legislação e as normas brasileiras e italianas que tratam da educação aos privados de liberdade, explicita-se o processo de construção do direito a essa educação no Brasil e na Itália a partir da influência dos instrumentos normativos internacionais descritos no capítulo anterior

O terceiro e último capítulo buscou cotejar as normas brasileiras e italianas com fins de explicitar a efetividade da educação a essa parcela da população. Nessa etapa, paragona-se a realidade dos dois países e indica-se as similitudes, os contrastes e demais comparações do ordenamento jurídico encontrado. Por fim, apresentam-se considerações a título de conclusões, em que se revelam os resultados obtidos para os problemas de pesquisa aqui delineados.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO PRISIONAL: APORTES TEÓRICOS, CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

O objetivo aqui é explicitar o processo de construção do direito à educação com ênfase na educação aos privados de liberdade, tendo como marco normativo internacional a Declaração de Direitos Humanos. Para esse processo, buscou-se apreender as proposições constantes na literatura, inicialmente, acerca da educação para todos para, então, aprofundar na educação aos indivíduos em unidades prisionais, mapeando e apresentando as constatações presentes nesse arcabouço bibliográfico.

Esse primeiro capítulo foi dividido em três seções principais. Na primeira, se encontra a construção do direito à educação para todos a partir do contexto histórico global, onde se descreve como isso se deu em três subseções. Na primeira subseção, abordou-se o sistema mundial, a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), criada após a II Guerra Mundial, evento que destruiu inúmeros países e milhões de vidas e dos Pactos Internacionais de Direitos Humanos, com destaque para o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

Em seguida discorreu-se sobre a construção do direito à educação nos sistemas regionais principais, sendo eles: o sistema interamericano, europeu e africano, com ênfase nos seguintes marcos normativos:

- Sistema interamericano:
 - Carta da Organização dos Estados Americanos (1948);
 - Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948);
 - Convenção Americana de Direitos Humanos, também chamada de Pacto de San José (1969).
- Sistema europeu:
 - Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950);
 - Protocolo Adicional (1952);
 - Carta dos Direitos Fundamentais (2000).
- Sistema africano:
 - Carta Africana sobre Direitos Humanos e dos Povos (1981).

Por sua vez, a terceira subseção revela a construção desse direito a partir década de 1990, onde o reconhecimento da educação como direito se tornou mais notório. Tendo isso em mente, se apresenta historicamente o direito à educação e sua efetivação, dessa data em diante, com base nos seguintes instrumentos legislativos mundiais:

- Declaração Mundial de Educação de Jomtien: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990);
- O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivo (2000);
- Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo à uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015).

Considerando a relevância e a complexidade da conceituação de educação e de educação em estabelecimentos penais, na segunda seção, dividida em duas subseções, buscou-se socializar as diferentes concepções desses termos, dialogando com pensadores históricos e da atualidade com os instrumentos legislativos já relatados na primeira seção, aplicando-os à realidade contemporânea e de modo a definir um conceito de direito à educação e, em seguida, de educação aos privados de liberdade.

A primeira subseção foi destinada a conceituar o direito à educação e observou-se que: a estrutura educacional conhecida hoje tem grande influência dos gregos e dos romanos, principalmente destes últimos, tanto no sistema quanto na segregação de quem tinha o direito à educação que, na época, foi direcionada aos meninos nobres da elite guerreira. A educação nem sempre foi considerada como um direito, visto que ela era excludente e para apenas uma minoria privilegiada. Adota-se aqui a educação como um instrumento para distribuir equidade, contribuindo com a sociedade para que seja mais justa e igualitária, uma vez que o direito é a forma jurídica de se promover essa justiça.

Entende-se, então, o direito à educação como um direito social, não só da criança, mas sim de todo cidadão, independentemente de sua idade, classe social, etnia, credo, gênero, e demais características, com meta de que todos sejam vistos como iguais perante a lei e possam desfrutar desse direito.

A partir do conhecimento do significado e do conceito do direito à educação, que deve ser de fato para todos, igualmente, mesmo para aqueles que estão privados de liberdade, visto que esse fato não anula os seus direitos humanos, é que se pode aprofundar na conceituação de educação em estabelecimentos prisionais. Nesse sentido, observou-se que o direito à educação para essas pessoas se deu juntamente com grupos de excluídos historicamente, como:

- pretos e pardos;
- indígenas ou povos da floresta;
- pessoas com deficiências;
- pessoas em vulnerabilidade socioeconômica;
- as populações das periferias urbanas e zonas rurais;

- os nômades e os trabalhadores migrantes;
- as minorias étnicas, raciais e linguísticas;
- os refugiados;
- povos do campo (campesinos).

A educação para o grupo dos excluídos é a inclusiva, a qual somente começou a ter atenção a partir de 1990, ou seja, uma conquista recente.

Já com a definição de educação aos privados de liberdade, a terceira seção apresenta a construção normativa do direito à educação nesses espaços. Os instrumentos próprios para essas pessoas são incipientes, por isso, a construção do direito à educação de presidiários mescla com os documentos normativos que promovem a EJA. As que se destacam são: a primeira e as duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), em 1949, 1997 e 2009, respectivamente; as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, de 1955; a Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes de 1975; a Resolução n.º 1990/20, de 1990; a Resolução n.º 1990/24, também de 1990; a Resolução n.º 45/112, de 7 de dezembro de 1990, e as Regras Mandela, de 2015, mas que são uma atualização das Regras Mínimas, de 1955.

A base documental construída neste capítulo permitirá comparar a efetividade na oferta da educação aos privados de liberdade como um direito a partir dos marcos normativos brasileiros e italianos, que é o objetivo principal desta dissertação.

1.1 O contexto histórico global na construção do direito à educação para todos

Em retrospectiva histórica, Dallari (2004) apresenta como uma das primeiras indicações de direito a obra de teatro grego clássico *Antígona*, personagem que lutou pelo direito à dignidade, passando pelo século XIII, com Santo Tomás de Aquino defendendo os direitos naturais.

Corroborando essa informação, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) abordam os direitos naturais como existentes mesmo antes da constituição da sociedade, e os classifica em: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

Durante o chamado Século das luzes, período entre os séculos XVII e XVIII, a terminologia da época “direitos naturais” transformou-se em “direitos humanos”, o que serviu “para situar e demarcar o processo reflexivo e de aprimoramento da compreensão dos direitos humanos na atualidade a partir do enfoque da dignidade humana como fundamento” (NODARI; SÍVERES, 2015, p. 264).

Dallari (2004) relata que essa dignidade humana é alcançada através do reconhecimento, da proteção e da promoção dos direitos humanos, que são os direitos fundamentais da pessoa humana, os quais se equiparam às necessidades humanas fundamentais.

Entretanto, Bobbio (2004) evidencia que para alcançar tais objetivos, problemas jurídicos foram enfrentados, principalmente o da garantia aos direitos humanos, o qual foi solucionado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, instrumento que será o principal documento apresentado nesta primeira seção.

Por sua influência nos demais documentos de defesa dos direitos humanos, em especial pela sua contribuição ao direito à Educação para Todos (EPT), a Declaração é a base para a construção desse direito. Assim, para melhor compreender o direito à educação aos privados de liberdade, inicialmente, se faz necessário conhecer a história, entender o seu processo de construção e o contexto em que é engendrado o direito da EPT, mundial e regionalmente e a sua formulação expressa, a qual se deu após a década de 1990.

1.1.1 A construção do direito à educação a partir do sistema mundial

A conscientização mundial acerca da proteção dos direitos humanos nasceu a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, em Paris, por meio da Resolução n.º 217A (III) da Assembleia Geral, a qual propunha estabelecer uma norma comum que todos os povos e nações pudessem se pautar (ONU, 2020a).

A Assembleia Geral é o principal órgão decisório da Organização das Nações Unidas (ONU), e é nela que os 193 países, os Estados-membros da Organização, se unem e debatem temas como: paz, segurança, questões orçamentárias, desarmamento, direitos humanos, e demais assuntos que impactam a vida de todos os seres humanos (ONU, 2020b). Contudo, a Assembleia é apenas um dos seis órgãos principais que compõe a ONU, sendo os outros cinco: o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado (ONU, 2020c).

Além dos seis órgãos principais, o sistema da ONU abarca 26 programas, fundos e agências responsáveis por prestação de serviços técnicos e humanitários à ONU, mas cada um em uma área de atuação própria, com orçamentos, regras e metas próprios (ONU, 2020c).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma dessas agências. Criada em 16 de novembro de 1945, a instituição tem como objetivo construir a paz por intermédio e auxílio internacional nos âmbitos da Educação, Ciências

Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação para que cada criança e cidadão consiga ter acesso à uma educação de qualidade (UNESCO, 2020; ONU, 2020h).

A ONU, ou simplesmente Nações Unidas (como é mais conhecida em muitos países), foi criada em função da demanda internacional de manter a paz entre os países, visto que a sua criação se deu logo após a II Guerra Mundial, evento que destruiu nações e vidas (ONU, 2020d). Devido aos conflitos e às atrocidades vistos nessa guerra, Giannella e Castanheira (1998) afirmam que a criação da ONU foi repleta de grande expectativa, justamente por sua atuação no campo da promoção e defesa dos direitos humanos.

No entanto, a ONU não surgiu repentinamente. Desde o final do século XIX, países buscam criar organismos internacionais que cooperem em assuntos específicos como, por exemplo, com a criação da União Telegráfica Internacional, em 1865, e com a criação da União Postal Universal (UPU)², em 1874. Entretanto, a organização considerada predecessora da ONU foi a Liga das Nações (ONU, 2020d).

Para Garcia (2000, p. 5), a Liga das Nações, também chamada de Sociedade das Nações, foi uma tentativa de gerar uma corporativa definitiva de Estados, com intuito de “preservar a paz e a assegurar o cumprimento das normas de direito internacional”. Também criada após o fim de uma Guerra Mundial, em 1919, sob o Tratado de Versalhes, a Liga das Nações não teve uma grande duração. Em 1946, a instituição foi extinta por não cumprir seu papel de evitar a II Guerra Mundial (ONU, 2020d).

Em 24 de outubro de 1945, a ONU passou a existir oficialmente, a partir da Carta da ONU, alcunhada de Carta de São Francisco, assinada na Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, realizada em São Francisco, e é nesse dia que se comemora o “Dia das Nações Unidas” (BORGES, 2009).

Sardenberg (2013, p. 15) reconhece a presença da ONU “no encaminhamento dos macroproblemas internacionais de natureza política, militar, econômica, social, ambiental e jurídica”, e retrata a sua atuação tanto “como instância de mediação ou interveniência em situações críticas, isto é, altamente conflituosas, [...] como foro para a paulatina construção da ordem internacional” (SARDENBERG, 2013, p. 15).

Assim, em função da ONU ser a principal mediadora mundial para os macroproblemas citados acima, implica em torná-la a instituição referência quanto à proteção dos direitos humanos. Borges (2009) aponta que a partir dela o direito à educação passou a ser construído

² Hoje ambas são agências do Sistema das Nações Unidas.

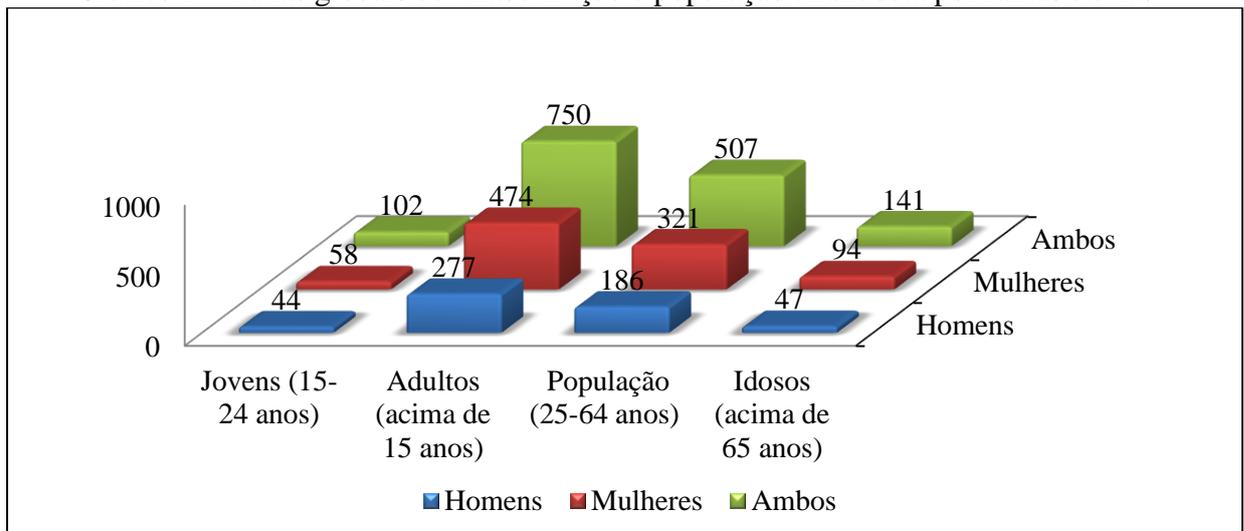
em caráter internacional. O artigo 26 do documento promulga que:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero [sic] de educação que será ministrada aos seus filhos (ONU, 1948, p. 6).

Ao declarar que todo ser humano tem direito à educação, o instrumento universaliza e, ao mesmo tempo, assegura esse direito a todas as pessoas, independentemente da classe, da etnia, do tom de pele, do credo, da idade, do gênero, da orientação sexual e demais características, ainda que essa realidade não tenha se concretizado.

Uma amostra dessa não concretização está no Gráfico 1. Segundo os dados da UNESCO *Institute for Statistics* (UIS) (2017), existem 750 milhões de adultos analfabetos no mundo, sendo 63,2% mulheres. Independentemente da faixa etária, observa-se que a quantidade de mulheres analfabetas sempre se sobressai à quantidade de homens na mesma situação, exemplificando que o direito à educação ainda não está disponível a todos.

Gráfico 1 – Taxas globais de alfabetização e população analfabeta por faixas etárias



Fonte: Adaptado pela autora com base em UIS (2017).

Mesmo sem a efetivação do direito, o fato de declarações como “todo ser humano tem direito à educação” estarem nas disposições constitucionais, nas leis e nas políticas, na visão de

Noletto (2018) já é um grande passo para que o direito à educação seja alcançado plenamente.

Ao analisar o artigo 26 da Declaração Universal, nota-se que, ao inverso da abrangência do universo de pessoas que tem o direito à educação, que é global, os níveis de educação são restritivos e condicionais: apenas a educação elementar é decretada como obrigatória; a gratuidade é somente incumbida à educação elementar e à fundamental; e a educação técnico-profissional e a superior são baseadas no merecimento, ou seja, não para todos.

Conquanto haja tais aspectos restritivos, ter a previsão de princípios como: total desenvolvimento do ser humano, o fortalecimento do respeito e tolerância pelos direitos humanos e o progresso nos objetivos de manutenção da paz como objetivos determinativos e marcantes do instrumento, explicita a sua relevância.

Após a Declaração Universal, de 1948, diversos outros documentos foram elaborados, inspirados em suas proposições, através da ONU e suas agências. Hoje são quase 900 mil registros (com aumento diário) de documentos oficiais e publicações de acesso público, os quais são compostos por discursos e dados de votações nos diferentes órgãos da organização, mapas, resoluções, atas de reuniões e uma variada coleção de arquivos institucionais (ONU, 2020e).

Monteiro (2003), Borges (2009), Basilio (2009), Scardazzi (2010), entre outros autores, destacam que após a Declaração Universal, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, é o segundo instrumento internacional mais significativo para a área da educação.

Juntamente com o Pacto de Direitos Cívicos e Políticos, foi lançado o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, os quais compõem os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, normatizados pela ONU, em 1966 (SCARDAZZI, 2010; BORGES, 2014). Segundo Dallari (2004, p. 38), o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é voltado ao “direito à vida, à integridade física, à integridade psíquica, à intimidade, à liberdade de expressão”, assim como aos direitos eleitorais e ao direito de participação no governo e o Pacto de Direitos Cívicos e Políticos está relacionado, principalmente, aos “direitos à educação, à saúde e ao trabalho” (DALARI, 2004, p. 38).

O documento aprovado pela Assembleia Geral em sua Resolução n.º 2200A, de 16 de dezembro de 1966, que entrou em vigor somente em 3 de janeiro de 1976, promulga os direitos de toda pessoa (UNESCO, 1995; ONU, 1966). Nos artigos 13, 14 e 15 é possível encontrar o comprometimento dos Estados-partes em relação ao direito à educação, ao progresso científico e à difusão da ciência, com destaque ao artigo 13, que decreta que:

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.
2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.
3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.
4. Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária.
5. Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.
6. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais, de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
7. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1º do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado (ONU, 1966, p. 6-7).

Nota-se que várias são as obrigações dos Estados-partes e que o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é mais preciso e mais determinativo do que a Declaração Universal. Basilio (2009) afirma que tal instrumento, além de assegurar e regulamentar o direito à educação fundamental, assim como os demais direitos, também estabelece diretrizes que os países signatários devem cumprir, de modo a conciliar os seus ordenamentos jurídicos com o conteúdo proposto.

Para Accioly, Silva e Casella (2009), pelo fato de ser obrigatório o cumprimento dos dois Pactos para esses países, tais instrumentos se tornam, de certa maneira, mais importantes do que a própria Declaração de 1948. Contudo, os autores defendem que esta última continua a ter mais peso do que os Pactos Internacionais de Direitos Humanos.

Ribeiro (2017) corrobora o fato de que a obrigação dos Estados em honrar o compromisso assumido fortifica a importância dos Pactos e salienta o reconhecimento da educação fundamental como um direito de todos e da necessidade de universalizá-la. Para a autora, o Pacto vai além de somente defender tal direito, mas delibera um tempo determinado para que os países signatários propaguem o acesso à educação a todos, desde aqueles que se encontram em idade escolar até os que não tiveram acesso ao ensino em sua idade própria.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Pactos Internacionais de Direitos Humanos são os principais normativos internacionais, os pilares documentais, os predecessores legislativos no âmbito dos direitos humanos e, conseqüentemente, no campo do direito à educação, tendo os demais documentos elaborados inspirados a partir deles. Segundo Borges (2014), esses instrumentos são chamados de **gerais** porque se voltam a toda e qualquer pessoa humana, sem distinção de qualquer natureza, sendo que os **especiais** seriam os instrumentos direcionados especificamente a uma categoria.

Duarte e Gotti (2016) citam importantes tratados internacionais, a partir da Declaração Universal, que abarcam a proteção do direito à educação, dentre eles estão o próprio Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Por outro lado, Monteiro (2003) traz a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, juntamente com a Declaração Universal e os Pactos, defendendo que os três são as principais disposições que formam o Direito Internacional da Educação.

Borges (2014), em sua descrição do Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos, após discorrer com detalhes sobre o surgimento tanto da Declaração quanto dos Pactos e da aderência do Brasil a eles, disserta sobre as várias convenções internacionais relevantes. Além daquelas já citadas por Monteiro (2003), a autora ainda aborda: a Convenção contra o Genocídio, a Convenção de Genebra sobre Proteção das Vítimas de Conflitos Bélicos, a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, a Convenção Internacional sobre a Repressão e o Castigo ao Crime de *Apartheid*, a Convenção sobre a Proteção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migrantes e de seus Familiares, entre outras.

Visto que, tanto as convenções mencionadas por Borges (2014) quanto os tratados citados por Duarte e Gotti (2016), se enquadram na categoria de normativos **especiais** descrita por Borges (2014) e definida por Piovesan (2011, p. 178) como aquela voltada “à prevenção da discriminação ou à proteção de pessoas ou grupos de pessoas particularmente vulneráveis, que

merecem tutela especial”. Manteve-se o foco no caminho legislativo de uma educação para todos, partindo, então, para os próximos normativos **gerais**, sendo eles encontrados nos sistemas regionais destacados por Scardazzi (2010), Ministério Público da União (2010) e Cantarelli (2014).

Scardazzi (2010) enfatiza que esses sistemas não se confundem, nem são contrários ao sistema global, mas sim sistemas complementares. A esse respeito, Heyns, Padilla e Zwaak (2006) explicam que um dos principais benefícios de se haver sistemas regionais de direitos humanos é que eles consideram os valores regionais e possibilitam eleger mecanismos de cumprimento conciliando-os com as condições locais, melhor do que o sistema de proteção global, pois este não apresenta essa flexibilidade.

Sendo assim, Scardazzi (2010), Ministério Público da União (2010) e Ikwa *et al.* (2006) trazem como principais sistemas regionais de proteção aos direitos humanos os sistemas interamericano, o europeu e o africano. De modo que, na seção a seguir, discute-se a influência e o impacto que a Declaração Universal e os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, particularmente o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, tiveram nessas três regiões fundamentais.

1.1.2 A construção do direito à educação a partir dos sistemas regionais

Da mesma forma que a ONU foi originada da Carta das Nações Unidas, Scardazzi (2010) aborda que o sistema interamericano surgiu com a proclamação da Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA). A OEA, órgão que administra o sistema interamericano, é um organismo regional dentro da ONU e uma organização internacional criada pelos Estados do continente americano (OEA, 1948a).

O projeto da Carta da OEA, juntamente com a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, primeiro documento internacional de direitos humanos de caráter geral (CIDH, 2020a), tiveram início em 1945, na Conferência Interamericana de Chapultepec, realizada na Cidade do México e foram alicerces para a realização da IX Conferência Internacional dos Estados Americanos (HANASHIRO, 2001).

Nessa conferência, realizada em Bogotá, na Colômbia, em 30 de abril de 1948, a Carta da OEA foi assinada, mas que só entrou em vigor em 13 de dezembro de 1951, e a Declaração foi aprovada, inaugurando, assim, o sistema interamericano (HANASHIRO, 2001; OEA, 1948a). Por meio da Carta da OEA, que foi subscrita em 1948 e reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, em 1967, pelo Protocolo de Cartagena de Índias, em 1985, pelo Protocolo de

Washington, em 1992, e pelo Protocolo de Managuá, em 1993 (CIDH, 2020b), os Estados americanos consagraram o sistema interamericano, que tem por objetivo promover “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência” (OEA, 1948a, p. 3-4).

Na Carta da OEA, várias são proposições próprias para a área da educação. Ao longo do documento, é possível contemplar os Estados-membros se comprometendo em fomentar a erradicação do analfabetismo; a ampliação das oportunidades para todos; o estímulo à educação, à ciência, à tecnologia e à cultura; a cooperação entre si; a promoção da pesquisa científica e o progresso tecnológico; o fortalecimento dos sistemas de educação de adultos e de habilitação para o trabalho; e a melhora e extensão da educação a todos os níveis (OEA, 1948a).

Em especial ao direito à educação, por intermédio do artigo 49, os Estados americanos se encarregam de assegurar que:

- a) O ensino primário, obrigatório para a população em idade escolar, será estendido também a todas as outras pessoas a quem possa aproveitar. Quando ministrado pelo Estado, será gratuito;
- b) O ensino médio deverá ser estendido progressivamente, com critério de promoção social, à maior parte possível da população. Será diversificado de maneira que, sem prejuízo da formação geral dos educandos, atenda às necessidades do desenvolvimento de cada país; e
- c) A educação de grau superior será acessível a todos, desde que, a fim de manter seu alto nível, se cumpram as normas regulamentares ou acadêmicas respectivas (OEA, 1948a, p. 16).

Constata-se que através do direcionamento do ensino primário, médio e superior abrangem-se os principais níveis de estudos, trazendo, assim, um grande avanço na questão da garantia desse direito. No entanto, percebe-se uma obrigatoriedade no ensino primário limitado às crianças e adolescentes, sendo apenas opcional aos adultos; uma possibilidade do ensino médio à população; e um ensino superior dependente de performance, assim como na Declaração Universal da ONU.

Já a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, ao tratar do direito à educação, se revela mais geralista, sem especificidades em cada um dos níveis de educação, como se observa no artigo 12:

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana.
Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade.

O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária (OEA, 1948b, p. 4).

Em harmonia com a Carta OEA, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem também garante a gratuidade do ensino primário e incita a promoção da educação como um direito de todos, mas que também fica atrelada a condições para usufruir desse direito, conforme os dons, merecimento ou aptidão, quebrando, assim, a propagação de uma igualdade de oportunidades.

A Declaração trouxe inovação ao tentar assegurar tanto direitos quanto deveres, garantindo oportunidades a todos. Portela (2010, p. 694) enfatiza que “embora seja apenas uma resolução não vinculante, a Declaração é considerada o marco inicial da construção do Sistema interamericano”.

A despeito desses dois instrumentos terem sido adotados seis meses antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU, Pinheiro (2001) relata que levaria algumas décadas até o continente americano progredir efetivamente em direção à proteção dos direitos humanos.

Ainda no sistema interamericano de direitos humanos, além da Carta da OEA e da Declaração Americana, realça-se a Convenção Americana de Direitos Humanos (IKWA *et al.*, 2006; MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO, 2010). A Convenção foi assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San Jose, na Costa Rica, em 22 de novembro de 1969 (CIDH, 2020c) e entrou em vigor em 1978, com a ratificação do décimo primeiro Estado (SCARDAZZI, 2010).

Também conhecida como Pacto de San José, a Convenção é um instrumento primário de direitos humanos na América Latina, e é baseada na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (UNESCO, 1995). Para além do dever de respeitar os direitos nele propostos, o Pacto de San Jose determina as medidas necessárias para assegurar o desempenho desses direitos, sem a violação deles (SCARDAZZI, 2010). A educação é aludida no artigo 26 do Pacto que declara que:

Os Estados Partes comprometem-se a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos

disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados (CIDH, 2020c, p. 10).

Neste trecho, se reconhece o princípio da progressividade caracterizado pelo seu desenvolvimento gradativo em matéria de direitos sociais, com plausibilidade e proporcionalidade aos recursos disponíveis do Estado (BASILIO, 2009; BARBUGIANI; COELHO; 2018).

O Pacto, em si próprio, não faz referência específica ao direito à educação, no entanto, em seu Protocolo Adicional, o Protocolo de San Salvador, de 1988, contempla os direitos econômicos, sociais e culturais de modo detalhado, e a educação é defendida no artigo 13 que, por sua vez, é idêntico ao artigo 13 do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (UNESCO, 1995; IKWA *et al.*, 2006; SCARDAZZI, 2010).

Não muito após o surgimento do sistema interamericano, nasce o sistema europeu de proteção aos direitos humanos, a partir da adesão da Convenção Europeia de Direitos Humanos, oficialmente denominada Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais, por meio do Conselho da Europa (SCARDAZZI, 2010; CANTARELLI, 2014).

O Conselho da Europa foi criado em 5 de maio de 1949 (ECHR, 2020a), e tem entre os seus principais objetivos: aliar os seus membros através da proteção e do desenvolvimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais; reafirmar sua ligação a estas liberdades, reconhecendo que elas são os pilares da justiça e da paz no mundo; e proceder de maneira adequada, visando assegurar a garantia de todos de alguns direitos advenidos da Declaração Universal (ECHR, 2013).

A Convenção Europeia dos Direitos Humanos, por sua vez, foi criada no ano seguinte à criação do Conselho. Ela foi aberta para assinatura em 4 de novembro de 1950, em Roma, na Itália, entrando em vigor apenas em 1953, e desde sua aceitação, a Convenção foi alterada diversas vezes e complementada com muitos direitos ao longo do tempo, mais precisamente, por meio de 45 ratificações e 13 protocolos adicionais (HEYNS, PADILLA, ZWAAK, 2006; ECHR, 2020b).

Visto que a Convenção Europeia se limitou a assegurar apenas direitos fundamentais civis e políticos (SCARDAZZI, 2010), a educação, como direito social, é um dos direitos não garantidos na Convenção e que precisou ser acrescido nos protocolos adicionais. A única referência à educação no texto de 1950 é voltada para o menor infrator, trazendo a educação como forma de correção, e não como um direito, conforme se observa no parágrafo 1º, item “d”, do artigo 5º, concernente ao direito à liberdade e à segurança, que determina que: “se se

tratar da detenção legal de um menor, feita com o propósito de o educar sob vigilância, ou da sua detenção legal com o fim de o fazer comparecer perante a autoridade competente” (ECHR, 2013, p. 8).

Já no Protocolo adicional, efetivado em 1952, em Paris, na França, o direito à educação encontra-se envolto no direito à instrução, por meio do artigo 2º, o qual designa que:

A ninguém pode ser negado o direito à instrução. O Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas (ECHR, 2013, p. 35).

Apesar de Cantarelli (2014) defender que o sistema europeu é o mais avançado de todos os sistemas regionais, em relação ao direito à educação, constata-se que pouco se oferece para a sua promoção e defesa, principalmente comparando-o aos normativos do sistema interamericano.

Após o Protocolo de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, Chalatsis (2016) destaca o artigo 14 da Carta dos Direitos Fundamentais. A Carta dos Direitos Fundamentais foi decretada em Nice, na França, em 7 de dezembro de 2000. De acordo com o artigo 14:

1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.
2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.
3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas (CARTA DOS..., 2000, p. 11).

Como progresso, nota-se a inclusão do acesso à formação profissional e continuada, a gratuidade do ensino e o respeito à democracia. No entanto, diferentemente do Protocolo adicional de 1952, a Carta não determina responsabilidade ao Estado.

Contudo, segundo Chalatsis (2016), os instrumentos que tratam da educação prisional de maneira plena são: a Recomendação n.º 89 (12), do Conselho da Europa (1989), e as Regras Prisionais Europeias, do Conselho da Europa (2006).

Bakker (2016) também corrobora a Recomendação n.º 89 (12), de 13 de outubro de 1989, como fundamental para a área, e afirma que além de demarcar as necessidades e responsabilidades da educação às pessoas privadas de liberdade na Europa e as recomendações

em questão estabelecem a oportunidade para essa população de acesso a atividades educacionais, as quais, por sua vez, devem servir para desenvolver a pessoa como um todo, ser conducentes a uma reintegração eficaz e encorajar a redução da reincidência.

Diferentemente desses dois sistemas regionais expostos, nascidos na década de 1950, o sistema africano de proteção dos direitos do humano levou mais três décadas para se estabelecer. A Organização da Unidade Africana (OUA), que deveria ser a organização equivalente à OEA, nas Américas, e Conselho da Europa, na Europa, foi criada em maio de 1963. Todavia, a sua finalidade era, basicamente, descolonizar o continente e erradicar o *apartheid*³, deixando o fomento e proteção dos direitos humanos em segundo plano (ACHPR, 2020).

Independente de diversos grupos como a Igreja, organizações intergovernamentais e não governamentais (ONGs) pressionarem e acusarem a OUA de desertar o seu principal objetivo de restaurar a dignidade dos povos africanos humilhados, que seria por meio da promoção dos direitos humanos, somente em julho de 1979, em sessão ordinária, em Monróvia, uma equipe de especialistas começou a planejar um projeto de Carta voltada para esse fim (ACHPR, 2020).

Em janeiro de 1981, o projeto foi aprovado pela Conferência Ministerial da Organização da OUA, em Banjul, na Gâmbia, e em 27 de julho de 1981 é adotada, pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da OUA, em Nairóbi, no Quênia, a Carta Africana sobre Direitos Humanos e dos Povos (ANGOLA, 2014).

A Carta Africana entrou em vigor em 21 de outubro de 1986, data em que se comemora o Dia Africano dos Direitos Humanos (ACHPR, 2020). A partir do seu artigo 30, criou-se a Comissão Africana do Homem e dos Povos, órgão técnico independente, e prescreveu-se os dois escopos principais para essa Comissão, sendo eles: promover e defender os direitos humanos e dos povos na África (BIDUCO, 2003; ACHPR, 2020).

Heintze (2010) elenca que o sistema africano de direitos humanos se desenvolveu em duas etapas: na aceitação da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, de 1981, também denominada de “Banjul-Charta”; e na criação da Corte Africana de Direitos Humanos e dos Povos (CADHP), em 2004, pela União Africana (UA), instituição que substituiu a OUA

³ *Apartheid*, que em *afrikaans* significa separação, de modo geral se exprime como identidade separada e foi a política oficial do Governo da África do Sul em 1948, referente aos direitos sociais e políticos e também aos diversos grupos raciais existentes (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998). Para os autores, o *apartheid* é mais do que apenas racismo ou discriminação racial. Trata-se de “um sistema social, econômico e político-constitucional que se baseia em princípios teórico [...]” de uma legislação de discriminação racial, fazendo diferenciação de grupos raciais diversos. Politicamente, o *apartheid* significa a “manutenção da supremacia de uma aristocracia branca, baseada numa rígida hierarquia de castas raciais, para as quais existe uma correlação direta entre a cor da pele e as possibilidades de acesso aos direitos e ao poder social e político” (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 53).

em 2002, e que hoje possui 53 países-membros participantes.

Influenciada pela Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta Africana reconhece os direitos fundamentais do ser humano inclusive à educação, conforme o artigo 17, que promove que “toda pessoa tem direito à educação”; e o artigo 25, que traz como dever dos Estados-partes “promover e assegurar, pelo ensino, a educação e a difusão, o respeito dos direitos e das liberdades contidos na presente Carta, e de tomar medidas para que essas liberdades e esses direitos sejam compreendidos [...]” (ANGOLA, 2014, p. 13-15).

Embora, o continente africano tenha avançado com a elaboração da Carta Africana e a criação da Comissão, Scardazzi (2010) relata que em função das diversas culturas que compõem o sistema e das adversidades financeiras enfrentadas, são grandes as dificuldades para a efetivação do amparo aos direitos humanos e dos povos. Por outro lado, Bicudo (2003) declara que somente será possível comprovar a sua eficiência nos anos porvir, em consequência desse sistema ter sido implantado há pouco tempo.

A partir no cenário exposto, pode-se verificar as várias semelhanças e diferenças entre os três sistemas regionais de direitos humanos. Bicudo (2003) ressalta que os três têm a promoção e defesa dos direitos humanos como objetivo comum e que é alcançado conforme as peculiaridades de cada um.

O sistema interamericano se distingue não apenas por ser o predecessor dentre os três sistemas explanados, mas por ser o sistema regional pioneiro na defesa dos direitos humanos, especialmente levando em conta o fato de que a Carta da OEA foi promulgada antes mesmo da Declaração Universal da ONU, principal instrumento de defesa e promoção dos direitos humanos a nível mundial.

Além disso, comparado ao sistema europeu que surgiu na mesma época, o interamericano se destaca por promover o direito à educação com mais assiduidade, assegurando tal direito no cerne de seu instrumento regulador, enquanto a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, em si própria, não inclui os direitos sociais e depende de protocolos adicionais para abrangê-los.

Apesar de assegurarem o direito à educação para todos, a Carta OEA, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e a Convenção Americana de Direitos Humanos apresentam algumas restrições, como idade e aptidão para gozar desse direito. Outro ponto restritivo a se enfatizar está na afirmação da Convenção Americana referente aos recursos disponíveis do Estado. Mais uma vez, o discurso que aponta a educação como forma de garantir os direitos humanos, viabilizando a inserção social e as possibilidades de trabalho, por meio da

ampliação do acesso aos níveis superiores e da extensão da gratuidade em vários níveis da educação, por outro lado, menciona a disponibilidade de recursos por parte do Estado, o que cria uma polaridade entre a política formulada e as condições de sua efetividade.

O sistema africano se distancia dos outros dois, primeiramente por surgir quase 30 anos mais tarde e, em segundo lugar, por apresentar uma redação mais inclusiva dentre os três sistemas no tocante à educação. Entretanto, mesmo sem limitações etárias ou de competência, como mostradas no sistema interamericano, e delegando o dever aos Estados-partes de “promover e assegurar, pelo ensino, a educação e a difusão, o respeito dos direitos e das liberdades”, é incongruente com a realidade e o atraso do continente.

Mesmo com todos os sistemas, instituições, normativos e esses esforços em prol dos direitos humanos em meados do século XX, em particular pelo direito à educação, foi no final do período, na década de 1990, que o tema tomou forma e ganhou visibilidade, como descrito na subseção a seguir.

1.1.3 O direito à educação após a década de 1990

Mesmo observando a trajetória da construção dos direitos humanos e, em especial, o direito à educação, percebe-se o reconhecimento da educação enquanto direito de modo mais concreto a partir da década de 1990. Souza e Kerbauy (2018) ratificam a notoriedade das discussões sobre o direito educacional a partir dessa data e afirmam ser devida uma sucessão de eventos e recomendações da UNESCO que, por sua vez, passa a fazer parte da agenda internacional de uma “Educação para Todos”.

Dentre esses eventos, tanto Souza e Kerbauy (2018) quanto Antunes, Zwetsch e Sarturi (2017) destacam como principais: a Conferência Mundial de EPT de Jomtien (1990); o Fórum Mundial de EPT de Dakar (2000); e o Fórum Mundial de EPT de Incheon (2015).

Frigoto e Ciavatta (2003) trazem a Conferência Mundial sobre EPT como o primeiro evento da área da educação dos anos de 1990 que foi marcado pela presença de organismos internacionais tanto no aspecto organizacional quanto no pedagógico, e ainda evidenciou uma “visão para o decênio de 1990” e o cerne era a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Os autores defendem que tal evento inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial e contou com financiamento de agências como a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

A partir do evento, formulou-se a Declaração Mundial de EPT. Em seu preâmbulo, os

participantes relembram o compromisso assumido pelas nações na Declaração Universal de 1948, em garantir o direito à educação a todas as pessoas, e reconhecem que mesmo com os esforços realizados, esse objetivo ainda não se concretizou. A realidade é que milhões de crianças e adultos se encontram em condição de analfabetos e analfabetos funcionais, ou não têm acesso ao ensino primário, ao conhecimento e às tecnologias, ou não conseguem concluir o ciclo básico (UNESCO, 1990).

O documento é composto por 10 artigos. Após a apresentação do objetivo principal, descrito no artigo 1º, que é o de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, notam-se nos artigos seguintes as estratégias que visam a garantia de uma educação para todos, sendo elas: expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; de concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Assim como visto no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Souza e Kebauy (2018) reforçam que ao assinarem o documento, os países signatários se tornam os responsáveis pela promoção das oportunidades educativas para todos, tanto crianças quanto jovens e adultos.

Antunes, Zwetsch e Sarturi (2017) realçam que a partir da Conferência Mundial de EPT, o mundo passou a reconhecer a relevância e a prioridade da educação, e as elaborações de políticas públicas no tema alavancaram.

Além da prioridade da educação, a partir dessa Conferência, uma educação inclusiva também começou a ser valorizada, não apenas aquela voltada aos direitos das pessoas com deficiência, mas aquela que promove o acesso a todos os excluídos. Identifica-se essa constatação no artigo 3º da Declaração Mundial de EPT, que tem por título a universalização do acesso à educação e promoção da igualdade. Por meio desse artigo, no item 4, além de reafirmar que a educação básica deve ser para todas as crianças, jovens e adultos, ressalta-se a prioridade do acesso à educação às meninas e mulheres, e evidencia-se a necessidade de uma atenção especializada à aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência e grupos suprimidos:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os

povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

Essa extensão da educação aos grupos que historicamente tiveram pouco ou nenhum acesso à educação torna essa Declaração uma referência e um marco histórico da promoção da educação inclusiva. Lima, Jimenez e Chaves (2015) afirmam que a partir da Conferência Mundial de EPT, a educação se estabeleceu de modo incontestável no cenário social, de forma que é possível correlacionar a Declaração Mundial da Educação de 1990 com a Declaração Universal de 1948, pois assim como a Declaração de 1948 influenciou e o faz até hoje, os documentos de defesa aos direitos humanos, a Declaração Mundial da Educação, gerou e gera importantes conferências e instrumentos de garantia do direito à educação.

Após 10 anos da Conferência Mundial sobre EPT em Jomtien, o Marco de Ação de Dakar foi adotado no Fórum Mundial de EPT ocorrido em Dakar, Senegal, em 2000 (UNESCO; CONSED, 2000), o qual, segundo Souza e Kebauy (2018) e Antunes, Zwetsch e Sarturi (2017), é o segundo evento na sequência dos movimentos de renovação dos compromissos de uma EPT.

Segundo o Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015, a reunião de Dakar uniu 164 países e teve o intuito de criar uma agenda comum de políticas de EPT de modo que pudesse fortalecer a cidadania e que promovesse “[...] habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável [...]” (BRASIL, 2014b, p. 5). A reunião também reforçou que os governos são os responsáveis por assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos (UNESCO; CONSED, 2000).

O Marco de Ação Dakar, também denominado Declaração Dakar, reafirma a visão de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todos os indivíduos proclamadas em Jomtien, e partindo da avaliação a EPT, admite que houve um progresso conquistado até os anos 2000, mas que ainda há mais de 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos analfabetos (UNESCO; CONSED, 2000).

Na Cúpula Mundial de Educação, além de reconhecer que há uma urgência em alcançar as metas de EPT e que é necessário fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso da EPT, os representantes reforçam a educação enquanto um direito fundamental do seu humano e como meio essencial para culminar um desenvolvimento sustentável e assegurar a paz e a estabilidade, refletindo nos sujeitos em uma melhora de vida e, conseqüentemente, em transformação das sociedades (UNESCO; CONSED, 2000).

Referente ao direito à educação, a Declaração Dakar apresenta elementos mais plenos e abrangentes que a Declaração Mundial de Educação de Jomtien. Por exemplo, enquanto a

Declaração de Jomtien promove que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve **estar em condições** de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 4, grifos nossos), e na Declaração Dakar está que “toda criança, jovem ou adulto **têm** o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO; CONSED, 2000, grifos nossos).

A Declaração Dakar, além de eliminar a contenção de “estar em condição” da Declaração de Jomtien atrelada ao aproveitamento das oportunidades de uma educação básica, também propaga a aprendizagem em sua totalidade, englobando os seus vários aspectos do aprender, como o agir, o relacionar e o se tornar.

Alguns outros destaques do Marco Dakar em comparação com a Declaração Mundial de Jomtien são: a maior precisão das metas; o maior detalhamento das ações; a estipulação de data para alcançar os objetivos traçados; e uma maior atenção aos grupos excluídos, especialmente as mulheres. Pode-se presenciar isso nas metas a seguir:

29. Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas. 31. Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la. 36. Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos (UNESCO; CONSED, 2000, p. 18-19).

Além dessa garantia de uma equidade entre gêneros, do acesso aos mais desamparados e da expansão da oferta da educação, outro detalhe relevante percebido nessa evolução da inclusão de uma Conferência para outra é a necessidade de uma “[...] educação bilíngue para crianças provindas de minorias étnicas, e uma série de abordagens imaginativas e diversificadas para lidar com crianças não matriculadas na escola [...]” (UNESCO; CONSED, 2000, p. 19), aspecto que não foi ao menos mencionado na primeira Conferência.

Com os novos prazos e novas metas delineadas, mais uma vez os países que assinaram a Declaração de Dakar se comprometem em melhorar as medidas em favor da qualidade da educação, almejando alcançar “resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis” até o ano de 2015 (SOUZA; KEBAUY, 2018, p. 674). Antunes, Zwetsch e Sarturi (2017) ratificam o compromisso da comunidade internacional não apenas no aprimoramento

das ações, como também em angariar fundos essenciais para gerar o apoio nacional necessário e tentar propiciar investimentos para os países de terceiro mundo.

O terceiro e mais recente evento de destaque na agenda internacional da EPT é o Fórum Mundial sucedido em Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015. Após o balanço das metas de EPT relativas ao período de 2000 a 2015, os mais de 100 ministros, chefes de delegações, chefe de agências e oficiais de organizações estabeleceram os princípios e diretrizes para serem alcançados nos próximos 15 anos, sendo assim aprovada a Declaração de Incheon (SOUZA; KEBAUY, 2018).

Tais representantes reafirmaram a visão de EPT, iniciada em Jomtien, em 1990, e reiterada em Dakar, em 2000, que é de transformar vidas por meio da educação, e acrescentam uma nova visão, tendo como base às metas de educação nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴, em específico o ODS 4, sendo ele o de: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1).

O direito à educação permanece sendo reconhecido como um direito fundamental, um bem público, entretanto, a Declaração de Incheon vai um pouco mais além. Ela valoriza a educação como imprescindível para alcançar a paz, a condescendência, o desenvolvimento sustentável e como mecanismo para conquistar emprego e erradicar a pobreza e assume o compromisso “com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 1).

Ao analisar as Declarações Mundiais abordadas, pode-se observar a evolução e desenvolvimento da defesa da educação ao longo dos anos. Ao comparar as equivalências e as diferenças entre elas, nota-se que embora o objetivo principal fosse essencialmente o mesmo, promover a educação para todos, cada Declaração é voltada para as necessidades e o contexto da época, partindo das exigências mais básicas para as mais avançadas.

A qualidade da educação, a equidade, a garantia da educação ao longo da vida e a educação inclusiva são exemplos de temas que foram progressivamente se inserindo nas Declarações, principalmente em Incheon, a qual é possível classificar como a mais humanista

⁴ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram resultados de ações tomadas em 2015, baseadas nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), de 2000. Os ODM foram elaborados pela ONU, em Nova York, em 2000, e são compostos por oito objetivos de combate à pobreza a serem alcançados até o final de 2015. Apesar de os ODM revelarem que metas funcionam, e auxiliarem no decréscimo da pobreza, não chegou de fato ao seu fim. Assim, em setembro de 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, novos objetivos foram discutidos na Assembleia Geral da ONU, e os ODS foram lançados. O documento é composto por 17 ODS e 169 metas, os quais são agregados e indivisíveis, se equilibrando em três dimensões, sendo elas: a econômica, a social e a ambiental (ONU, 2020f; ONU, 2020g).

dentre as três.

Akkari (2017) salienta que enquanto nas duas primeiras Declarações o foco estava nos países do hemisfério sul, em Incheon a tentativa era de criar uma agenda internacional comum entre os países do Norte e Sul, de maneira que, pela primeira vez, presencia-se uma mesma agenda internacional educacional.

Entre as Declarações, Souza e Kebauy (2018) percebem uma linha contínua que busca instituir, entre os países signatários, diretrizes políticas com a finalidade de garantir o direito à educação a todos e a melhora competitiva, a qual funcionaria como um investimento no fator produtivo, ao mesmo tempo um potencializador de integração entre os Estados.

Analisando a construção dos direitos humanos aqui erigida, em especial do direito à educação, primeiramente no âmbito mundial e, em seguida, no regional, observa-se que o auge da temática do direito à educação para todos, no entanto, deu-se a partir da década de 1990, ou seja, em um período recente, com a Conferência Mundial de Educação, em Jomtien.

Ainda que esse direito tenha sido proclamado há 40 anos antes dessa primeira Conferência, a própria Declaração de Jomtien alega que, a partir dela, a meta de educação básica para todos, pela primeira vez na história, é vista de fato como uma meta exequível (UNESCO, 1990). Apesar de ainda não ser uma realidade, a proposta marcou a história da educação, posicionando as questões educativas no centro das discussões, englobando áreas como a educação inclusiva, de forma a garantir educação às pessoas especiais e os excluídos de forma geral.

O Fórum Mundial de EPT ocorrido em Dakar também foi importante na construção do direito à educação. Observa-se que o cerne da Declaração de Jomtien permanece e amplia o alcance da educação, especificam-se metas e estratégias com mais detalhes e se estabelece uma data para a concretização dos objetivos. De igual forma, a Declaração de Incheon manteve a estrutura central reafirmando a visão de uma EPT visto nas duas Conferências Mundiais anteriores, mas em uma abordagem mais expansiva e inclusiva, partindo do título “Rumo a 2030: uma nova visão para a educação”.

Assim, a partir de toda essa estrutura legal e histórica apresentada, buscou-se conceituar a seguir o direito à educação e a educação em estabelecimentos prisionais e a sua aplicação tanto no sistema da educação para todos, como no sistema penal para as pessoas privadas de liberdade.

1.2 Aportes conceituais do direito à educação e da educação aos privados de liberdade

Do mesmo modo que o homem passou por transformações ao longo da história, o elenco dos direitos humanos também passou por alterações e permanecem ainda se alterando. No final do século XVIII, os direitos que eram considerados absolutos, sofreram limitações nas declarações mais recentes; os direitos sociais, por exemplo, aos quais outrora não se fazia nem mesmo menção, foram proclamados em diversas declarações da atualidade (BOBBIO, 2004). Com essa base, o autor acredita em emersões de novas pretensões no futuro, de forma que “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 2004, p. 13). Portanto, os direitos são construções da sociedade.

Corroborando essa construção, Ramos Netto (2006) define que o propósito essencial do direito é o de garantir a paz social a toda sociedade e que por meio da segurança jurídica ele cumpre a sua histórica missão de regulamentar a vida em sociedade.

Visando melhor compreender essa garantia, regulamentação, e principalmente essa segurança jurídica é que, partindo da construção normativa do direito à educação global, se propõe socializar as diferentes concepções de direito à educação dos pensadores históricos e da atualidade, aprofundando e refletindo acerca do significado e conceito do direito à educação e, em sequência, educação aos privados de liberdade.

1.2.1 O conceito do direito à educação a partir dos normativos globais

Após a criação da ONU, em 1945, em especial com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, Dallari (2004) enfatiza que além dos direitos individuais fortificou-se a concepção dos direitos sociais. Todavia, nem sempre os direitos sociais existiram. Em vista das mudanças dos direitos citadas por Bobbio (2004), Conceição (2016) afirma que os direitos fundamentais, que sofreram alterações em sua titularidade, hoje podem ser divididos em quatro gerações ou dimensões.

Sobre os direitos da primeira geração ou dimensão, Diógenes Junior (2012) explica que eles são atinentes às liberdades negativas clássicas, destacando o princípio da liberdade, o que caracteriza os direitos civis e políticos. Já na segunda geração ou dimensão, os direitos concernem às liberdades positivas, concretas, garantindo o princípio da igualdade material entre o ser humano (DIÓGENES JUNIOR, 2012). Fazem parte dessa segunda geração ou dimensão os direitos econômicos, sociais e culturais (CONCEIÇÃO, 2016). Segundo o autor, essa onda

de direitos que teve início em 1848, e foram positivados na Constituição do México, em 1917, pela primeira vez e, no Brasil, começaram a ser constitucionalizados a partir da Constituição de 1934.

A terceira geração ou dimensão está relacionada com os princípios da solidariedade ou fraternidade, sendo composto pelo direito “à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, à qualidade de vida, à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 68). E em relação aos direitos da quarta geração ou dimensão, Diógenes Junior (2012) defende que há divergências sobre o conteúdo desta e até mesmo de sua existência. Contudo, Conceição (2016) afirma que os direitos nesta geração ou dimensão são os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo.

Dentre os direitos sociais, encontra-se o direito à educação (MACHADO; OLIVEIRA, 2001), que por sua vez é o foco desta dissertação. Marshall (1967) define os direitos sociais, os direitos da segunda geração ou dimensão, como o acesso de todas as pessoas, sem exceção, a um nível mínimo de bem-estar viabilizado pelo padrão de sociedade presente.

Pode-se visualizar essa aplicação mínima de bem-estar nos sistemas regionais apresentados no item 1.1.2 deste estudo. Cada sistema (cada sociedade) possibilitou o acesso à educação conforme a sua realidade, segundo o seu próprio padrão, por meio das suas próprias cartas e demais instrumentos legislativos, mas também vislumbrando sua inserção mundial.

Ainda que a teoria e a prática, a criação e a execução, a definição e a efetivação não sejam precisamente proporcionais umas às outras, pois, principalmente a prática depende de vários fatores externos para se concretizar, segundo Oliveira (1997), o direito se manifesta inerentemente por meio das leis, que são as suas fontes principais, mas não exclusivas.

Bobbio (2004, p. 38) associa o direito à linguagem que se fala de normas e sobre elas, partindo do pressuposto que a “existência de um direito, [...] implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico”. Assim, o direito e as leis se conectam em uma relação de interdependência.

Contudo, essa concepção não é unânime. Brandão (2007, p. 78-79) argumenta que a educação como agente de transformação social e, conseqüentemente, agente de formação dos sujeitos “pode não estar escrita de maneira direta nas ‘leis do ensino’”, em função das leis serem, na maioria das vezes, escritas pelas pessoas que não acreditam nas mudanças delas ou do mundo.

Apesar disso, a presente dissertação segue o pensamento de maior concordância entre os autores, como Monteiro (2003), que defende que o direito à educação é aquele definido pelas

normas internacionais. Monteiro (2003), Borges (2009), Basilio (2009), Scardazzi (2010), entre outros autores, enfatizam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como principal documento internacional dos direitos humanos, em particular para o direito à educação, como já mencionado.

Sobre a Declaração, Dallari (2002, p. 2) exalta o fato de que este documento se inicia com a afirmativa de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, ou seja, o lugar de nascimento, a cor da pele, a carreira escolhida, a condição financeira, o idioma falado, a cultura, não fazem diferença, pois como os direitos humanos são universais, “onde houver um ser humano, são aqueles os direitos fundamentais, direitos inerentes à condição humana”.

Monteiro (2003) e Gadotti (2013) ressaltam que tal documento, além de reconhecer o direito à educação como direito de todos, ainda apresenta como finalidade o “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, que resume todos os outros direitos. Em seu artigo 22, a Declaração Universal de 1948 determina que:

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos [sic], sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país. (ONU, 1948, p. 5).

No trecho referente ao direito à proteção social, todo indivíduo membro da sociedade, tanto a criança quanto o adulto, tem a possibilidade de usufruir desses direitos, dos quais o direito à educação se sobressai. Para Monteiro (2003), é a partir da execução ou não do direito à educação que os demais direitos são apreendidos e propagados como direitos de cada um, bem com a conscientização do dever do respeito aos direitos alheios. De modo que o direito à educação é a base pela qual o conhecimento e respeito acerca de direitos como direito à saúde, à moradia, à paz, à segurança, à previdência social, e afins são transmitidos.

Cury (2002, p. 246) reitera que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania”, e que é imprescindível para políticas públicas, as quais têm como objetivo a inclusão de todos nos espaços sociais e políticos.

Para Monteiro (2003, p. 769), o “direito à educação é direito às aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade humana, desde a sua dimensão física à sua dimensão estética, no interesse individual e social”. O direito à educação não é a garantia de que todas as dimensões da personalidade humana se concretizarão, mas é a segurança de que haverá a possibilidade, a oportunidade de que esse desenvolvimento

venha a ocorrer.

Ainda enfatizando a relevância desse direito, Monteiro (2003, p. 764) alega que “o direito à educação é uma qualidade de pão vital para uma vida humana”. Nessa concepção, apreende-se a relevância que esse direito tem como sustentação, alicerce, primeiramente para o indivíduo e, conseqüentemente, para a sociedade da qual ele faz parte.

No entanto, essa sociedade não é autônoma, e sim subordinada ao Estado. Ao voltar a atenção para o artigo 22 da Declaração Universal que, assim como na Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, percebe-se que a expansão do direito está atrelada aos recursos de cada país, recursos dispostos pelo Estado. Para Fischmann (2001), além do papel da educação, a Declaração abrange o papel da sociedade, dos meios de comunicação e do Estado. Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 355) trazem que mesmo antes da constituição da sociedade, os direitos naturais do homem já existiam, direitos esses que cabem ao Estado “reconhecer e garantir como direitos do cidadão”.

Em relação a essa responsabilidade, Monteiro (2003) atribui ao Poder Público três obrigações como principais, sendo elas: o de respeitar, proteger e realizar todos os direitos do ser humano e, em especial, o direito à educação. Já Van Hoof (1984 apud ABRAMOVICH, 2005) propõe quatro níveis de obrigações do Estado concernentes a cada direito, a saber: respeitar, que se caracteriza pela não intervenção nem criação de barreiras para o acesso ao direito; proteger, que consiste em prevenir a influência ou interferência de terceiros; garantir, que se refere à certificação de que o titular do direito possa usufruir dele; e promover, que por sua vez é designado pelo dever de criar condições para que os titulares possam acessar seus direitos.

Alguns direitos apenas são determinados se definidos pela obrigação do Estado em designar certas regulamentações, normas e leis (ABRAMOVICH, 2005), por isso a importância de criar instrumentos que promovam o direito à educação, de modo a poder exigir essa garantia ao Estado.

Bobbio (2004) mostra que os direitos são autênticos direitos positivos apenas quando o Estado os reconhece. Na Declaração Universal, quando se determina que o direito à educação é um direito de todas as pessoas, automaticamente estão incluídos criança, adulto, mulher, homem, brancos, pretos, mestiços, pobres, ricos, emigrantes, refugiados, presos etc., independentemente de sua capacidade física e mental, sem discriminação e sem limites de tempo ou espaços para o seu exercício (MONTEIRO, 2003).

Nesse sentido, observa-se que há uma amplitude na educação que era considerada como privilégio, que era destinada apenas para alguns indivíduos, e a Declaração Universal começa

a propagar uma educação para todas as pessoas. Entretanto, historicamente, a educação como privilégio está enraizada na sociedade desde o seu surgimento. Brandão (2007) traz um pouco desse começo a partir de grandes sociedades, como Atenas, Esparta e Roma.

O autor relata que a educação grega se iniciou na agricultura e no pastoreio, no artesanato de subsistência cotidiana e da arte; em Esparta, a educação era praticada entre todos, nos exercícios coletivos da vida. No entanto, com o nascimento da sociedade estruturada em classes, livres e escravos, nobres e plebeus, especialmente em Atenas e Esparta, a educação foi direcionada aos meninos nobres da elite guerreira (BRANDÃO, 2007).

A classe dos mais nobres possuía o poder e eram os cidadãos ativos do Estado. Com a separação de grupos dos homens livres e senhores, e dos escravos e trabalhadores braçais, o segundo grupo ficou sem acesso ao direito do saber (BRANDÃO, 2007). Torna-se claro a exclusão social e o direito à educação para poucos. Téllez e López (2020) reforçam essa exclusão afirmando que o direito à educação existente era destinado às classes poderosas segundo a visão de classe da sociedade. A educação do jovem livre tinha um cunho voltado para o “cuidado com a pura formação física e intelectual do cidadão ocioso, ocupado com pensar, governar e guerrear” (BRANDÃO, 2007, p. 49), o que não aconteceu com os romanos.

Brandão (2007) descreve que em Roma, assim como em Atenas, antes do enriquecimento, a educação da comunidade era voltada para o trabalho com a terra e para uma formação de pessoas que conviviam na comunidade, mas que com o crescimento financeiro da terra e do povo, surgem as classes sociais e o Estado, fazendo com que a criança fosse militarizada, fora do lar, pelo poder público (BRANDÃO, 2007).

Tais acontecimentos do passado refletem a nossa realidade contemporânea, não apenas pela ideologia de uma educação para alguns, como também por essa estrutura educacional. Brandão (2007, p. 52) narra que durante os governos de Augusto e de Tibério, em Roma, a criança era educada pelos pais e depois dos sete anos aprendia as primeiras letras na escola no *ludimagister* (grau elementar de ensino), aos 12 anos frequentava a escola do *grammaticus* (grau secundário ou de gramática) e, a partir dos 16, a do *lector* (grau das escolas de retórica), que é “na sua forma mais simples esta é a estrutura de educação que herdamos e conservamos até hoje”.

Partindo de algumas concepções dos gregos, os romanos criam a educação de escola, a qual se apregou primeiramente na Península Itálica e, em seguida, no restante da Europa, na Ásia e no Norte da África (BRANDÃO, 2007). Assim, é possível detectar a herança adquirida dos romanos, e que é muito vívida no mundo como um todo, em especial pelos países colonizados por países europeus, como é o caso do Brasil.

Essa é uma das razões pelas quais quando se fala em educação, o primeiro pensamento está voltado para as crianças. Por isso, Marshall (1967, p. 73) relata que o “direito à educação é um direito social de cidadania genuíno” e que, essencialmente, ele não deveria ser visto como o direito de a criança ir à escola, mas sim do “cidadão adulto ter sido educado”. Entende-se que mesmo sem a possibilidade de iniciar ou concluir os estudos quando crianças, adultos e pessoas fora da “idade escolar” não perdem esse direito social.

E esse é um dos principais conceitos adotados nesta dissertação, entendendo que independentemente da faixa etária, das características do ser humano, das condições de vida e de qualquer outro fator discriminatório ou separatório, os direitos a ser cidadão se sustentam, ressaltando o direito à educação como principal responsável por essa cidadania. Além disso, entende-se a educação como um instrumento para distribuir justiça, contribuindo com a sociedade mais justa e igualitária.

Através da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a EJA é entendida como aquela em que pessoa que não teve acesso na idade correta, e passa a se constituir como um direito, no sentido de garantir emancipação, o que levaria à constituição de uma sociedade mais democrática (FREIRE, 1986). Por outro lado, mais pragmático, Lima, Oliveira e Paz (2015) destacam que a implementação dessa educação tem por objetivo gerar aos alunos oportunidades de alfabetização e crescimento intelectual direcionado às necessidades de uma vida juvenil e adulta. Corroborando essa afirmação, Pacheco e Timm (2020, p. 169-170) esclarecem que

Os processos de estruturação do pensamento e das formas de expressão são impulsionados pela educação que, contribui para o processo de maturidade do indivíduo e estimula a integração e o convívio em grupo. Nesse sentido considera-se que a educação escolar é um prolongamento do processo de amadurecimento do indivíduo pois consiste na apresentação sistemática de ideias, fatos e técnicas aos alunos.

Uma das principais necessidades e motivações para isso é para entrar no mercado de trabalho. Silva Filho e Araújo (2017) correlacionam a falta de escolaridade de jovens e adultos e o espaço reduzido no mercado de trabalho para essas pessoas e apontam fatores tanto internos ou externos à escola para o abandono escolar, como:

drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, [...] prostituição [...] (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 36-39).

Esses são alguns dos fatores que levam milhares de crianças e jovens a fazerem parte

das estatísticas de evasão escolar. Essa realidade não é exclusiva do Brasil. Os estudos de Black *et al.* (2011) e Margiotta, Vitale e Santos (2014) revelam dados e discussões sobre o fenômeno do abandono escolar na Austrália e nos países da União Europeia, respectivamente.

Black *et al.* (2011) mostram que os jovens australianos abandonam a escola por três motivos: emprego, tanto para conseguir um emprego ou estágio, ou porque já têm um; escola, ou pelo seu baixo desempenho acadêmico, ou porque não gostaram da escola; e alguns outros abandonam porque gostariam de fazer um treinamento que não estava disponível na unidade de ensino. Entre as várias constatações do estudo, os autores também destacam que muitos jovens evadidos podem atrasar a decisão de retornar aos estudos até terem uma ideia melhor de qual carreira seguir, no entanto, há uma preocupação de que alguns deles possam esperar muito tempo e não voltar.

De maneira semelhante, Margiotta, Vitale e Santos (2014) também concluíram que o tempo de espera para retornar aos estudos é proporcional à possibilidade de que esse indivíduo acabe ficando fora do mundo da formação e do trabalho. Em linhas gerais, o cenário é de que as pessoas que não usufruíram do seu direito à educação, independentemente do porquê, têm uma maior probabilidade de terem um futuro limitado.

No Brasil, em 2018, foram 831 mil pessoas que frequentaram a EJA do ensino fundamental e 833 mil pessoas a EJA do ensino médio (IBGE, 2019). Apesar dessa educação não ter o mesmo significado que formação profissional, fica claro que esses dois pontos estão interligados.

Em suma, presencia-se três cenários nesse contexto: aqueles que possuem um baixo nível de escolarização estão inclinados a terem um menor espaço no mercado de trabalho; aqueles que não concluíram seus estudos tendem manter as posições; e aqueles que aumentam o nível de escolarização estão mais propensos a terem mais oportunidades de empregabilidade. Não apenas pelo fator empregabilidade em si, mas principalmente pelas consequências que decorrem da falta dele, como a não formação profissional do cidadão e, até mesmo, condução à marginalização do sujeito, como descrito na pesquisa de Margiotta, Vitale e Santos (2014).

Nos casos de abandono escolar, a falta de formação produz efeitos de empobrecimento, que culminam na marginalização, no desvio, no trabalho precário e não qualificado. Isso significa que o fenômeno do abandono escolar é muito mais perigoso numa sociedade na qual atribui-se à formação um valor muito alto, em termos de estratégia econômica e social, pois, nesse tipo de sociedade, aqueles que não alcançam o nível de formação desejado estão mais suscetíveis à marginalização (MARGIOTTA; VITALE; SANTOS, 2014, p. 356).

Como um efeito bola de neve, o abandono dos estudos pode gerar má formação, o que pode levar à falta de condições financeiras, que por sua vez pode terminar ou em um trabalho insatisfatório e/ou precário, ou na marginalização do sujeito.

Nesse sentido, a perda não é somente da criança ou do jovem que evade, e sim da sociedade como um todo. Margiotta, Vitale e Santos (2014, p. 355) argumentam que mais importante do que levar ao desemprego, o abandono escolar “contribui para perpetuar e reproduzir as desigualdades sociais e os processos de marginalização de uma parcela significativa da sociedade”.

O que condiz com a visão da UNESCO acerca da EJA, a qual defende a alfabetização e a educação básica como uma resposta a crises sociais e econômicas nos países em desenvolvimento, tornando-se um modo de tapar as brechas humanitárias, políticas e sociais (KNOLL, 2014). Um dos locais onde se pode presenciar a necessidade dessa educação, para justamente preencher essas lacunas, é no âmbito carcerário. Para Gadotti (2013), em relação ao direito à educação, deve-se ter uma atenção maior aos grupos sociais de mais vulnerabilidade.

A condição das pessoas privadas de liberdade as coloca em situação de vulnerabilidade social, conforme explicam Pacheco e Timm (2020, p. 170):

[...], todo e qualquer sujeito e/ou grupo social que de alguma forma esteja excluído de ambientes, situações ou instâncias, entendendo exclusão como o “estar fora”, à margem, sem possibilidade de participação, seja na vida social como um todo, seja em algum de seus aspectos, este sujeito está desagregado socialmente e por isso em situação de vulnerabilidade social.

Sendo assim, após conhecer a trajetória mundial dos direitos humanos, em especial o direito à educação, pode-se compreender a dificuldade e a luta para alcançar as conquistas no campo educacional, que são, além de recentes, não efetivadas plenamente, visto nem todos têm acesso de fato à educação.

Partindo da concepção de educação como um direito de toda pessoa, não apenas da criança, mas do “adulto ter sido educado” (MARSHALL, 1967, p. 73), para que ele possa alcançar a emancipação (FREIRE, 1986), a autonomia, e a formação como cidadão, para si próprio e para a sociedade, utilizando a escola como agente de justiça e igualdade é que, na seção a seguir, discute-se o conceito e o papel da educação em um dos ambientes de maior vulnerabilidade e que carece da inserção desse direito: os estabelecimentos prisionais.

1.2.2 O conceito da educação aos privados de liberdade a partir dos normativos globais

Antes de apresentar a conceituação da educação em presídios, se faz necessário esclarecer a terminologia do mundo prisional. Ao acompanhar as mudanças legislativas nos documentos nacionais e internacionais, observa-se que, além das especificidades de cada local, com o passar do tempo, as terminologias e as formas de referimento às coisas e às pessoas também sofreram alterações. Em outras palavras, a educação em unidades penais e o seu direito são construções sociais.

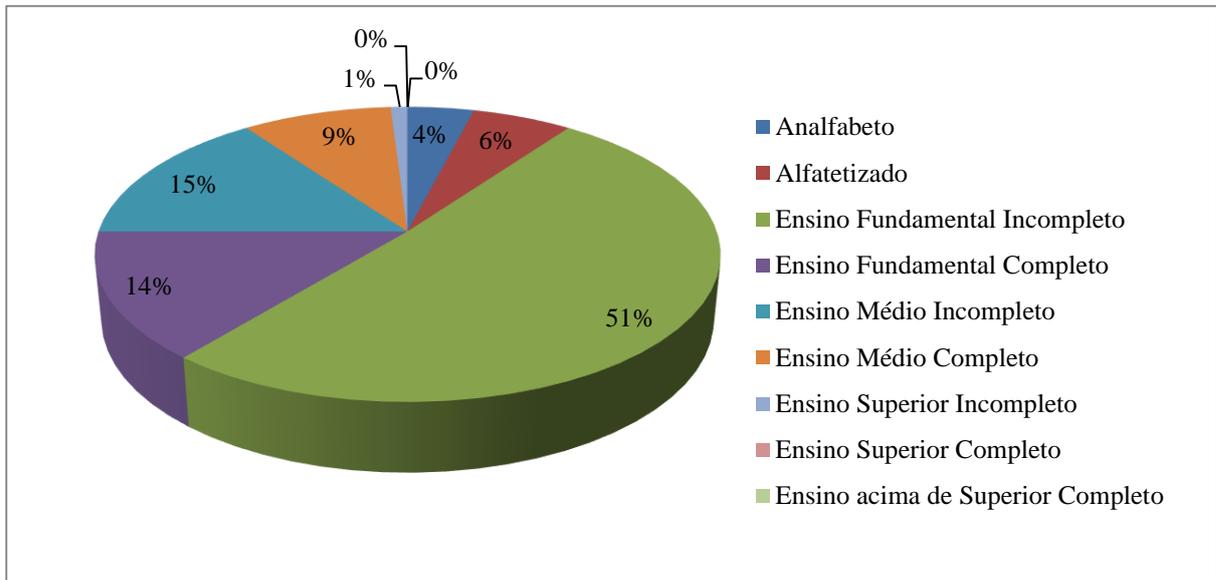
Na Declaração Universal de 1948, por exemplo, os níveis de educação tratados são: a educação elementar, fundamental, técnico-profissional e superior. Já no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, encontram-se os termos: educação primária, secundária (e dentro dela a educação secundária técnica e profissional) e superior. Hoje, no Brasil, os níveis são: educação infantil, fundamental (I e II), ensino médio e superior (BRASIL, 1996).

No contexto penal não é diferente. Na literatura, encontram-se formas variadas de tratamento às pessoas privadas de liberdade. Dentre as principais formas estão: encarcerado, preso, prisioneiro, condenado, presidiários, detento, privado de liberdade, recluso, apenado e penitenciário. Para uso desta dissertação, adotou-se o termo pessoa privada de liberdade⁵, entendendo ser o termo mais contemporâneo. Além de ser o termo que mais se repetiu nos documentos primários aqui apresentados após o ano de 2010, e apresenta um cunho mais humanizado.

A partir da ideia já definida de educação para todos da seção anterior, é possível então delinear uma conceituação de educação em estabelecimentos penais mais fundamentalmente embasada. Essa educação, a qual constitui primordialmente uma expressão da educação de jovens e adultos (IRELAND, 2011), é elementar, haja vista a realidade que 15% das pessoas privadas de liberdade não possuem o ensino médio completo, mais de 50% não têm o ensino fundamental completo e 4% são analfabetos como se observa no Gráfico 2 (BRASIL, 2017).

⁵ Para esta dissertação adotou-se apenas as pessoas maiores de 18 anos de idade, haja vista que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documentação específica para proteção integral à criança e ao adolescente, a pessoa que tem entre 12 e 18 anos é aplicada internação (BRASIL, 1990), que é diferente de detenção ou reclusão. Por mais que também se utilize o termo privado de liberdade, reconhece-se que a internação apresenta um sentido de medida socioeducativa, enquanto a detenção e reclusão são penas mais severas.

Gráfico 2 – Escolaridades das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Brasil (2016).

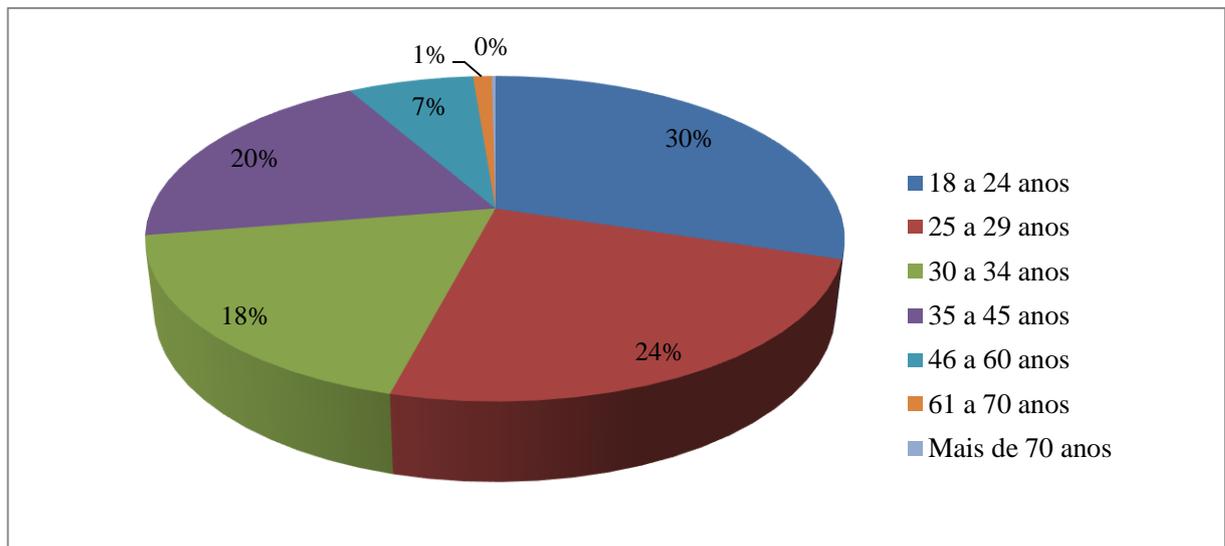
A partir das estatísticas, percebe-se que a maioria das pessoas privadas de liberdade, especificamente 51%, não teve acesso ou não desfrutou do seu direito ao ensino fundamental na idade certa e, portanto, a exclusão da escola reforça a exclusão da sociedade, como mencionado na seção anterior ao referenciar Margiotta, Vitale e Santos (2014). A idade correta seria a idade referente ao ensino obrigatório, que até 1996 era dos sete aos 14 anos, sendo que após esse período vai se ampliando a idade de escolarização obrigatória, e a partir de 1997 foi dos seis aos 14 anos. A partir de 2017 é dos quatro aos 17 anos e, portanto, esse processo indica que para a sociedade brasileira o ensino médio compõe a educação básica, que deveria ser para todos.

No Brasil o sistema educacional é dividido em duas etapas: a educação básica, que é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior (BRASIL, 1996). A educação como um direito social seria entendida em toda a sua extensão, no entanto, no caso das pessoas privadas de liberdade, a ênfase ainda está na EJA, que se refere a uma modalidade da educação básica, nos níveis elementares, ensino fundamental e médio, o que equivaleria a atender 90% dos privados de liberdade, segundo dados do Gráfico 2.

A modalidade de educação que nos documentos internacionais e nacionais focam as pessoas encarceradas é a EJA (COIMBRA, 2016). A educação superior sequer é discutida ou requerida como uma proposição do direito das pessoas privadas de liberdade, uma vez que atenderia a 10% deles, considerando os dados do Gráfico 2. Por isso, a literatura é voltada para a discussão em termos de EJA, quando se trata do direito à educação para essas pessoas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) confirma que a faixa etária das pessoas que deveriam estar frequentando o ensino superior é de 18 a 24 anos, mas ainda há aqueles que se encontram frequentando as etapas da educação básica obrigatória. Paralelamente, essa também é a realidade da educação em estabelecimentos penais, conforme mostra o Gráfico 3, onde observa-se que a faixa etária de maior presença nas prisões é dos mais jovens, precisamente a de 18 a 24 anos.

Gráfico 3 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Brasil (2016).

Ao analisar os dados da INFOPEN (BRASIL, 2016) sobre a faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil, pode-se observar que a maioria delas é jovem, ao considerar dois fatores: primeiramente, somado o total de presos de 18 a 24 e de 25 a 29 anos de idade, totalizam 54%, ou seja, mais da metade da população carcerária; em segundo lugar, conforme o Estatuto da Juventude, jovem são todos aqueles com idades entre⁶ 15 e 29 anos (BRASIL, 2013a).

Através da Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, a qual institui esse estatuto e dispõe sobre os direitos dos jovens e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), no artigo 7º, garante-se que “o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada” (BRASIL, 2013a, p. 3).

A legislação própria do jovem e do jovem-adulto promove o direito à educação dando

⁶ Não foram considerados os adolescentes com idade entre 15 e 18 anos, visando não entrar em conflito com o ECA, pois, para eles, se aplica a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2013a).

ênfase a aqueles que não puderam de alguma forma concluir seus estudos na idade certa, que é uma realidade bem presente nos estabelecimentos penais. Visto que 90% das pessoas privadas de liberdade têm menos do que o ensino médio completo, como visto no Gráfico 2, a EJA continua sendo a principal modalidade a ser ofertada a essa população. Segundo os dados do IBGE (2017), estudantes da EJA até 24 anos representam 48,5% dos que frequentam o ensino fundamental e, no ensino médio, essa faixa etária é responsável por 52% das vagas.

Além da garantia do direito à educação ao jovem de forma geral, o Estatuto de Juventude também se dirige aos jovens privados de liberdade por meio do artigo 3º parágrafo XI, e determina que os agentes que estão envolvidos com políticas públicas de juventude, tanto públicos como privados, devem

[...] zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto (BRASIL, 2013a).

O Estatuto de Juventude não apenas defende os direitos dos jovens, como também imputa esse encargo aos responsáveis pela gestão e formulação de políticas públicas, destacando a reinserção dos indivíduos na sociedade. No entanto, não fica claro qual ou quais órgãos seriam de fato os responsáveis, nem como tal reinserção deve tomar lugar.

Vale ressaltar a relevância da garantia do direito à educação. Ao discutir o tema, Julião (2012) alega que

o direito à educação é uma condição inalienável de uma real liberdade de formação e instrumento indispensável da própria emancipação, ou seja, um direito humano essencial. Portanto, o acesso à educação deve ser um direito assegurado universalmente, evidenciando também que, enquanto instrumento democrático, a educação deve ser aberta e contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos (JULIÃO, 2012, p. 189).

O autor refere-se à educação como um construto social, constituindo-se como direito. Nesse caso, o direito à educação é o instrumento que viabiliza autonomia à pessoa humana, garantindo liberdade de decisões, de escolhas e de opiniões. Emancipação, nesse sentido, é a libertação de preconceitos da pessoa humana, é o rompimento com as ideologias de classes, é considerar e argumentar a favor de seus valores.

Tendo como pressuposto a contribuição da educação para a autonomia e a formação do cidadão, ainda compreendida como instrumento de justiça, é primordial que todo o ser humano tenha a oportunidade de exercer seu direito à educação, independentemente de estar em situação

de liberdade ou não.

Dallari (2004) enfatiza o fato de que, por estarem privados de sua liberdade, não extingue os direitos humanos às pessoas privadas de liberdade, incluindo o direito à educação. Para o autor, praticar um ato antissocial não faz o (a) criminoso (a) decair de sua dignidade, e de igual forma ele (a) não deixa de ser um ser humano.

Julião (2011, p. 149) explica que a pessoa privada de liberdade perde seus direitos civis e políticos, como o direito de ir e vir livremente por um tempo determinado, entretanto, não estão suspensos seus “direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional se insere”.

Nessa perspectiva, Rocha (2016) afirma que a despeito de perderem o seu direito à mobilidade e à livre circulação, os demais direitos elementares da pessoa privada de liberdade ainda permanecem, dentre eles, o direito à educação; assim, partindo da concepção de que a educação é para todos, tais indivíduos não podem ser excluídos.

Como visto nos documentos internacionais oficiais, desde 1948, com a Declaração Universal, se promove a educação como direito de todos, contudo, foi a partir da Declaração Mundial de EPT, de 1990, que a educação inclusiva passou a ter maior ênfase, a qual abrange o grupo dos excluídos que, por sua vez, inclui aqueles privados de liberdade.

Para alguns, a EJA nos estabelecimentos penitenciários é vista como um benefício, sendo que é um direito humano subjetivo⁷, garantido pela legislação nacional e internacional (JULIÃO, 2011). Além de não ser um benefício, Rocha (2016, p. 69) também defende que a educação escolar nos espaços prisionais não é um privilégio concedido aos criminosos, e sim um direito universal.

Em relação ao objetivo da educação nesse ambiente, a UNESCO (1995) argumenta que há divergências entre educadores, autoridades penitenciárias e demais funcionários. Na visão de alguns, os programas educacionais são atividades periféricas, relevantes apenas para manter a "boa ordem" da instituição, mas para outros, em particular educadores, assistentes sociais e psicólogos, o foco está no aspecto ético da educação, como agente de reabilitação.

De modo geral, é possível subdividir os objetivos da educação no sistema de justiça

⁷ O direito público subjetivo está sustentado pelo seu princípio, seu caráter de fundação e por sua orientação finalística (CURY, 2002). O autor também o caracteriza como alicerçado por uma sanção explícita de que é dever do Estado atender qualquer pessoa, seja jovem, adulto ou idoso, e esses indivíduos têm, além deste direito, a possibilidade de requerê-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes. O Brasil reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988, enquanto faixa etária obrigatória.

criminal em três focos:

Primeiro, manter os prisioneiros em bom uso; segundo, melhorar a qualidade de vida na prisão; e terceiro, alcançar um resultado útil (comércio, conhecimento, entendimento, atitudes e comportamentos sociais) que dura além da prisão e permite acesso a emprego ou treinamento superior (UNESCO, 1995, p. 13).

Constata-se que em nenhum momento o direito à educação, nessa normativa, é valorizada por suas características intrínsecas, mas sim pelos seus efeitos. De acordo com a UNESCO (1995), os três objetivos estão interligados, sendo que primeiro é dependente do sucesso dos outros dois, os quais não são conquistados quando a prioridade é dada somente ao primeiro objetivo.

Ao ponderar sobre a objetividade dessa educação, Muñoz (2011) adverte que tal função deve ser estudada levando-se em conta os alvos mais amplos dos sistemas prisionais, que por serem instituições completamente coercitivas, apresentam escopos variados, complexos e até mesmo opostos.

Para Julião (2011), os objetivos da educação voltada para esse público, educação essa que compõe o projeto de política pública de execução penal, é de reinserção social e garantia de uma cidadania integral. A UNESCO (1995) destaca que além dessa aprendizagem, a educação é reconhecida como impulsionadora da integração social, a qual possibilita as pessoas privadas de liberdade um futuro melhor quando reconquistarem sua liberdade.

Segundo Muñoz (2011, p. 58), a aprendizagem nos estabelecimentos penitenciários é normalmente vista como um instrumento de mudança e o seu valor está atrelado à “repercussão na reincidência, na reintegração e, mais concretamente, nas oportunidades de emprego após a libertação”.

Em outras palavras, na esfera prisional, a educação é considerada como um meio de prevenir que os indivíduos tornem a cometer crimes e, conseqüentemente, voltem à prisão, e permitir com que possam se restabelecer na sociedade, mais capacitados e melhor preparados para o mercado de trabalho.

Por outro lado, na concepção de Maeyer (2006), mais do que a aprendizagem de conhecimentos básicos, a educação deve ser, essencialmente, uma oportunidade para que as pessoas privadas de liberdade analisem e entendam suas realidades, as conseqüências das ações que os levaram a aquele lugar e, a partir desse entendimento, se reconstruam.

O autor defende a educação nas prisões não como uma segunda chance, e sim como um direito que deve ser exercido. Em controversa com a maioria dos autores, Maeyer (2006, p. 22)

não considera a EJA para pessoas privadas de liberdade como um sinônimo de formação profissional, nem como uma ferramenta de reabilitação social, mas como “uma ‘ferramenta democrática’ de progresso que auxilie no ‘desenvolvimento da comunidade’”.

Essa é uma visão mais filosófica da função da educação no ambiente prisional do que a visão pragmática normalmente abordada por pesquisadores da área. Maeyer (2006, p. 22) defende que “a educação não deve ser usada como ferramenta para lidar com conflitos dentro da prisão e esse direito não deve ser aplicado e tolerado apenas para os de boa conduta”.

Apesar de ratificar este último pensamento de Maeyer acerca de não se utilizar o direito à educação apenas para resolver e/ou evitar as lutas nas prisões, nem como recompensa para os indivíduos de bom comportamento, para esta dissertação, acredita-se na educação dentro das prisões como um direito que não se pode ser tirado nem restringido, independentemente de seus possíveis efeitos práticos.

A ressocialização, a reabilitação, a reintegração e, de certa forma, a restauração da dignidade do indivíduo privado de liberdade permitem que ele possa contribuir consigo mesmo e participar outra vez da sociedade, e são algumas das características geradas a partir do usufruto do direito à educação. Direito esse que busca trazer a equidade de oportunidades e de vida a todos.

No entanto, Maeyer (2006, p. 22) reconhece que “a prisão não é obviamente o melhor lugar. Não tem as ferramentas necessárias, mas sejam quais forem às circunstâncias, a educação deve ser, sobretudo, isto: desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos”. Mesmo não sendo o local ideal, a educação nas penitenciárias deve ter em vista o escopo de auxiliar na transformação de atitudes das pessoas privadas de liberdade por meios dessas construções e reconstruções.

Ademais de ser direito de todo ser humano, garantir o direito à educação à pessoa privada de liberdade é primordial pelo seu “[...] impacto na participação efetiva da vida democrática em sociedade” (SANTOS, 2016, p. 70).

Não apenas a garantia desse direito pode impactar a sociedade, como a participação da sociedade é fundamental na concretização do direito à educação em presídios. O relatório das diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, de 2013, evidencia que a importância dessa participação se dá pelo controle social, o qual pode ser alcançado a partir da produção de informações sobre o tema e das políticas de oferecimento da educação (BRASIL, 2013b).

Por mais que haja diversas ênfases quanto ao objetivo principal do processo educacional, o foco comum entre os autores aponta para a reinserção social dos indivíduos e a

garantia de suas cidadanias. Por mais que o direito à educação seja uma responsabilidade do Estado, a participação da sociedade pode auxiliar na proteção desse direito.

Assim, delinear-se as possibilidades e oportunidades que a educação pode proporcionar, em particular no ambiente carcerário. Com o entendimento do conceito e do objetivo da educação nos estabelecimentos penais a partir das discussões apresentadas, pode-se, na sequência, discorrer sobre os instrumentos jurídicos específicos da educação nas prisões que, por sua vez, partem da educação de jovens e adultos. Tendo em vista que esta dissertação possui o direito à educação prisional como objeto de estudo, na seção a seguir buscou-se discorrer sobre como se deu a construção legislativa específica para essa população, com respaldo dos normativos globais.

1.3 A construção normativa do direito à educação aos privados de liberdade

Como visto, a educação em presídios está diretamente ligada à EJA, muito mais que ao ensino superior, tendo em vista o nível de escolaridade das pessoas privadas de liberdade. Assim, o início do direito à educação coincide com o começo da EJA.

Paralelamente à conscientização global da necessidade do respeito, da promoção, e da proteção do direito à educação, pós Segunda Guerra Mundial, Ireland (2014, p. 33) argumenta que havia uma apreensão quanto à indispensabilidade “de coletar e organizar informações sobre a educação de adultos”.

Neste contexto, a UNESCO promove a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), inicialmente denominada apenas de Educação de Adultos (KNOLL, 2014), evento que na atualidade é um dos principais para esse nicho de modalidade de educação. Realizada no *International People's College em Elsinore*, na Dinamarca, de 19 a 25 de junho de 1949, a CONFINTEA foi a primeira conferência sobre o tema fomentada pela UNESCO, mas não a pioneira a nível mundial, havendo pelo menos três movimentos distintos com objetivo de incentivar a cooperação internacional na educação de adultos (UNESCO, 1949).

Apesar de marcar a história, Knoll (2014, p. 16) relata que a visão que se tem desse evento, na contemporaneidade, é negativa, tendo como principal reclamação que permaneceu sendo “uma Conferência Regional da Europa Ocidental sobre Educação de Adultos”. A Conferência também excluiu os temas alfabetização e educação profissional, considerados atualmente fundamentais, e os participantes não representavam plenamente a dimensão internacional da educação de adultos no momento (KNOLL, 2014).

Após essa primeira Conferência, a cada 10 anos, aproximadamente, a UNESCO proporciona uma nova edição, contabilizando um total de seis conferências realizadas até o ano vigente, onde, em cada uma, os avanços projetados no evento anterior são avaliados, o contexto atual é analisado e os alvos para o próximo decênio são estruturados (DUARTE, 2016).

É possível acompanhar a evolução da relevância dessas Conferências (Elsinore, Montreal, Tóquio, Paris, Hamburgo e Belém) pela quantidade de delegados e Estados-membros participantes. Segundo Unesco e o Ministério da Educação (MEC) (2014), de 106 delegados e 27 países na primeira Conferência, o número de delegados subiu para 1.125 e, de países, para 144 na sexta Conferência.

Referente a essa evolução, Knoll (2014, p. 13) aborda que a história das CONFINTEAs “demonstra as mudanças de percepção da educação de adultos, desde a alfabetização à aprendizagem ao longo de toda a vida, na qual a educação de adultos é vista tanto como parte do continuum da educação, como uma entidade em si mesma”.

A UNESCO e o MEC (2014) afirmam que somente a partir da V CONFINTEA, o impacto sobre o movimento social da EJA se tornou mais notório. No entanto, antes de discorrer sobre a Conferência em Hamburgo, ocorrida em 1997, se faz necessário enfatizar outros documentos encontrados nesse intervalo, sendo o primeiro: as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos.

As Regras estão entre os 900 mil registros elaborados e/ou inspirados pela Declaração Universal. Decretado pela Resolução de 31 de agosto de 1955, o documento em questão foi adotado pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra, e aprovado pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas⁸ através das suas resoluções 663 C e 2076 (ONU, 1955).

Segundo Duarte (2016), nesse período havia uma pressão internacional dos atores participantes da ONU em tomar precauções para que os horrores causados aos prisioneiros de guerra, como vistos nos últimos conflitos mundiais, não se repetissem.

Observa-se que o direito às pessoas privadas de liberdade não é engendrado a partir do direito à educação pensada para todos, como um princípio de busca da emancipação do sujeito,

⁸ O Conselho Econômico e Social (ECOSOC) é o órgão coordenador do trabalho econômico e social da ONU, das Agências Especializadas e das demais instituições integrantes do Sistema das Nações Unidas. O Conselho formula recomendações e inicia atividades relacionadas com o desenvolvimento, comércio internacional, industrialização, recursos naturais, direitos humanos, condição da mulher, população, ciência e tecnologia, prevenção do crime, bem-estar social e muitas outras questões econômicas e sociais, e tem como principais funções: coordenar o trabalho econômico e social da ONU e das instituições e organismos especializados do Sistema; colaborar com os programas da ONU; desenvolver pesquisas e relatórios sobre questões econômicas e sociais; promover o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais (ONU, 2020i).

especialmente focando a inclusão de pessoas especiais, assim como ocorre para negros/pretos, indígenas e camponeses.

Assim, foram instituídas as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, as quais propõem estabelecer, a partir de um entendimento geral dos elementos essenciais para os sistemas atuais, boas ações e princípios básicos no tratamento para com pessoas privadas de liberdade, mas não um modelo minucioso e detalhado. O documento, em suas observações preliminares, reconhece que nem todas as regras podem ser aplicadas em todos os locais, pois cada país possui a sua especificidade, contudo, elas têm como encargo incentivar a superação das dificuldades práticas na sua aplicação (ONU, 1955).

Apesar do documento se comprometer somente com o básico em relação à educação, comparada com os demais instrumentos fomentados para pessoas privadas de liberdade, as Regras Mínimas apresentam uma quantidade maior de direcionamentos e determinações na promoção desse direito.

A primeira referência está na regra 21, a qual se destina a exercícios e desporto, por meio do item 2, o qual determina que os “jovens reclusos e outros de idade e condição física compatíveis devem receber durante o período reservado ao exercício, educação física e recreativa” (ONU, 1955, p. 7). Neves, Velardi e Correia (2009) explicam que a funcionalidade científica educacional primordial da educação física no ambiente carcerário seria a readaptação social.

Já na regra 40, as Regras determinam acerca da infraestrutura educacional das penitenciárias que “deve ter uma biblioteca para o uso de todas as categorias de reclusos, devidamente provida com livros de recreio e de instrução e os reclusos devem ser incentivados a utilizá-la plenamente” (ONU, 1955, p. 10).

Por seu turno, na regra 59 é possível verificar que a educação, juntamente com os meios terapêuticos, morais, espirituais, assistencialistas, dentre outros, é considerada como um recurso a ser utilizado pelo regime penitenciário.

Ao se versar sobre o tratamento, as Regras, por meio da regra 65, também elencam a educação como um dos modos de alcançar o objetivo do tratamento que, por sua vez, é o de produzir nas pessoas encarceradas a “vontade e as aptidões que as tornem capazes, após a sua libertação, de viver no respeito da lei e de prover as suas necessidades. Este tratamento deve incentivar o respeito por si próprias e desenvolver o seu sentido da responsabilidade” (ONU, 1955, p. 15).

Na seção que abrange o trabalho, a regra 75 garante, no item 2, que se tenha, além do tempo de descanso, um tempo voltado à educação. E, finalmente, nas regras 77 e 78,

direcionadas à educação e ao recreio, atesta-se que:

77. 1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação.

78. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física dos reclusos (ONU, 1955, p. 18).

Por mais que não foi especificada, a educação de analfabetos e jovens subentende-se como o atual ensino fundamental. Analisando o documento, de forma geral, averigua-se que a educação é reconhecida como modo de transformação e ressocialização do indivíduo, porém, não se faz menção a ela como um direito do sujeito.

As Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, de 1955, foram atualizadas e, em 17 de dezembro de 2015, por meio da Resolução n.º 70/175, onde a Assembleia Geral da ONU adota as Regras revisadas, aprovando-as com o apelido de Regras Mandela, homenageando, assim, o ex-presidente da África do Sul, Nelson Rolihlahla Mandela, que viveu 27 anos como presidiário por lutar “*for global human rights, equality, democracy and the promotion of a culture of Peace*” (ONU, 2015, p. 5).

As Regras Mandela mantêm o cerne das Regras Mínimas de 1955, e recebe um aumento na quantidade de regras, passando de 95 para 122. No quesito educação, verifica-se apenas duas modificações realizadas, sendo elas encontradas na regra 4, que responsabiliza as administrações prisionais e demais autoridades em propiciar não só a educação, como também a formação profissional e trabalho, e demais formas de assistências; e na regra 75, que exige um nível de educação pertinente dos funcionários. De tal maneira que a abordagem em relação ao direito à educação permanece a mesma das Regras de 1955, ou seja, nula.

Na sequência, Noma e Boiago (2010) e Boiago e Noma (2012) destacam outros documentos internacionais, como: a Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes⁹, de 1975; a Resolução n.º 1990/20, e a Resolução n.º 1990/24, ambas aprovadas em 24 de maio de 1990; a Resolução n.º 45/112, de 7 de dezembro

⁹ Em 1975, fora publicada a Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra a Tortura ou Outros Tratamentos ou Penas Cruéis. Em seus trabalhos Noma e Boiago (2010) e Boiago e Noma (2012) citam a Convenção sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra a Tortura ou Outros Tratamentos ou Penas Cruéis como sendo de 1975, entretanto, ela apenas fora realizada de fato em 1984, baseada na Declaração de 1975. Sendo assim, onde elas abordaram Convenção de 1975 nos seus textos, traremos a data precisa, que é de 1984.

de 1990; a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, fruto da V CONFINTEA, já citada anteriormente; e o Marco de Ação de Belém, acordado na VI CONFINTEA, em Belém.

A Convenção, adotada pela Resolução n.º 39/46, em 10 de dezembro de 1984, foi baseada na Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes adotada pela Assembleia Geral, em 9 de dezembro de 1975, que por sua vez sofreu influência da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1975, 1984).

A normativa admite os direitos humanos como “direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana” e defende “o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, incluindo o direito à educação às pessoas privadas de liberdade, e considera a tortura, basicamente, como quaisquer tratamentos ou atos que possam resultar em danos físicos, psicológicos ou emocionais causado intencionalmente ao preso, seja por motivo de busca de informações, confissão, punição, coação, ou discriminação (ONU, 1984, p. 1). Nesse sentido, é que se entende a presença da lógica educativa na Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes.

Além disso, a Convenção incumbe a cada Estado Parte, conforme artigo 10, a responsabilidade de garantir que todos os funcionários e demais pessoas envolvidas no ambiente carcerário estejam cientes da proibição da tortura e devidamente treinados para aplicação da lei (ONU, 1984). A educação para pessoas privadas de liberdade é concebida a partir da lógica da proteção de sua integridade física e mental, só mais tarde essa triangulação entre educação e presídios vai se relacionar.

Paralelamente à notoriedade dada ao direito à EPT, a partir da década de 1990, é possível averiguar também o mesmo ocorrendo com a temática do direito à educação voltada aos encarcerados (BOIAGO, 2013). Tanto a Resolução n.º 1990/20, que dispõe acerca do direito de todos à educação e às pessoas privadas de liberdade, quanto a Resolução n.º 1990/24, que trata da educação, do treinamento e da conscientização pública na prevenção do crime, são recomendações do ECOSOC, confirmadas no Oitavo Congresso da ONU sobre Prevenção ao Crime e Tratamento de Ofensores, ocorrido de 27 de agosto a 7 de setembro de 1990 (UNESCO, 1995). A recomendação da Resolução n.º 1990/20, dentre outras, é que

[...] todos los reclusos debían gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas (UNESCO, 1995, p. 1).

Pode-se observar que há alguns pontos de ampliação ao conceito de educação na legislação voltada para a pessoa privada de liberdade, considerando o período de 1975 a 1990. Em 1990, é explícita a recomendação de acesso à educação, entendida em seus níveis mais altos como programas de alfabetização, educação básica, formação profissional e até mesmo a educação superior, além de manter as proposições anteriores como as questões religiosas, educação física e desporto e serviços de biblioteca.

Em 7 de dezembro do mesmo ano, a Assembleia Geral da ONU, por meio da Resolução n.º 45/112, proclama os Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, os quais apresentam uma significativa proposta educacional. Dentre os seus princípios essenciais estão: a importância do envolvimento da sociedade; a centralização na criança; a adoção de políticas que promovam oportunidades, com ênfase em oportunidades educacionais; a adoção de medidas legislativas preventivas; e a criação de serviços e programas comunitários também de prevenção (ONU, 1990).

A educação também está englobada no processo de socialização, ao lado da família, da comunidade e dos meios de comunicação social. A Resolução atribui a obrigação da acessibilidade à educação pública a todos os jovens ao Estado, e proclama que os sistemas educacionais devem: atuar juntamente com os pais; atentar principalmente com os jovens em situação de risco social; elaborar e implementar atividades extracurriculares (ONU, 1990).

Nesse contexto, é responsabilidade dos sistemas de educação promover atividades de formação acadêmica, profissional, enfatizando os seguintes aspectos:

- a) Ensino dos valores fundamentais e desenvolvimento do respeito pela identidade e tradições culturais da criança, pelos valores sociais do país em que a criança vive, pelas civilizações diferentes das da criança e pelos direitos e liberdades fundamentais do homem;
- b) Promoção e desenvolvimento da personalidade, aptidões e capacidades físicas e mentais dos jovens;
- c) Envolvimento dos jovens como participantes activos [sic] e efectivos [sic], em vez de meros objectos [sic], no processo educativo;
- d) Promoção de actividades [sic] que imprimam um sentimento de identificação e de pertença à escola e à comunidade;
- e) Encorajamento da compreensão e respeito pelos jovens dos diversos pontos de vista e opiniões, assim como de diferenças culturais e outras;
- f) Prestação de informação e orientação em relação à formação profissional, oportunidades de emprego e perspectivas de carreira;
- g) Prestação de apoio positivo emocional aos jovens, evitando maus tratos psicológicos;
- h) Evitar medidas disciplinares duras, em especial os castigos corporais (ONU, 1990, p. 5-6).

A concepção de educação nessa conjuntura é de que é passível de possibilitar a

transformação, por meio de processos de socialização. Com isso, pode-se observar que há uma limitação do conceito de educação. Desse modo, apresenta-se uma lógica limitante da compreensão da sociedade, atribuindo à falta de educação formal a tendência de criminalidade. Portanto, desconsiderando as contradições da sociedade capitalista e da lógica neoliberal.

Boiago e Noma (2012) e Silva (2017) apontam que a Resolução demanda o apoio técnico e financeiro das organizações intergovernamentais na criação e formação de programas educativos que estimulem e/ou desenvolvam atividades e projetos voltados à prevenção de delitos e aconselha aos institutos da ONU a desenvolverem pesquisas e investigações nessa área. Vale a pena mencionar o realce dado ao educador, à sua capacitação e à escola, como se atenta nos itens a seguir:

25. Deve dar-se especial atenção à aplicação de políticas e estratégias globais de prevenção do abuso do álcool, droga e outras substâncias consumidas pelos jovens. Os professores e os outros educadores devem estar preparados e formados para prevenir e tratar estes problemas. Informações sobre o consumo e abuso de drogas, incluindo o álcool, devem ser fornecidas à população escolar.
26. As escolas devem servir como centros de informação e orientação para o fornecimento de cuidados médicos, de aconselhamento e de outros serviços aos jovens, em especial àqueles que têm necessidades especiais e que sofrem de maus tratos, negligências, vitimação [sic] e exploração.
27. Através de uma variedade de programas educacionais, os professores e outros adultos, bem como a população escolar, devem ser sensibilizados para os problemas, necessidades preocupantes dos jovens, em especial daqueles que pertencem a grupos mais necessitados, desfavorecidos, de baixos rendimentos e a minorias étnicas ou a outras.
28. Os sistemas escolares devem tentar conseguir e promover os mais altos padrões profissionais e educativos no que respeita aos programas, métodos e abordagens didáticas [sic] e pedagógicas e ao recrutamento e formação de professores qualificados. Deve ser assegurado um controlo e avaliação regular dos resultados, por organizações e autoridades profissionais adequadas.
31. A escola deve promover políticas e regras que sejam justas e equitativas; os estudantes devem estar representados nos órgãos de decisão encarregados da política escolar, designadamente da política de disciplina e de tomada de decisões (ONU, 1990).

A Resolução exacerba o papel do ambiente escolar, ampliando as suas funções sociais, voltadas para o processo de escolarização do indivíduo. No mesmo sentido, amplia as atribuições e competências dos professores e a necessidade de profissionais habilitados para atuar na escola e na comunidade, de modo a combater os problemas que podem causar a delinquência nos jovens e adolescentes. O documento se destaca pela sua proposta, não por garantir educação às crianças e adolescentes, mas sim por utilizá-la como modo a evitar crimes na sociedade, ou seja, educação como forma de prevenção.

Ainda na mesma data, a Assembleia Geral também aprovou a Resolução n.º 45/122, a qual ratifica o papel essencial da educação na prevenção ao crime e na justiça criminal, e requiriu ao Secretário-Geral “que explore la posibilidad de utilizar en mayor medida la educación en la prevención del delito y la justicia penal con miras a preparar un estudio sobre la relación entre delito, educación y desarrollo” (UNESCO, 1995, p. 8).

Ainda da década de 1990, foi sancionada a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, como consequência da V CONFINTEA, documento que ampara a necessidade de uma educação ao longo da vida (UNESCO, 1998). Para Paiva, Machado e Ireland (2006), a Declaração de Hamburgo se mantém até os dias atuais como o eixo fundamental, o predecessor e o norteador dos demais documentos para a educação de jovens e adultos, e os autores enfatizam que é uma proposta de acompanhamento que visa alcançar efetividade nas ações assumidas pelos governos.

Apesar de ser a quinta edição, por ser a primeira da década de 1990, período em que a educação passou por um aceleração e grande relevância no contexto mundial a partir da primeira Conferência Mundial de Educação de 1990, a V CONFINTEA marcou a história da educação de adultos.

A Declaração de Hamburgo apresenta um vasto e complexo campo de aprendizagem de adultos, onde se organizaram em 10 temas de estudo principais. O tema VIII, por meio do parágrafo 43, admite que ainda tenha um consenso de que a aprendizagem de adultos deve ser aberta a todos, a realidade mostra que diversos grupos como os idosos, os migrantes, os povos sem territórios fixos, os refugiados, os deficientes e os prisioneiros ainda estão excluídos.

Consolidando, assim, a afirmação de Coimbra (2016), que caracteriza a Declaração de Hamburgo como um avanço no quesito direito das pessoas privadas de liberdade em nível internacional. A través do parágrafo 47, os participantes da V CONFINTEA se comprometem a reconhecer o direito das pessoas privadas de liberdade à aprendizagem:

- a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem;
- c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (UNESCO, 1998, p. 20).

Esse reconhecimento e comprometimento são alguns dos destaques que mostram a

evolução dos instrumentos jurídicos, principalmente após os anos 1990. Ainda que esse cenário de acesso à educação a todos que desejam não esteja concretizado, a proposta de estruturação de programas educacionais e de facilitação do envolvimento de terceiros na construção da aprendizagem revelam um grande progresso da educação nos estabelecimentos penais.

Assim como a Declaração Hamburgo é resultado da V CONFINTEA, o Marco de Ação de Belém é fruto da VI CONFINTEA, sucedida em Belém, em 2009, sendo a primeira CONFINTEA realizada no hemisfério sul (UNESCO; MEC, 2014). Segundo a UNESCO e MEC (2014, p. 9), a escolha pelo Brasil se deu em reconhecimento aos investimentos realizados na modalidade EJA nos anos antecedentes e às dificuldades com a promoção do desenvolvimento humano encontradas em países como o Brasil, e pela cidade de Belém, a seleção se deu em função do valor simbólico da cidade, da fronteira da Amazônia e por sua “diversidade cultural, linguística, étnica e ecológica”.

Além da participação dos 144 Estados-membros da UNESCO, o documento contou com representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências da ONU, organismos intergovernamentais e do setor privado, visando fazer um balanço da evolução atingida na aprendizagem e educação de adultos desde a V CONFINTEA (UNESCO, 2010).

Reconhecendo que a educação de adultos é um elemento primordial do direito à educação e que há urgência em delinear um novo curso de ação para que esse direito seja usufruído, inclusive para pessoas privadas de liberdade, o documento estipulou objetivos e metas em sete áreas diversas: a alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; e qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010).

Assim como visto na EPT, após os anos 1990, a educação incluindo os grupos excluídos, ganha força e a educação específica de jovens e adultos segue a mesma linha. As palavras inclusão e equidade começam a aparecer com mais frequência e passam a ter maior notoriedade conforme os anos passaram.

Em relação à educação prisional, o documento cita as pessoas privadas de liberdade em duas seções: na alfabetização de adultos, onde almeja-se “concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais”; e na participação, inclusão e equidade, onde se propõe a “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis” (UNESCO, 2010, p. 8-12).

Essas garantias do direito e acesso à educação às pessoas privadas de liberdade e pessoas marginalizadas foram asseguradas nessas duas últimas CONFINTEAs (V e VI), por meio da

aprovação do Plano de Ação para o Futuro, voltando um olhar para as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2010b).

As principais organizações responsáveis por esse crescimento, reconhecimento e avanço foram a ONU, a UNESCO e o ECOSOC. De acordo com a UNESCO (1995), a ONU é a principal organização internacional que retratou a questão global da educação das pessoas privadas de liberdade. A ONU tem sido o instrumento pelo qual diversas normas e regras foram criadas para a educação em estabelecimentos penitenciários e, nesta área, as atividades da ONU focalizam em dois aspectos específicos: o direito humano básico à educação; e que essa educação se centralize no desenvolvimento dos aspectos mental, físico, social e espiritual (UNESCO, 1995).

Boiago e Noma (2012) ressaltam a importância da UNESCO para a educação prisional, por incorporar essa modalidade de educação à política de educação para todos e ao longo da vida. Cury (2002) reafirma a preocupação e as ações da UNESCO em direção à universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países, declarando que tais esforços são inegáveis.

Em síntese, ao longo do capítulo buscou-se mostrar o percurso que a comunidade internacional construiu até chegar ao parâmetro de justiça e de direitos alcançado hoje, o qual ainda carece de proposições mais efetivas, mas que já obteve avanços.

Todos esses documentos, agências e ações servem de referência para o Brasil e para a Itália, que são participantes da ONU na elaboração de suas próprias políticas públicas para jovens e adultos privados de liberdade, pois incluem orientações que norteiam a organização e a oferta de educação de jovens e adultos nas instituições penitenciárias. Assim, no capítulo a seguir, serão apresentadas as construções normativas tanto no Brasil como na Itália.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO AOS PRIVADOS DE LIBERDADE E SUA CONFIGURAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA

Este capítulo tem por objetivo explicitar o processo de construção do direito à educação com destaque para a educação em presídios tanto no Brasil quanto na Itália, tendo como marco normativo a Constituição Federal Brasileira, de 1988, e a Lei de Execução Penal, de 1984, no primeiro país, e no segundo, a Constituição Italiana, de 1947, e o Código Penal, de 1975.

Por meio de um mapeamento legislativo das normas brasileiras e italianas que tratam da educação e da educação aos privados de liberdade, foi possível coligar a construção desse direito, descrito no capítulo anterior, em nível internacional, aplicado nesses dois países.

Levando em consideração que para um direito ser reconhecido, é preciso, primeiramente, que ele seja garantido e, por sua vez, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional (CURY, 2002), parte-se da influência internacional para relacionar as medidas tomadas pelo Brasil e pela Itália na garantia do direito à educação aos privados de liberdade.

Sendo assim, este capítulo está dividido em duas seções: a primeira está subdividida em outras duas subseções. A primeira subseção descreve, a partir da influência internacional, a construção do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil, desde o início do surgimento do sistema carcerário, apresentando cada Código Penal e cada instrumento normativo relevante da educação e ressaltando a importância dada ou não ao direito à educação até 1988, ano da proclamação da Constituição Federal.

Na segunda subseção, abordam-se os instrumentos que tratam, direta e indiretamente, da promoção do direito à educação às pessoas privadas de liberdade após a Constituição Federal. Dentre os principais instrumentos normativos estão:

- Constituição Federal Brasileira, de 1988;
- Decreto legislativo n.º 226, de 1992;
- Resolução n.º 14, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), de 1994;
- Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996;
- Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001;
- Decreto n.º 6.094, de 2007a, que institui o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE);
- Resolução CNPCCP n.º 3, de 2009;
- Parecer n.º 4 e Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara

de Educação Básica (CEB), de 2010;

- Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), de 2011;
- Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014;
- Parecer CNE/CEB n.º 5, de 2015;
- Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2016.

Na segunda seção serão abordados os normativos italianos responsáveis pela construção do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade na Itália, que se deu muito antes do que no Brasil, visto que a Constituição de 1947 já mencionava o direito à educação a essas pessoas. Dentre os principais instrumentos normativos estão:

- Código Penal italiano, Lei n.º 354, de 1975;
- Lei n.º 395, de 1990;
- Texto consolidado das leis em vigor em educação, Decreto legislativo n.º 297, de 1994;
- Portaria ministerial n.º 455, de 1997;
- Decreto presidencial n.º 82, de 1999;
- Decreto presidencial n.º 230, de 2000;
- Lei n.º 296, de 2006;
- Decreto do Presidente da República n.º 263, de 2012;
- Plano de Atividades para a Inovação da Educação de Adultos (PAIDEIA), de 2015;
- Ativação dos Estados Gerais de Execução Criminal, de 2015;
- Modificações do sistema penitenciário, do Código Penal e do Código de Processo Penal, Lei n.º 103, de 2017.

Dessa forma, buscou-se exibir a construção normativa do direito à educação aos privados de liberdade tanto no Brasil quanto na Itália, com o intuito de poder fazer o cotejamento desse direito no terceiro capítulo e, por fim, apresentar as análises das formas de garantia do direito à educação aos privados de liberdade nestes dois países nas considerações finais que, por sua vez, é o objetivo geral desta dissertação.

2.1 A construção do direito à educação em estabelecimentos penais no Brasil: a influência internacional

De forma semelhante à construção do direito à educação em estabelecimentos penais a nível mundial, no Brasil, a educação nessas instituições também está diretamente relacionada com a EJA. No entanto, no Brasil, as ações normativas em defesa desse direito surgiram mais

tardiamente.

Um exemplo disso é a relevância do direito educacional garantido de forma constitucional, uma vez que a Constituição Federal vigente foi proclamada em 1988. Os instrumentos normativos anteriores, intitulados como Constituição Federal, embora previssem o direito à educação, não disciplinavam formas para a sua garantia, especialmente considerando o período da gestão militar, instituído em 1964. Esse distanciamento das possibilidades de garantias do direito à educação, historicamente, está muito distante dos acordos e convenções internacionais que tratam da defesa dos direitos humanos, que é a Declaração Universal, de 1948. Ambas vão indicar a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. E de todas as leis que regem um país, a Constituição é a mais importante (TRINDADE, 2016).

Assim, delineou-se a construção do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil antes e depois da Constituição Federal de 1988, por considerá-la um marco normativo na garantia do direito à educação no país.

2.1.1 Pré-Constituição Federal

A relação entre educação e sistema prisional no Brasil é algo recente. No período do Brasil colonial, a situação penal era constituída por celas escuras, insalubres, com um método organizacional de recolhimento e encarceramento baseado na punição e castigo do corpo dos réus (BRASIL, 2018a). Corroborando esse fato, Santos (2016) afirma que nessa época havia dois sistemas que executavam o direito de punir: o da intimidação e o da vingança (vindicta pública), os quais os castigos eram realizados publicamente, tanto como modo de suplício ou de trabalho forçado.

Em meados do século XVIII, começaram a surgir esboços de um conceito de prisão com objetivos de correção do infrator, por meio das chamadas Casas de Correção, as quais, teoricamente, buscavam utilizar o espaço de reclusão para evitar que o preso reincidisse na infração (BRASIL, 2018a).

O primeiro complexo penitenciário do império foi a Casa de Correção do Rio de Janeiro, construída na região do bairro do Catumbi, em 1850 (ARAÚJO, 2009; BRASIL, 2018a). Membros da Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional consideraram a feitoria como um grande passo para entrar no mundo “civilizado” e se equiparar aos cárceres europeus e estadunidenses (ARAÚJO, 2009).

Essa construção foi influenciada pelo Código Criminal do Império do Brasil. A criação do Código foi de grande importância para o país ao tentar resguardar os direitos humanos dos

transgressores, ao instituir a pena privativa de liberdade para a maior parte dos crimes e abrogar permanentemente a pena de morte, os castigos físicos e os julgamentos sem processo, com exceção dos escravos (BARBOSA, 2007).

Segundo o autor, o Código Criminal do Império, promulgado em 16 de dezembro de 1830, e que passou a se chamar Código de Procedimento Criminal de Primeira Instância ou Código de Processo Crime, após revisão em 1832, foi inspirado na Escola de Beccaria¹⁰.

Já na visão de D'Oliveira (2014), Portugal seria a maior influência na formação aplicada à legislação penal brasileira. Não apenas na questão histórica-jurídica, mas o autor ressalta que elementos da vida política e social pré-organizados também foram herança da sociedade portuguesa.

No entanto, verifica-se que a situação legal de países da América Latina, como o Brasil, e outros tantos da Europa, como Portugal, Espanha, Alemanha e Escócia são influenciados pelos preceitos doutrinários propostos pelos romanos que, por sua vez, é o principal sistema de Direito do mundo contemporâneo (PALMA, 2011). Em outras palavras, mesmo com influência portuguesa, o sistema penal de base continua sendo o romano, inclusive com influência da teoria de Beccaria, filósofo italiano, que prescrevia a educação como possibilidade de reabilitação dos presidiários.

Em 1890, o segundo Código Penal brasileiro foi promulgado, por meio do Decreto n.º 847, expedido pelo General Manoel Deodoro da Fonseca, que reconheceu a urgência em reformar o então regime penal vigente do Código de 1830 (BRASIL, 1890). O Código contemplava as três classificações das penas: as principais eram as mais graves; as acessórias eram as mais brandas; e as previstas eram “prisão celular, reclusão, prisão com trabalho obrigatório, prisão disciplinar, banimento, interdição, suspensão e perda de serviço público e multa” (GONÇALVES; CINTRA, 2012, p.4).

Em ambos os Códigos Penais, não se presencia ações em defesa ou promoção da educação. O Código Penal vigente, o terceiro da história brasileira, foi sancionado pelo Decreto-Lei n.º 2.848, em 7 de dezembro de 1940 (BRASIL, 1940). Gonçalves e Cintra (2012) abordam

¹⁰ Cesare Bonesana, mais conhecido como Marquês de Beccaria, foi um grande estudioso e crítico italiano do sistema penal. Nasceu em Milão, em 1738, foi educado em Paris pelos jesuítas, onde se dedicava ao estudo da literatura e das matemáticas. Influenciado por autores franceses, voltou sua atenção para filosofia. Para divulgar suas novas ideias, Beccaria fez parte da redação do jornal *Il Caffè*, que apareceu de 1764 a 1765. A partir da observação das injustiças dos processos criminais, Beccaria escreveu o seu livro *Dei Delitti e delle Pene* (Dos delitos e das penas). A obra é a filosofia francesa aplicada à legislação penal contra inúmeras ações, dentre elas estão: a tradição jurídica; julgamentos secretos; o juramento imposto aos acusados, a tortura, a confiscação, as penas infamantes; o direito de vingança; a pena de morte; e a proporcionalidade das penas aos delitos. Seu livro fora tão oportuno e o seu sucesso foi surpreendente, sobretudo entre os filósofos franceses. Faleceu em Milão em 1794 (BECCARIA, 1999).

que o anteprojeto durante a ditadura de Getúlio Vargas foi inicialmente formulado por Alcântara Machado, mas que sofreu influência de concepções humanistas contemporâneas.

Uma dessas influências foi a Itália. Dallari (2007) destaca que, no fim da primeira República e o início do governo de Getúlio Vargas, o Brasil começou a implantar os direitos dos trabalhadores, por influência italiana através da Carta Del Lavoro.

D'Oliveira (2014) reconhece que os movimentos nascidos na Europa e as crises internas influenciaram as modificações em relação à defesa dos direitos fundamentais, particularmente na área penal no Código Penal brasileiro.

De modo geral, a base do Código Penal é composta pelo princípio da reserva legal, pelo sistema de duplo binário, pela multiplicidade de penas privativas da liberdade, pela exigência do início da execução e pelo sistema gradual para o cumprimento da pena privativa de liberdade (COIMBRA, 2016). O autor relata que dentre as novas alterações estão a “extinção da pena de morte e da prisão perpétua, e a fixação da pena de privação de liberdade em no máximo 30 anos” (COIMBRA, 2016, p. 44).

Em relação à educação, Santos (2016) traz que a temática está subentendida no artigo 59 do Código, pelo fato de este defender que as penas devem ser necessárias e suficientes à reprovação e prevenção do crime, de modo que a pena tem o intuito de coibir a conduta praticada e, ao mesmo tempo, prevenir futuras infrações penais, e isso só se daria por meio da educação.

Contudo, ao analisar as três edições do Código Penal, pode-se constatar que nenhuma delas apresentou, ofertou, promoveu, nem incentivou diretamente ação alguma voltada para a educação ou reeducação do detento ou ao menos garantindo o direito à educação. As duas únicas referências à educação no atual Código, na verdade, compõem a Lei n.º 7.209, de 11 de julho de 1984, a qual altera dispositivos do Código Penal, e dá outras providências.

Nas décadas de 1950 e 1960, a tônica dos direitos humanos começou a ser tratada no Brasil por influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, plantando ali uma pequena semente de mudança (DALLARI, 2004).

Basilio (2009) afirma que a partir desse contexto foi que o sistema educacional brasileiro normatizou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, por meio da Lei n.º 4.024, a qual demorou 13 anos para ser aprovada. Assim como na Declaração Universal, a LDB institui a educação como um direito de todos, conforme os artigos 2º e 3º, os quais regulam:

Art. 2º A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

Entretanto, por mais que haja influência da Declaração Universal, a LDB (BRASIL, 1961) apresenta diferenças um tanto quanto únicas como, por exemplo, o fato de se determinar que a educação seja dada no lar e na escola, o que incube não apenas ao Poder Público como também aos pais a obrigação de dar educação.

A despeito de não haver especificação de faixa etária ou público-alvo, ao promulgar a educação como um direito de todos, automaticamente, a população carcerária está inclusa no documento, no entanto, na prática, essa educação não se efetiva, sequer para a criança, considerando que a LDB da época não previa meios de fazer cumprir a educação obrigatória.

Pode-se afirmar que a LDB de 1961 mostrou alguns avanços em relação à defesa do direito da educação, por exemplo, ao estabelecer como dever do Estado o fornecimento de recursos, ainda que atrelada à comprovação da falta de condição da família de manutenção desse direito. Mas com o período ditatorial, de 1964 a 1985, o Brasil passou por um retrocesso na ampliação do direito à educação.

Saviani (2010) aborda que a partir do primeiro ano de ditadura, os tecnocratas receberam a responsabilidade do planejamento educacional, que outrora era dos educadores, quando o MEC foi submetido ao comando do Ministério do Planejamento, o qual era dirigido por administradores e técnicos oriundos da área de formação das ciências econômicas.

Nesse meio tempo foram promulgadas duas leis importantes para a área da educação. A primeira foi a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual instituiu novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que altera a LDB de 1961 (BRASIL, 1968; BRASIL, 1971). No lugar dos cursos primário e colegial, foram implementados o ensino de primeiro e segundo graus e, no lugar de um ensino médio subdividido em setores, fundou-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante (SAVIANI, 2019).

Ao implantar uma educação ocupacional, automaticamente, fica estabelecido o escopo da educação do sistema governamental da época, que era de formação de profissionais, de técnicos, e não tanto de cidadãos, como se entende que a educação poderia ser.

Com base no regime autoritário instaurado, as mudanças na organização educacional do

país tinham como alvo garantir a continuidade da ordem socioeconômica, de modo a esvaír as aspirações populares pela transformação da estrutura socioeconômica brasileira (SAVIANI, 2019).

Além dos retrocessos na educação, Coimbra (2016) relata o aumento da força repressiva na década de 1970 por parte da polícia, a qual deu início ao uso de práticas abusivas nos interrogatórios dos presos políticos. Bretas (2009 apud COIMBRA, 2016, p. 45-46) afirma que no final da ditadura militar, a prisão “não se tratava mais de uma experiência de disciplinarização de corpos trabalhadores, mas da tortura de pessoas próximas, por vezes das mesmas origens sociais”.

Desse modo, percebe-se a necessidade da criação de medidas normativas não apenas para garantir o direito à educação às pessoas privadas de liberdade, mas principalmente que lhes garanta o direito a um tratamento digno, sem punições cruéis, desumanas ou degradantes, ou seja, sem tortura, agressão, discriminação nem maus-tratos de forma geral. A década de 1980 veio para mudar essa realidade, como descrito a seguir.

2.1.2 Pós-Constituição Federal

De acordo com Coimbra (2016), essa década foi marcada por grandes avanços concernentes aos direitos dos cidadãos brasileiros, em função de dois pontos principais: pela volta da democracia, proporcionada por uma abertura política; e em segundo lugar, pela aprovação da Lei de Execuções Penais (LEP), em 1984, e da Constituição Federal Brasileira, em 1988.

Diferentemente de Coimbra (2016), Cardoso (2006) não elenca e sim atrela esses dois pontos, em uma relação de causa e consequência. Para o autor, tanto a LEP quanto a Constituição Federal são resultados do processo de redemocratização do país e das discussões da sociedade civil brasileira, principalmente por meio dos movimentos de defesa dos direitos humanos.

A LEP, de 1984, entrou em vigência em 13 de janeiro de 1985, simultaneamente à nova Parte Geral do Código Penal Brasileiro (CARDOSO, 2006). O documento oferece a educação como um direito assistencialista, juntamente com as outras áreas, como saúde, jurídica, social e religiosa, e esse assistencialismo educacional, que é dever do Estado, consiste em instrução escolar e a formação profissional (BRASIL, 1984).

A LEP, que já sofreu mais de 20 alterações, também demanda que os estabelecimentos penais possuam, em suas dependências, áreas e serviços destinados a proporcionar assistência,

educação, trabalho, recreação e prática esportiva, conforme artigo 83 (BRASIL, 1984).

Na seção V dessa mesma lei, dedicada à assistência educacional, o ensino de 1º grau¹¹ é declarado obrigatório (BRASIL, 1984). Já o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio somente foram incluídos em 2015, a partir da Lei n.º 13.163, aprovada em 9 de setembro de 2015. Nota-se que, além de serem marcos recentes, a inclusão do ensino médio na LEP é demasiadamente demorada, levando em consideração que se passaram mais de 30 anos para que essa modalidade fosse estabelecida.

O segundo instrumento memorável em relação aos direitos humanos da década de 1980, citado por Cardoso (2006), é a Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. Também nominada “Constituição Cidadã”, a carta política foi uma das maiores vitórias desse período (SILVA; PERONI; AZEVEDO, 2013). Silva (2001, p. 89) declarou que “constitui, hoje, um documento de grande importância para o constitucionalismo em geral”.

A Constituição Federal foi um grande marco na história do país, em especial por ser promulgada após o período ditatorial. Proclamada em 1988, a Carta Magna representou os desejos de liberdade e de democracia do povo, e se tornou o mecanismo jurídico para atender os anseios por justiça social e pela proteção da dignidade humana, em particular a aqueles brasileiros que sofriam com injustiças e que acabavam sendo excluídos e marginalizados (DALLARI, 2007).

Comparada a todas as Constituições anteriores, a Carta Magna de 1988 se distingue das demais, principalmente pela promoção e defesa dos direitos humanos, podendo visualizar tal diferença logo na abertura, a qual inicia com a solene declaração dos direitos civis, sociais e políticos, incluindo ali os direitos humanos, sendo que nas edições anteriores iniciavam-se com a organização do Estado e, apenas depois, vinham os direitos da cidadania (CURY, 2013).

Dallari (2007) também destaca que a nova Constituição não apenas promove os direitos fundamentais da pessoa humana, como também antevê os meios de garantia desses direitos, com ênfase no respeito e a sua promoção.

Cury (2013), Silva, Peroni e Azevedo (2013) e Silva (2011) relatam que a constituinte contou com a grande participação dos cidadãos. Silva (2011) destaca que o povo acompanhava os trabalhos da assembleia e, apesar das várias divergências políticas, a população se uniu para defender a liberdade democrática e a cidadania. Silva, Peroni e Azevedo (2013) mostram essa participação, relatando que o estabelecimento da Constituição contou com a

¹¹ Antiga nomenclatura do atual ensino fundamental (SÃO PAULO, 2012).

mobilização dos vários segmentos da população em prol de uma maior participação política na sua elaboração culminou no direito às Emendas Populares, as quais estavam previstas no regimento da Assembleia Constituinte. Cada Emenda, deveria ter, no mínimo, 30 mil assinaturas de eleitores, fato que impulsionou diferentes entidades a se mobilizarem e saírem às ruas para recolher adesões e encaminhar as emendas populares aos deputados constituintes (SILVA; PERONI; AZEVEDO, 2013, p. 187).

Assim, percebe-se que o envolvimento da população influenciou diretamente a elaboração da nova Constituição. Cellard (2008) evidencia a primordialidade de uma boa compreensão do contexto em todas as etapas de uma pesquisa documental e, portanto, esse é um fator a ser considerado ao compreender a construção do direito à educação e, particularmente, aos privados de liberdade no Brasil.

Cury (2013) retrata que o documento buscou garantir tanto os direitos da cidadania, quanto os deveres do Estado. Para Silva (2011), apesar de apresentar inúmeras imperfeições, o texto é contemporâneo e possui importantes inovações para o constitucionalismo brasileiro e até mesmo mundial, de modo que o resultado foi positivo.

Referente à educação, logo em seu artigo 6º, a Carta Magna a reconhece como direito social juntamente com “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988). Tal reconhecimento é fundamental e determinativo para que possa promover e defender cada um desses direitos.

Assim como na Declaração Universal, de 1948, “todos têm direito à educação”. Na Constituição Federal brasileira, esse mesmo direito é assegurado conforme o capítulo II, artigo 205, o qual determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Segundo Oliveira e Araujo (2005, p. 6), a Constituição de 1988, na percepção do sistema jurídico brasileiro, alcançou “um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história”, a partir da demarcação de uma concepção mais universal dos direitos sociais, em especial pela obrigatoriedade e gratuidade ao ensino, o qual foi considerado claramente direito público subjetivo, passando a responsabilidade da oferta para os governantes.

Essa é a primeira Constituição que estabelece um mecanismo de efetivação do direito obrigatório. Segundo Duarte (2004), o direito subjetivo se verifica quando o sujeito modifica as normas jurídicas, gerais e abstratas e as toma para si, transformando-as em seu direito. A

autora traz o direito subjetivo como um “instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”, (DUARTE, 2004, p. 114), isto é, o indivíduo pode demandar do Poder Público o cumprimento de determinado benefício. O artigo 208 assegura essa incumbência do Estado, em relação à educação, por intermédio dos parágrafos 1º, 2º e 3º que promulgam:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo ainda garante que o ensino fundamental deve ser gratuito e obrigatório para todos, até mesmo para os que não tiveram acesso a ele na idade adequada (ROCHA, 2016). Assim, a Constituição assegura, indiretamente, às pessoas privadas de liberdade o acesso à educação e de sua gratuidade.

Cabe mencionar que a garantia do direito à educação tomou força no Brasil juntamente com o restante do mundo, a partir da década de 1990. Em 1991, é aprovado o Decreto-Legislativo n.º 226, que foi promulgado em 6 de julho de 1992, pelo Decreto n.º 591, o qual aprova os textos do Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (BRASIL, 1992). Mesmo havendo participado da elaboração dos Pactos, o Brasil somente os ratificou em 1992 (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2009).

Ribeiro (2017) e Basilio (2009) reforçam que esse instrumento jurídico não apenas reconhece, como também regulamenta o direito à educação fundamental, juntamente com os demais direitos, e visa compatibilizar seus ordenamentos jurídicos com o conteúdo exibido pelo Pacto Internacional.

Conforme Dallari (2007), a influência desses dois pactos de direitos humanos, os quais estão presentes no capítulo II, dos artigos 6º ao 11, quando se refere aos direitos sociais, foi indireta. Em concordância, Scardazzi (2010) enfatiza que os direitos contemplados nos pactos já faziam parte do ordenamento brasileiro em função da Constituição de 1988. Assim, conclui-se que mesmo sendo importante a aderência do Brasil a esses pactos, visto a relevância dos instrumentos, na prática, poucos foram os efeitos causados diretamente no país.

Outro documento internacional sancionado pelo Brasil, décadas depois de sua proclamação, foram as Regras Mínimas para Tratamento de Prisioneiros, proclamadas pela

ONU, em 1955. No Brasil, as Regras foram ratificadas por meio do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), pela Resolução n.º 14, em 11 de novembro de 1994 (CNPCCP, 1994), ou seja, quase 40 anos após a expedição do documento internacional original. De acordo com Duarte (2016), os aparelhos que regem a execução penal no país estão de acordo tanto com as Regras Mínimas da ONU para o Tratamento de Reclusos (1955), quanto com as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil (1994). A versão brasileira do documento internacional estabelece que:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam. Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento (CNPCCP, 1994, p. 5-6).

Rogowski (2017) mostra que a LEP (BRASIL, 1984) sofreu influência das Regras Mínimas de 1955, abordando o princípio n.º 6 como exemplo, o qual determina que, [...] “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (ONU, 1955), comparando com o artigo 3º da LEP, o qual normatiza que “[...] ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” (BRASIL, 1984). No entanto, ao transcrever a versão brasileira das Regras, observa-se que o inverso ocorre. As Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, de 1994, se assemelham muito mais a LEP do que às Regras Mínimas para Tratamento de Prisioneiros da ONU, de 1955.

No mesmo ano da ratificação das Regras, o governo federal organizou a Conferência Nacional de Educação para Todos, evento significativo por proporcionar grande mobilização no país, visto que contou com um grande envolvimento da sociedade e dos educadores de todo território nacional, e que estabeleceu as metas incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos (SOUZA, 2000; GADOTTI, 2000; ROGOWSKI, 2017). Para Castro (2000), esse Plano Decenal, que foi pensando para os anos de 1994 a 2003, é originário dos debates e direções advindos dos compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien, de 1990.

Em 1996, no Brasil, decretou-se a LDB que está atualmente em vigor, por meio da Lei n.º 9.394. Duarte (2016) menciona que, pela primeira vez em uma lei, a EJA é admitida como

uma modalidade da educação básica e Rogowski (2017) defende que essa nova perspectiva na oferta à educação a essa modalidade é fruto dos avanços na legislação brasileira.

Entretanto, Julião (2011, p. 149) alega que a LDB não amparou os “dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade”. Segundo Julião (2011), Boiago (2013) e Coimbra (2016), a correção desse erro ocorreu no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, aprovado pela Lei n.º 10.172, decretada em 9 de janeiro de 2001, por intermédio da meta 17, que propõe:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas n.º 5¹² e n.º 14¹³ (BRASIL, 2001, p. 44).

Nesse sentido, pode-se observar que o mesmo foco dado pelos organismos internacionais vai ser replicado no contexto nacional, particularmente, quando se trata da educação das pessoas privadas de liberdade, ou seja, o direito à educação circunscrito no âmbito na educação básica, ofertado pela modalidade de EJA.

Na sequência dos documentos nacionais no contexto da influência do campo da EPT e EJA, Duarte (2016) lista o Decreto n.º 6.094, promulgado em abril de 2007a, o qual orienta acerca do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, com as famílias e com a comunidade, buscando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a). É nesse contexto que se busca recursos financeiros para viabilizar as condições de efetivação do direito a uma educação de qualidade para todos.

Já Rocha (2016) e Boiago (2013) destacam a importância do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), que foi lançado junto com o Plano de Metas, em 2007. O PDE, que foi um grupo de programas criado pelo governo federal, tinha o objetivo de equiparar a educação ao Programa de Aceleração Econômica (PAC), buscando melhorar todos os níveis da educação, e que, apesar de seu encerramento antes de ser completado, gerou programas e iniciativas das quais algumas se mantêm no cenário atual, como: a TV Escola; o PROINFO, da educação básica; e o SINAES, no ensino superior (BOIAGO, 2013; SAIBA..., 2018).

¹² Meta 5: Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior (BRASIL, 2001).

¹³ Meta 14: Expandir a oferta de programas de educação à distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais (BRASIL, 2001).

Conforme a UNESCO (2009, p. 23), a educação prisional é assegurada com o PDE embasado na “*concepción de educación que traspasa todos los niveles y modalidades educacionales y atiende la lógica del derecho a la educación, dirigido para la organización y ejecución de los objetivos republicanos presentes en la Constitución*”. A Constituição Federal de fato distribui a construção dos sistemas educacionais entre os entes federados, União, estados e municípios, organizando essa concepção de educação de maneira estratégica com seus objetivos.

Logo após o PDE de 2007, Rocha (2016) e Boiago (2013) ressaltam, como base legal que normatiza a oferta da educação prisional, a Resolução n.º 3, publicada em 11 de maio de 2009, do CNPCP, a Resolução n.º 2 do CNE/CEB e o Parecer CNE/CEB n.º 4, de 9 de março de 2010a.

Enfim um instrumento educacional direcionado especificamente para as pessoas privadas de liberdade. A Resolução CNPCP n.º 3/2009 estabelece as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, as quais foram elaboradas a partir das propostas do I Seminário Nacional de Educação nas Prisões, ocorrido em 2006, do Protocolo de Intenções acordado entre os Ministérios da Justiça e da Educação, do PNE 2001-2010, dos pactos internacionais sobre os direitos do preso e dos resultados do Projeto Educando para a Liberdade (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009).

Segundo consta na Resolução CNPCP n.º 3/2009, no artigo 3º, a oferta de educação no contexto prisional deve:

- I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos;
- II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;
- III – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;
- IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e
- V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do (a)s preso (a)s e internado (a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 1-2).

Em relação à educação nessa resolução, destaca-se a ausência de responsável pelo financiamento do item III, pois mesmo que no item II esteja estabelecida a inter-relação entre

os Ministérios de Justiça e da Educação, dos gestores da educação e dos gestores da prisão, e até mesmo do envolvimento da sociedade, ao atribuir recursos financeiros, não há especificação a quem se dirige essa responsabilidade.

Em relação à abrangência, as ações devem “[...] atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 4).

Além da falta de definição de quem é responsável por determinada ação, gerando, assim, uma omissão de ações e de efetivação, observar-se a falta de um direcionamento prático, falta de como serão executadas as ações, como a valorização dos profissionais, o atendimento especializado, o envolvimento da sociedade, entre outros. Em outras palavras, apesar no texto apresentar-se em favor do direito à educação, pouco se mostra de concreto nas condições de viabilização e efetivação das proposições.

Ainda em relação à educação, a Resolução CNPCP n.º 3/2009 também permite parcerias com outras áreas de governo; responsabiliza as autoridades no oferecimento dos espaços físicos adequados (como salas de aula e bibliotecas); demanda que sejam elaboradas estratégias para uma educação continuada para os egressos; garante que os funcionários penitenciários tenham acesso a programas de formação integrada; dá preferência a educadores selecionados por concursos públicos; e considera além das atividades de educação formal, a educação não formal e a formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância (EaD) (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009).

Essas características explicitam a desresponsabilização com a consecução do direito à educação, entendido nos aspectos formais, que exigem sistematização. A ênfase que se mantém ainda é atrelada a concepções não claras de educação formal e informal, como os serviços de biblioteca e questões culturais.

Em 19 de maio de 2010, a CNE/CEB publica a Resolução n.º 2, a qual também se dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010b), contudo, desta vez regido por um órgão do governo diretamente vinculado ao MEC. Antes da aprovação da resolução em questão, Boiago (2013) ressalta a importância do Parecer CNE/CEB n.º 4, que foi aprovado em 9 de março de 2010 (BRASIL, 2010a). Nele, realça-se a importância que não apenas da inserção social e profissional, mas o documento coloca primeiramente a concepção da educação para as pessoas privadas de liberdade, assim como previsto na Constituição Federal para como o desenvolvimento integral da pessoa humana. No entanto, na Resolução CNE/CEB n.º 2 tais

aspectos não são de fato levados em consideração.

Em comparação com a Resolução CNPCP n.º 3, a Resolução CNE/CEB n.º 2 se mostra mais abrangente, completa e detalhada. Além das mesmas bases legais do documento citado anteriormente, a Resolução CNE/CEB n.º 2 contou com influência da própria Resolução CNPCP n.º 3, do II Seminário Nacional de Educação nas Prisões, da V e VI CONFINTEA e das manifestações advindas da “participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil” (BRASIL, 2010b, p. 2), e claro, o fato de ser promulgada por um órgão especialista em educação.

Diferentemente da Resolução CNPCP n.º 3, na Resolução CNE/CEB n.º 2, a União incumbe aos estados federativos a oferta da educação, a elaboração e a implementação de seus respectivos Plano Estadual de Educação nas Prisões e ao governo federal (Ministérios da Educação e da Justiça) a responsabilidade de fomentar políticas públicas educacionais para essa população (BRASIL, 2010b; MOREIRA, 2016; SILVA, 2017).

É possível verificar outra diferença relevante se comparada a Resolução CNPCP n.º 3. Na Resolução CNE/CEB n.º 2, no artigo 3º, destacando os itens I, II, III e VIII, a oferta é orientada da seguinte forma:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços; [...]

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23¹⁴ da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 2010b, p. 2).

¹⁴ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

Além de explicitar a quem cabe a responsabilidade da oferta da educação nas unidades penais, o documento também determina os meios de financiamento dessa oferta, sendo o principal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, o FUNDEB, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 2007, é um fundo especial que redistribui os recursos financeiros vindos dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios ligados à educação, com objetivo de atender a educação básica (BRASIL, 2009b).

De acordo com a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007b, artigo 10, a educação de jovens e adultos com avaliação no processo está inclusa na distribuição proporcional de recursos do fundo, no entanto, no artigo 11, a EJA apresenta uma ressalva:

A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo (BRASIL, 2007b, p. 8).

Ao analisar o instrumento legislativo, observa-se que a modalidade de EJA é a única em que a lei fixou um limite de até 15%. Segundo o manual do FUNDEB, elaborado pelo MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2009, o limite refere-se à distribuição dos recursos, e não a sua utilização, pelo estado ou município, dos recursos repassados à conta do Fundo (BRASIL, 2009a). Na prática,

caso o número total de matrículas da educação de jovens e adultos de determinado Estado, multiplicado pelo valor aluno/ano desta modalidade de ensino, implique num valor financeiro superior a 15% do total dos recursos previstos para aquele Estado no ano, o valor por aluno/ano da EJA terá que ser reduzido, de forma que o limite de comprometimento dos recursos para esta modalidade permaneça abaixo desse patamar de 15% do Fundo (BRASIL, 2009a, p. 16).

Com tal restrição de gastos da EJA, a educação nas prisões, que é prioritariamente baseada nessa modalidade de ensino, fica também restringida. Essa limitação influencia na qualidade e no alcance da educação, visto que o financiamento público é primordial para que haja condições de ofertar uma educação de qualidade e para atingir um público maior (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Cumpre destacar que, em 25 de dezembro de 2020, foi

publicada a Lei n.º 14.113 (BRASIL, 2020a) que traz novas disposições normativas para o FUNDEB, que ainda demanda regulamentações acerca de sua implementação, o que implica em inviabilidade de análises mais profundas de seus efeitos junto à EJA no atual momento. Porém, vale ressaltar que, em análise preliminar, é possível observar que está mantido o percentual reduzido do valor do custo-aluno por matrícula na EJA, conforme disposto no artigo 43 da supramencionada Lei.

Ainda sobre Resolução CNE/CEB n.º 2, ressalta-se o artigo 5º, que é onde se institui que os estados, o Distrito Federal e a União ficam incumbidos de promover ações e estratégias pedagógicas, metodologias e tecnologias educacionais, e proporcionar materiais didáticos e programas na modalidade EaD nas escolas do sistema prisional (BRASIL, 2010b), mas que não há uma direção específica de como se irá alcançar tais objetivos. E o artigo 12, §2º, também fica em evidência, por apresentar pela primeira vez a exigência de condições de acesso e permanência na educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Ao mesmo tempo em que tais determinações são de grande avanço, não apenas no âmbito educacional, como também nas esferas complementares como a cultura, o esporte, e a inclusão digital, na prática, a maioria das pessoas privadas de liberdade não estão de fato usufruindo do seu direito à educação básica, quanto mais à educação superior. A pesquisa de Oliveira (2013) é um exemplo dessa realidade, pois a autora relata que, no Brasil, o número de pessoas privadas de liberdade com acesso à educação é reduzido e, em particular, se enfatiza a fala de um entrevistado que teve que parar na quarta série porque em seu bloco não tinha a quinta série.

Em 2011, destaca-se a Lei n.º 12.433, decretada em 29 de julho de 2011b, a qual altera a LEP, de 1984, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho (BRASIL, 2011a). O artigo 126 regulamenta que “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011a, p. 1). Essa promoção da educação não tem o foco na educação em si como um direito de todos, nem na educação ao longo da vida, conforme prescrito na Conferência Mundial de Jomtien, de 1990, mas sim na educação como um meio de ressocialização do sujeito.

Além da Lei n.º 12.433/2011b, Boiago (2013), Moreira (2016) e Silva (2017) destacam como relevante o Decreto Presidencial n.º 7626, de 24 de novembro de 2011a, o qual instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP). O PEESP teve como propósito “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011b, p. 1), sendo destinada às seguintes modalidades: a EJA, a educação

profissional, educação tecnológica e a educação superior (DUARTE, 2016; SILVA, 2017; BRASIL, 2011b). Apesar de o documento abranger a educação superior, não há um plano de ações para a sua realização, como é possível observar-se no artigo 9º, § 2, que institui:

III - atribuições e responsabilidades de cada órgão do ente federativo que o integrar, especialmente quanto à adequação dos espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais, à formação e à contratação de professores e de outros profissionais da educação, à produção de material didático e à integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011b, p. 2).

E mesmo com as atribuições voltadas para a promoção da EJA, a educação profissional e a educação tecnológica, o instrumento normativo não explicita as estratégias e os meios para propagar essas modalidades educacionais, nem apresenta detalhes da execução do plano de ação.

Após o PEESP, destaca-se o atual PNE, aprovado por intermédio da Lei n.º 13.005/2014a. Assim como PNE anterior, o novo PNE de 2014-2024, possui objetivos e alvos específicos para as pessoas privadas de liberdade, como se observa na meta 9, estratégia 8, que busca “assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas do ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais” e, na estratégia 10, da meta 10, que tem por finalidade “orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2014a, p. 69-71). Os resultados parciais do PNE (BRASIL, 2014a) serão apresentados e discutidos no capítulo três deste trabalho.

Os instrumentos normativos mais recentes são os indicados pela lista de diretrizes para a educação básica, na seção educação nas prisões do portal do MEC: o Parecer CNE/CEB n.º 5, aprovado em 10 de junho de 2015, e que se refere à remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro; e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 30 de maio de 2016, que dispõe sobre as diretrizes operacionais nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro (BRASIL, 2020).

Da mesma forma que o Parecer CNE/CEB n.º 4 precedeu a Resolução CNE/CEB n.º 2, o Parecer CNE/CEB n.º 5 precedeu a Resolução CNE/CEB n.º 4. O Parecer n.º 5 traz um epítome da história da educação prisional e apresenta a proposta do projeto de remição por estudo, o qual foi solidificado no ano seguinte por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4.

Pode-se confundir a Resolução CNE/CEB n.º 4 com a Lei n.º 12.433/2011b, pelo fato

de as duas apresentarem o mesmo tema, mas a primeira se mostra mais detalhada, com um olhar mais educacional e preenche as lacunas deixadas pela segunda, abrangendo aspectos como: o envolvimento da comunidade e familiares; a vinculação com unidades educacionais fora dos estabelecimentos penais; a organização curricular; a consideração da flexibilidade prevista no artigo 23 da Lei n.º 9.394/1996; a necessidade da transparência e controle social da remição; e a habilitação dos docentes atuantes nas penitenciárias. No entanto, não se especifica a viabilidade dessa oferta, uma vez que não trata do financiamento e se refere apenas à educação como uma forma de reintegração social e não como um direito.

O último instrumento legislativo destacado nesta dissertação é a Lei n.º 13.163/2015, mas que já foi apresentada anteriormente, que altera a LEP (BRASIL, 1984) e instaura o ensino médio (BRASIL, 2015). Rocha (2016) declara que a partir dessa Lei, a LEP obteve novos controles legais, canalizados para definir e orientar acerca da educação escolar nos presídios.

Para melhor visualizar os documentos brasileiros descritos acima, que participaram direta ou indiretamente da construção do direito à educação aos privados de liberdade, foi elaborado o Quadro 2. Além disso, no quadro é possível observar o foco educacional de cada instrumento normativo.

Quadro 2 – Documentos normativos que abrangem o direito à educação e a educação aos privados de liberdade no Brasil

| Documentos normativos | Ano de publicação | Educação geral | Educação aos privados de liberdade | Não abrange a educação |
|--|-------------------|----------------|------------------------------------|------------------------|
| Código Criminal do Império do Brasil | 1830 | | | X |
| Código Penal brasileiro, Decreto n.º 847 | 1890 | | | X |
| Código Penal vigente, Decreto-Lei n.º 2.848 | 1940 | | | X |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024 | 1961 | X | | |
| Lei de Execução Penal | 1984 | | X | |
| Constituição Federal | 1988 | X | | |
| Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, Decreto-Legislativo n.º 226 | 1992 | X | | |
| Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, Resolução n.º 14 | 1994 | | X | |
| Plano Decenal de EPT | 1994 | X | | |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 | 1996 | X | | |
| Plano Nacional de Educação | 2001 | X | X | |
| Plano de Metas Compromisso Todos | 2007 | X | | |

| | | | | |
|--|------|---|---|--|
| pela Educação, Decreto n.º 6.094 | | | | |
| Plano de Desenvolvimento Educacional | 2007 | X | | |
| Resolução n.º 3 do CNPCP, diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais | 2009 | | X | |
| Resolução n.º 2 do CNE/CEB, diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais | 2010 | | X | |
| Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional | 2011 | | X | |
| Lei n.º 12.433, dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho | 2011 | | X | |
| Plano Nacional de Educação | 2014 | X | X | |
| Lei n.º 13.163, modifica a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, para instituir o ensino médio nas penitenciárias | 2015 | | X | |
| Resolução CNE/CEB n.º 4, diretrizes operacionais nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro | 2016 | X | X | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de todo arcabouço levantado, com toda sua relevância jurídica, observa-se várias falhas e abstenções de responsabilidade pela efetivação do acesso à educação e a garantia do seu direito. Rogowski (2017, p. 34) argumenta que na prática, o acesso “não é para todos os cidadãos brasileiros, dentro ou fora dos muros dos locais com restrição e privação de liberdade”.

Através do Quadro 2, primeiramente, foi possível constatar que os primeiros três Códigos Penais, que são os documentos da área jurídica que trazem direcionamento e regulamentações aos privados de liberdade, não abordaram a educação, muito menos o direito a ela. No país, foi possível constatar que educação para pessoas privadas de liberdade não foi e ainda não é uma prioridade. Mesmo com os exemplos e influência internacional e organizações como a ONU e UNESCO, o Brasil demorou décadas para implementar algumas dessas legislações e sistemas voltados para essa população.

A LDB de 1961 foi o primeiro instrumento normativo a regularizar a educação, mas que não incluiu a educação aos privados de liberdade, o mesmo ocorre na LDB de 1996, que é a principal legislação da área da educação. A educação voltada a essa parcela da população deu-se em 1984, com a LEP. A Lei de 1984 apenas disponibiliza a educação como um direito

assistencialista, ou seja, de apoio, auxiliar, e não em sua essência, como um direito subjetivo. Nessa lei, somente o ensino de 1º grau é declarado obrigatório, e a inclusão do ensino médio se deu em 2015.

Assim como no contexto internacional, no Brasil, a modalidade educacional preponderante nos estabelecimentos penais é a EJA. Os instrumentos que deliberam sobre as demais modalidades são muito recentes e evasivos. Neles, as formas de educação técnica e profissional são abordadas superficialmente e não se discorre sobre as estratégias específicas para que essas modalidades sejam implementadas e garantidas, muito menos a educação superior, que é apenas citada.

Dos instrumentos educacionais, o primeiro que constitui a educação às pessoas privadas de liberdade é o PNE (BRASIL, 2001), o que ocorre de forma bastante tímida. Do conjunto de várias estratégias, apenas uma menciona a educação para essas pessoas, quando vai tratar da EJA. Já o PNE de 2014, também institui educação às pessoas privadas de liberdade, por intermédio de três estratégias no contexto das metas que tratam da EJA, mas que também se apresenta de forma tênue.

Mesmo a Constituição Federal, que é o documento de maior importância para o ordenamento jurídico em geral, e para a defesa dos direitos humanos, não se refere à educação aos privados de liberdade, embora avance no direito à educação, pois o promove como direito social e, garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo.

O primeiro instrumento genuinamente voltado para o campo educacional às pessoas privadas de liberdade foi a Resolução CNPCP n.º 3/2009. Ainda assim, o órgão responsável é subordinado ao Ministério da Justiça, encarregado por propor diretrizes da política criminal, e não diretamente pela educação. Ou seja, a despeito do avanço dado com a Resolução n.º 3/2009, o ato normativo apresenta uma grande desresponsabilização com a consecução do direito à educação e uma abstenção da execução das ações.

Essa responsabilização veio no ano seguinte, com a Resolução CNE/CEB n.º 2, órgãos do governo diretamente vinculados ao MEC, precedida pelo Parecer CNE/CEB n.º 4. Além de preencher algumas lacunas deixadas pela resolução anterior, a Resolução CNE/CEB n.º 2 trata pela primeira vez da exigência de condições de acesso e permanência na educação superior. Entretanto, fica claro que nem mesmo o direito à educação básica está concretizado, quanto mais à educação superior.

Moreira (2016) defende que os laços estabelecidos entre o MEC e o Ministério de Justiça foram consolidados, contudo, até o presente momento, muito pouco se têm na legislação em defesa do direito à educação para pessoas privadas de liberdade e que depois de 11 anos de

“consolidação”, apenas o Parecer CNE/CEB n.º 5 e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2015, foram expedidos.

Já na Itália, a construção do direito à educação se deu de modo diverso, visto que não só o Brasil, como vários outros países da América Latina e até mesmo países da Europa tem o seu sistema penal influenciado pelo sistema italiano. Assim, na subseção a seguir, buscar-se-á descrever essa construção e socializar a influência global na Itália.

2.2 A construção do direito à educação aos privados de liberdade na Itália: a influência internacional

Antes de abordar os normativos legais italianos, é importante ter em mente o contexto europeu, visto que a percepção da necessidade de educação para pessoas privadas de liberdade surge juntamente com o próprio conceito de prisão, não apenas na Itália, como em várias sociedades europeias modernas, a qual foi idealizada por estudiosos e intelectuais da época que buscavam compartilhar ideias para embasar os sistemas jurídicos nos Estados emergentes (SAVOIA, 2018).

Rangel (2007) declara que, na Europa, grande é o número de países que aprovaram instrumentos legais que garantem o direito dos presos à educação e esses documentos normalmente são similares e as políticas penitenciárias não sofrem mudanças em seu cerne de um país para outro, exceto os países do Leste europeu.

Ao contextualizar a educação em prisões, principalmente na Europa, Chalatsis (2016) explana acerca da educação na prisão como um canal de ganho duplo, tanto para as pessoas privadas de liberdade, pois elas ganham habilidades e competências que, por sua vez, irão auxiliar na sua reintegração na sociedade, como também para a sociedade de forma geral, uma vez que reduz os custos sociais do crime.

Assim como Margiotta, Vitale e Santos (2014), Chalatsis (2016) defende que a educação na prisão está diretamente conectada à melhoria da empregabilidade entre presos, o que é um fator importante que reduz a probabilidade de reincidência. De fato, essa é a visão mais frequente, principalmente por parte dos poderes públicos.

Atestando isso, Rangel (2007) argumenta que, pelo fato de que a maioria dos países europeus concordam que o direito à educação, e vários outros direitos, sejam implementados por meio de organizações não governamentais, percebe-se que a educação é concebida como uma intervenção terapêutica, de reabilitação ou até mesmo um tratamento especial para as pessoas privadas de liberdade. O autor ainda declara que “é muito raro constatar que as

autoridades nacionais consideram a educação prisional um direito universal, embora essa opção lhes pudesse conferir uma legitimidade internacional e reforçar a coesão nacional” (RANGEL, 2007, p. 83). Deixando de valorizar a educação voltada a essas pessoas como um direito de todos, as autoridades acabam perdendo a oportunidade de maior reconhecimento internacional e unificação nacional.

O direito à educação em unidades penais é tão essencial e tem tanto valor quanto a educação regular de adultos. Vryonides (2016, p. 69) faz essa comparação na Europa e afirma que assim como a educação regular de adultos é importante, por seus objetivos e propósitos, assim deve ser a educação prisional, pois “*education in prison is of value in itself, whatever the purposes of the prison system*”. Mas nem sempre foi assim. Garutti e Oliveira (2012) relatam historicamente o nascimento da prisão e do sistema penitenciário e, baseados em estudos atuais, os autores trazem essa história dividida em seis períodos: vingança privada, vingança divina, vingança pública, humanitário, criminológico ou científico, novas defesas.

O sistema penal italiano foi regularizado pela primeira vez no século XVIII (SAVOIA, 2018), que segundo Garutti e Oliveira (2012), é o período humanitário da história. Eles destacam que esse período foi precedido pelo período de vingança, que foi marcado por grandes atrocidades cometidas em nome da justiça estatal e por penas de morte extremamente cruéis e intensamente utilizadas. O período humanitário veio justamente confrontar esse sistema, visto que muitos não concordavam com esse tipo de punição.

De acordo com Savoia (2018), na Itália, a primeira pessoa a estabelecer os princípios da justiça penal que acabaram se tornando comuns em vários países da Europa foi Beccaria. Em sua obra *De delitti e delle pene*, publicada em 1764, o intelectual italiano reflete filosófica e politicamente sobre as relações sociais como um todo e o papel que lhes deve ser atribuído por lei.

Inspirado por filósofos iluministas¹⁵ do século XVIII, o século das luzes, como Montesquieu, Rousseau, D’Alberty, Diderot e Hume, o também conhecido Marquês de Beccaria foi o precursor da defesa de um tratamento justo e sem tortura na prisão, para além da Itália (GARUTTI; OLIVEIRA, 2012; SAVOIA, 2018).

Além de Beccaria, Chiaverini (2009) destaca outros filósofos de relevância que também participaram do movimento iluminista, e que são importantes na esfera do estudo da prisão e da justificação do direito de punir, sendo eles: John Howard (1725-1790), Jeremy Bentham

¹⁵ O Iluminismo foi um movimento do século XVIII que contrariava o Antigo Regime, e a partir dele que se iniciou o processo da transformação social e técnica, com base na metafísica e dos cálculos esotéricos (MELLO; DONATO, 2011).

(1748-1832) e Immanuel Kant (1724-1804). Já Moreira (2016) apresenta uma lista maior e mais atualizada, não somente com os estudiosos, mas também com as suas obras de destaque como: Jean Jacques Rousseau (1712-1778), com a obra *Do contrato social* (1762); Jeremy Bentham (1748-1832), com a obra *Panóptico* (1789); Cesare Lombroso (1835-1909), com o ensaio *O Homem Delinquente* (1876); Èmile Durkheim (1858-1917), com *As regras do método sociológico* (1895); Erving Goffman (1922-1982), com a obra *Manicômios, prisões e conventos* (1968); Michel Foucault (1926-1984), com o livro *Vigiar e punir* (1975) e, mais recentemente, Fernando Salla (1999).

A obra de Beccaria, a qual instituiu os princípios da justiça penal e os ideais da educação na prisão, se tornou uma grande referência de transformação das formas de execução das penas (GARUTTI; OLIVEIRA, 2012). A reverberação da obra foi grande não apenas no contexto italiano, mas em toda a Europa (SAVOIA, 2018). Na verdade, mais do que influenciar o continente europeu, a obra de Beccaria teve grande influência ao redor de todo o mundo. Massaro (1990) destaca essa influência sobre os principais documentos políticos dos Estados Unidos.

Ratificando tal informação, Bessler (2017) relata que o tratado de Beccaria inspirou a redação da Constituição de 1776, a Declaração dos Direitos dos Cidadãos dos Estados Unidos (*Bill of Rights*), a própria lei penal norte-americana, e os quatro primeiros presidentes dos Estados Unidos (George Washington, John Adams, Thomas Jefferson e James Madison) foram inspirados por ela. Como visto na seção anterior, o Código Criminal do Império Brasileiro de 1830 também sofreu influência da obra do Marquês de Beccaria (BARBOSA, 2007).

Entretanto, o ensaio não teve uma aceitação plena. Savoia (2018) argumenta que a publicação da obra foi seguida de discussões acalentadas, contrastando entre o sucesso e a controvérsia, pessoas defendendo as ideias e outras criticando, Voltaire e a editora Grimm chamando Beccaria de “defensor da humanidade” de um lado, e outras personalidades o atacando duramente, de outro.

Tais conflitos não foram suficientes para esmaecer o eco da obra de Beccaria, a qual continua a ser uma referência mundial no campo da justiça criminal até os dias atuais. Massaro (1990) ratifica o Marquês como uma das maiores influências nesse campo, por defender a dignidade individual dentro desse sistema, se opondo ao uso de tortura e pena capital, e ressalta que além de endossado por Voltaire, Beccaria teve apoio de governantes como Frederico II da Prússia, Maria Teresa da Áustria, o Grão-duque Leopoldo da Toscana e Catarina, a Grande da Rússia.

As ideias de Beccaria foram de tamanha relevância que dois séculos mais tarde, elas se

tornaram pilares da Constituição italiana, assinada em 1947, que é a principal referência para a educação na prisão na Itália (SAVOIA, 2018). Zanetti e Macrí (2020) enfatizam que o objetivo da pena de reclusão no país, segundo a Constituição, é o de reeducar. É possível verificar isso a partir do artigo 27 desse instrumento normativo, o qual determina:

- § 1. La responsabilità penale è personale.
- § 2. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva.
- § 3. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato.
- § 4. Non è ammessa la pena di morte (ITALIA, 1947, p. 17).

Observa-se que, dos quatro parágrafos, três abrangem direcionamentos mais gerais, como o fato do réu não poder ser considerado culpado até a sentença final, sobre a proibição da pena de morte, e apenas um é voltado para o campo educacional, sendo ele o parágrafo 3, o qual determina um atendimento humanizado e promove a reeducação à pessoa privada de liberdade. Para Savoia (2018), esse instrumento normativo assegura a educação como um direito para essas pessoas.

No entanto, ao realizar a mesma análise crítica-reflexiva, destacam-se dois pontos opostos em relação à essa Constituição: o ponto positivo é o fato de constar na Lei Suprema do país não só um parágrafo dedicado às pessoas privadas de liberdade, mas um que determina o tipo de tratamento que deve ser ofertado e que o objetivo deve ser a reeducação, reconhecendo que o indivíduo não foi propriamente educado como deveria previamente.

Em contrapartida, o parágrafo é consideravelmente curto e simplista, sem direcionamentos ou especificações de como esse objetivo será alcançado e não estabelece a quem fica incumbida a garantia do tratamento e da reeducação.

É no sentido de preenchimento dessas falhas que Torlone (2018) enfatiza o acórdão do Tribunal Constitucional italiano n.º 204, de 1974, como instrumento relevante após a Constituição. Por meio desse normativo, não apenas o Tribunal reforçou o sentido e o valor na educação como também demandou do legislador que considerasse, além dos fins reeducativos, todos os meios adequados para que esses objetivos fossem alcançados e garantidos (ITALIA, 1974).

Já Savoia (2018), após a Constituição, destaca a Lei n.º 354, de 1975, como a primeira reforma de peso para o sistema penitenciário, a qual institui as regras sobre o sistema penitenciário e sobre a execução de medidas privativas e restrições à liberdade, também conhecida como o Código Penal italiano. Segundo Marietti (2013), essa lei foi modificada inúmeras vezes, variando sua rigidez conforme com as contingências e com as várias

emergências reais ou exigidas.

Com 91 artigos, o Código Prisional, de 1975, teve como base princípios declarados por documentos internacionais, do qual se destacam as primeiras Regras Penitenciárias Europeias, emitidas pelo Conselho da Europa através do Resolução (73) 5 (SAVOIA, 2018). Essas Regras foram reformuladas em 1987, pelo Conselho de Ministros e, em 11 de janeiro de 2006, o mesmo Comitê de Ministros do Conselho da Europa adotou uma nova versão das Regras Penitenciárias Europeias, de forma que essas regras substituem suas predecessoras em sua totalidade (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Logo no artigo 1º do Código, que aborda o tratamento e a reeducação, se determina que deve ser humanizado e se deve garantir o respeito pela dignidade da pessoa, sem discriminação, reforçando a declaração defendida na Constituição, artigo 24, §4, acerca da condenação somente após a sentença final. Em relação à reeducação, o dispositivo defende a educação como um elemento que deve estar presente no programa de tratamento das pessoas privadas de liberdade e reconhece a reabilitação como objetivo final da detenção (ITALIA, 1975).

Para Torlone (2016), todo o período de reclusão deve ter como finalidade fazer com que a pessoa reflita sobre o seu próprio trabalho e sobre o seu significado, e sobre os processos de transformação e desenvolvimento individual. A autora também debate que, ainda que merecida, a punição deve visar a reeducação do sujeito de modo a dificultar que crimes voltem a ser cometidos. Por seu turno, Federighi (2016) defende que a propensão ao crime pode ser diminuída a partir de ações educativas.

De acordo com Savoia (2018), aspectos promovidos pela Lei n.º 354/1975 ligados ao desenvolvimento cultural, menores infratores e a instituição de medidas alternativas são cruciais até os tempos atuais. Ela realça que a educação deve ofertar mais que a educação básica; ela deve oferecer todas as ordens e graus, sendo a escola primária e secundária disponibilizadas internamente, e o acesso a universidades externamente; atividades culturais, recreativas e esportivas; acesso à biblioteca, com completa liberdade de escolha para as leituras. Além disso, o artigo 19 determina que:

Negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale, è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola dell'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore ai venticinque anni. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione (ITALIA, 1975, p. 19).

Nota-se a presença de cursos obrigatórios e de formação profissional, os quais são responsáveis, não só pela formação profissional, como também pela formação cultural, o que traz uma segurança às pessoas privadas de liberdade em relação ao acesso, no entanto, não se especifica quais são esses cursos obrigatórios, nem os métodos a serem utilizados.

Ao dar preferência às pessoas abaixo de 25 anos, se reconhece a relevância de combater os problemas práticos de adaptação social dos mais jovens. Apesar de determinar que a conclusão de cursos universitários e o acesso a cursos escolares por EaD deve ser facilitado, não fica claro a quem é direcionada tal questão.

Savoia (2018) evidencia outro aspecto fundamental da Lei n.º 354/1975 que é o apelo à participação da comunidade na reabilitação das pessoas privadas de liberdade, de maneira que a instituição penitenciária fica encarregada de facilitar os contatos adequados com o mundo exterior e as relações com a família.

Em relação ao Código Penal italiano, Zanetti e Macrí (2020) argumentam que ele assumiu propósito de reeducação e socialização estabelecido na Constituição, a partir da inserção dos meios para que isso se tornasse possível, de modo que a pena fosse proporcionalmente construtiva quanto punitiva. Contudo, por mais que os autores demonstrem positividade, em momento algum o documento trata da educação como direito em sua essência.

Observa-se isso também no artigo 4-bis, o qual trata da proibição de benefícios para alguns crimes e averiguar a periculosidade social dos condenados. A participação no tratamento de reabilitação e os benefícios como a remição penal estão atrelados ao tipo de crime cometido, de modo que nem todos os privados de liberdade podem usufruir ao seu direito à educação.

A partir de restrições como essas é que Torlone (2018) critica o sistema e afirma que o elemento caracterizador de todo processo educacional não é o da intencionalidade da pessoa privada de liberdade, mas daqueles que se enquadram no seu plano de tratamento estabelecido pelo sistema. Uma vez mais mostrando as lacunas existentes na legislação em relação à educação.

Em 1986, aprovou-se a Lei n.º 663, a qual trouxe alterações à lei sobre o sistema penitenciário e sobre a execução das medidas privativas e limitativas da liberdade. No entanto, em relação ao direito à educação não houve mudanças.

Já Torlone (2016), após a Lei n.º 354/1975, destaca a Lei n.º 395, de 15 de dezembro de 1990, a qual se refere à organização do corpo da polícia penitenciária. Nela, atribui-se à polícia penitenciária, em seu artigo 5, § 2, que além da execução das ações da liberdade pessoal, da garantia da ordem e da segurança nas prisões, na área educacional destaca-se a incumbência institucional de se envolver “*anche nell'ambito di gruppi di lavoro, alle attività di osservazione*

e di trattamento rieducativo dei detenuti e degli internati” (ITALIA, 1990, p. 2).

Nesse sentido, Torlone (2016) enfatiza que essa ativa participação dos policiais prisionais é almejada como agentes da reeducação, e não somente da esfera da custódia e da vigilância. Para a reeducação do sujeito privado de liberdade, um maior número de envolvidos capacitados para auxiliar no processo, ainda que de modo informal, aumenta a propensão de um tratamento de resultado positivo.

Na sequência, encontrou-se o texto consolidado das leis em vigor em educação, relativas às escolas de todos os níveis, regulamentado pelo Decreto legislativo n.º 297, de 16 de abril de 1994. Composto por 676 artigos, o documento aprovado pelo Ministro da Educação Pública abrange desde temas básicos, como a educação infantil, a estrutura escolar, como também temas não tão usuais, como assembleias de alunos, eleição e participação dos pais em escolas, função do docente, discente, direção e fiscalização, educação fora do país, entre outros.

Apesar de extenso e detalhado, em relação ao direito à educação aos privados de liberdade, o decreto apenas reforça a garantia da formação cultural e profissional existente na Lei n.º 354/1975 e discorre sobre os procedimentos burocráticos dos professores, como transferências, exames, vagas para funções especiais e habilitações de especialização.

Na visão de Gaeta (2016), a Lei consolidada tentou responder às necessidades de alfabetização e educação primária e secundária inferior da população adulta. Entretanto, quando analisado, o texto é incipiente em relação a esse objetivo.

Em 1997, a autora aborda a Portaria Ministerial n.º 455, que é um importante documento que institui os Centros Territoriais Permanentes (CTP). Esses centros foram criados para fornecer educação e treinamento a adultos, tendo em vista que essa educação é considerada um impulsor do crescimento pessoal, cultural, social e econômico dos cidadãos, e está estruturada em atividades que buscam o enriquecimento cultural e a qualificação profissional.

De modo geral, os CTPs se caracterizavam por serem locais de leitura, planejamento, consulta, ativação de iniciativas de educação e treinamento de adultos e, em especial, à educação voltada aos privados de liberdade. O documento delegou, em seu § 6º que *“Il Centro assume altresì, d'intesa con gli istituti penali, iniziative per lo svolgimento di attività di educazione degli adulti nelle carceri, assicurando in ogni caso l'offerta negli istituti penali minorili”* (ITÁLIA, 1997, p. 2). Nesse momento, nota-se que desde o princípio da organização da educação de adultos na Itália, as instituições penais são incluídas, buscando garantir tanto o desenvolvimento de atividades de educação de adultos nas prisões quanto nas instituições penais juvenis.

Ainda na década de 1990, Leporatti e Cirone (2016) ressaltam o Decreto presidencial

n.º 82, de 15 de fevereiro de 1999, que regulamenta o serviço do corpo de polícia penitenciária, que é um suplemento ordinário da Lei n.º 395/1990, citada anteriormente. De forma complementar, o documento define, no artigo 15, que como conduta o funcionário penitenciário deve obedecer aos princípios de tratamento e reeducação que estão estabelecidos no sistema penitenciário e que o atendimento aos privados de liberdade deve ser imparcial, respeitando a sua dignidade (ITALIA, 1999). Reforça-se, assim, a visão estabelecida na Constituição sobre o tratamento aos privados de liberdade. No entanto, apenas no artigo 15 que a educação, tratada pelos italianos como reeducação, é citada.

Apesar de pouca ênfase à reeducação, ressaltasse o fato de constar essa preocupação, em um documento voltado a funcionários e agentes. Torlone (2018) condiciona a utilidade do programa de tratamento ao potencial de treinamento colocado em prática pela organização.

Marietti (2013) evidencia o valor do agente carcerário afirmando que tanto ele quanto o educador e o assistente social fazem parte da equipe responsável pela programação do plano de reintegração e reeducação do indivíduo privado de liberdade. No entanto, a autora também reconhece que a realização desse plano ocorre normalmente com dificuldade em função da falta de mais agentes de segurança.

Ratificando esse valor, Torlone e Miklósi (2019, p. 395) argumentam que todos os funcionários penitenciários estão envolvidos na reeducação dos sujeitos e que tais trabalhadores, com as ferramentas metodológicas adequadas, têm potencial para serem agentes de transformação. Contudo, mesmo o documento abordando a necessidade e a importância do envolvimento dos funcionários no tratamento da pessoa privada de liberdade, especificamente para o direito à educação em estabelecimentos prisionais, o documento se mostra superficial e não trata da educação como um direito.

O último documento do século XX e o mais importante para a educação aos privados de liberdade após a Lei n.º 354/1975, foi o Decreto presidencial n.º 230, promulgado em 30 de junho de 2000. O Decreto foi elaborado a partir da necessidade de proceder a uma revisão completa das normas de implementação da Lei n.º 354/1975, do crescimento das estruturas e disponibilidades administrativas, e das necessidades de tratamento (ITALIA, 2000). Na visão de Savoia (2018), o Decreto n.º 230/2000 reafirma os mesmos princípios decretados no ato anterior e ao mesmo tempo os reforça de forma mais enfática, com a inclusão de documentos europeus.

A organização educacional é abordada do artigo 41 ao 45, sendo que o artigo 41, § 1º já se esclarece que, em acordo com o Ministério da Justiça, o Ministério da Educação Pública é o responsável pelas diretrizes e pela organização e desenvolvimento dos cursos de escolaridade

obrigatória, enquanto a oferta da infraestrutura e dos equipamentos fica a cargo das direções dos estabelecimentos (ITALIA, 2000). A localização e a tipologia dos diversos cursos de escolaridade obrigatória são escolhidas pelo chefe da secretaria escolar regional, a partir das indicações e solicitações feitas por direções penitenciárias e gestores escolares, no entanto, essas decisões estão atreladas às necessidades da população prisional (ITALIA, 2000).

No § 4º desse mesmo artigo, vale destacar que fica a cargo das direções dos institutos a garantia de reportar informações adequadas para os privados de liberdade acerca dos cursos escolares, visando a maior participação possível; organizar os horários dos cursos para serem compatíveis com a participação de pessoas já engajadas no trabalho ou em outras atividades organizadas na unidade; evitar transferências dos sujeitos envolvidos em alguma atividade educacional.

Os artigos 42 e 43 apresentam a mesma base temática do artigo 41, estabelecendo como devem ser realizados a gestão, os convênios e a comunicação das possibilidades dos cursos aos privados de liberdade, sendo o artigo 42 voltado aos cursos de formação profissional, e o artigo 43, aos cursos de ensino médio. Contudo, destaca-se, no artigo 42, a menção de que após cumprir a sua pena, a pessoa privada de liberdade é assegurada de sua continuação no programa e de poder receber o seu diploma (ITALIA, 2000), o que revela a consideração ao direito do indivíduo à educação, assegurando-o do seu estudo mesmo sem vínculo com a instituição.

No artigo 43, os pontos de ênfase são que: os alunos devem mostrar um real interesse em desempenhar os estudos; eles devem permanecer por um período não inferior a um ano escolar; o acesso deve ser facilitado aos privados de liberdade que não podem frequentar cursos regulares; e deve haver organização de cursos individuais de preparação para exames para acesso aos anos intermédios dos cursos do ensino secundário (ITALIA, 2000). Por mais que os pontos destacados sejam relevantes para que os indivíduos tenham acesso à educação, não fica claro como essa demonstração de interesse deve ser realizada, nem como o acesso e preparação serão alcançados.

Já o artigo 44 discursa sobre os estudos universitários. Nele, percebe-se que o indivíduo habilitado a fazer cursos universitários tem benefícios especiais como: dispensa do trabalho; ser colocado, sempre que possível, em quartos e departamentos adequados à realização do estudo; disponibilidade de espaços comuns especiais; e autorização para manter livros, publicações e outros instrumentos de ensino em sua sala e nas demais áreas de estudo (ITALIA, 2000). Mesmo sabendo que o estudo universitário tenha um grau de dificuldade mais acentuado do que as demais modalidades escolares, acredita-se que toda pessoa privada de liberdade que queira estudar, independentemente do nível escolar, deva ter as mesmas oportunidades de

desfrutar desses “benefícios”, que na verdade não deveriam ser para alguns, e sim recursos para todos os estudantes.

Contudo, no artigo 45, encontra-se um benefício possível a todos os privados de liberdade que estão conectados a alguma dessas modalidades educacionais, que garante o pagamento de subsídio por hora para a frequência de cursos de formação profissional e ensino médio (ITALIA, 2000). Por mais que tal benefício seja interessante para essas pessoas, assim como a remição de pena, coloca-se em dúvida a verdadeira intencionalidade do indivíduo em optar pelos estudos. Ele escolherá estudar para concluir seus estudos? Para estar mais bem preparada para o mercado de trabalho? Ou somente para usufruir dos benefícios de remição ou financeiros? Nesse sentido, observa-se que a Itália utiliza uma política indutora para que eles se vinculem à educação formal.

E, por último, enfatiza-se o artigo 103, que se refere à remição penal, a participação nos trabalhos de reeducação é avaliada considerando o empenho no aproveitamento das oportunidades oferecidas e no bom comportamento com os operadores, com os acompanhantes, com a família e a comunidade externa de forma geral (ITALIA, 2000). A remição, assim como o benefício financeiro, apresenta a dicotomia da recompensa. Esses mecanismos indicam relevância para o Estado italiano para que as pessoas privadas de liberdade se envolvam com os processos educativos formais.

Em 2006, com vistas a construir um novo sistema educacional de adultos (GAETA, 2016), os CPTs e os cursos noturnos foram reorganizados e renomeados Centros Provinciais de Educação de Adultos (CPIAs¹⁶), por meio da Lei n.º 296, em 27 de dezembro de 2006, artigo 632 (ITALIA, 2006). A esses centros atribui-se a

autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, con il riconoscimento di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici, da determinare in sede di contrattazione collettiva nazionale, nei limiti del numero delle autonomie scolastiche istituite in ciascuna regione e delle attuali disponibilità complessive di organico (ITALIA, 2006, p. 240).

Questões como as três autonomias, o reconhecimento e a disponibilidade do próprio quadro administrativo diferenciam os CPIAs dos antigos CTPs. Porém, mesmo com a independência e liberdade organizacionais específicas estabelecidas em 2006, os CPIAs passaram a promover a educação de adultos a partir do Decreto do Presidente da República n.º 263, de 29 de outubro de 2012 (MIUR, 2021a).

¹⁶ Centri provinciali per l’istruzione degli adulti.

Apesar de se basear em mais de 30 leis e decretos, promulgados a partir da década de 1940, sendo a Constituição a primeira delas, o decreto se apresenta relativamente curto, com apenas 11 artigos. Em relação aos privados de liberdade, o decreto, em seu artigo 1º § 2º, apenas cita essa população reafirmando que os cursos obrigatórios de ensino médio estão inclusos em instituições de prevenção e punição, conforme a legislação anterior. Ainda que não se mostre a relevância para a defesa do direito à educação aos privados de liberdade, o Decreto n.º 263/2012 destaca-se por reforçar a independência e autoridade aos CPIAs e reestruturar a educação de adultos.

Gaeta (2016) defende que devido a essa reorganização, a educação carcerária se enquadra no cenário jurídico contemporâneo. Assim, os centros em questão atuaram no ano letivo de 2013-2014, *“nel rispetto della competenza esclusiva delle regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano in materia di programmazione dell'offerta formativa”* (ITALIA, 2012, p. 4). De forma que o planejamento da oferta fica a cargo das regiões e províncias.

Dentro dessa reestruturação da educação de adultos, o Decreto n.º 263/2012, além de estabelecer diretrizes específicas para a transição para o novo sistema, prevê a implementação de medidas sistêmicas de atualização de gestores, docentes e administrativos, técnicos e pessoal auxiliar dos novos centros (CPIA, 2021). Mais uma vez, o documento de 2012 se mostra relevante na busca para garantir a atualização dos profissionais envolvidos no processo educacional dos centros.

Em resposta a essa demanda do Decreto n.º 263/2012 e para dar suporte aos novos CPIAs, a Direção-geral dos Sistemas Escolares e Avaliação do Sistema Educativo Nacional (DGOSV¹⁷) promoveu o Plano de Atividades para a Inovação da Educação de Adultos (PAIDEIA¹⁸) para o ano letivo 2014-2015, um plano nacional que permitiu adotar os dispositivos necessários para a implementação do novo sistema de educação de adultos (MIUR, 2021b; ITALIA, 2018; GAETA, 2016).

O plano foi dividido em fases, sendo que a primeira previa seminários residenciais relacionados com seis áreas de intervenção, sendo os cursos educacionais em institutos de prevenção e punição (INDIRE, 2017a). Uma vez mais, observa-se a consideração dada aos privados de liberdade aos abordá-los em documentos nacionais direcionados a adultos.

Vale ressaltar que, na Itália, não há um único plano nacional de educação, e sim um ou mais planos para cada categoria, de modo que, para esta dissertação, serão abordados os planos

¹⁷ Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione.

¹⁸ Piano di Attività per l'Innovazione Dell'Istruzione degli Adulti (PAIDEIA).

voltados à população adulta, sendo, além do PAIDEIA, o Plano Nacional de Garantia de Competências (PNGC) para a população adulta¹⁹, o Plano Nacional de Pesquisa Trienal na área de educação de adultos (PNTR²⁰) e o Plano Nacional de Promoção da Educação no CPIA²¹ (Projeto EDUFIN-CPIA).

Todos os planos acima citados são encontrados no documento que tem por título Implementação na Itália da Recomendação do Conselho “*Caminhos para melhorar o nível de competências: novas oportunidades para adultos*”, o qual foi elaborado a partir da Recomendação do Conselho da Europa, de 2016, documento que foi aceito pela Itália visto que os dados mostraram que os baixos níveis de competências dos adultos eram equivalentes a um nível também baixo dos processos de desenvolvimento do emprego e inclusão social.

Nesse sentido, ainda que cada plano tenha um objetivo específico, todos eles têm como objetivo geral diminuir a quantidade de adultos sem instrução e, conseqüentemente, adultos desempregados e fora do convívio social. Além de todos os planos serem recentes, eles se dirigem ao mesmo público-alvo, direta ou indiretamente “[...] *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti si rivolge prioritariamente agli adulti con bassi livelli di istruzione e insufficienti livelli di competenze, NEET²², stranieri e detenuti. Infatti, i CPIA erogano i seguenti percorsi (rivolti anche ai detenuti)*” (ITALIA, 2018, p. 18). Os privados de liberdade são abordados em cada plano e têm direito aos mesmos cursos ofertados à população adulta em geral, mostrando, assim, a tentativa de inclusão desses atores.

Não apenas a educação de adultos passou por uma reforma, como o sistema penitenciário também. Em 2015, Torlone (2018) destaca a ativação dos Estados Gerais de Execução Criminal da prisão como documento marcante na construção do direito à educação aos privados de liberdade. Conforme Cesaro (2017), a iniciativa dos Estados Gerais teve início na prisão Milan Bollate, movimento almejado pelo Ministro da Justiça Andrea Orlando.

Francesco (2018) explica que os Estados Gerais foram desenvolvidos a partir de um organograma que inclui 18 quadros temáticos, onde cada quadro tem um especialista naquele setor específico. No entanto, Cesaro (2017) evidencia que o objetivo não era o de envolver apenas os especialistas do setor, mas sim a sociedade como um todo, de maneira que a partir da opinião pública fosse possível compreender as reais dificuldades que o indivíduo privado de liberdade encontra durante a execução criminal.

¹⁹ Piano Nazionale di Garanzia delle Competenze della popolazione adulta (PNGC).

²⁰ Piano Nazionale Triennale della Ricerca in materia di istruzione degli adulti (PNTR).

²¹ Piano Nazionale per la promozione dell'educazione finanziaria nei CPIA (Progetto EDUFIN-CPIA).

²² NEET é um acrônimo de “sem estudo e sem trabalho” (ROSINA, 2020), que na verdade vem do inglês, “*not in Education, Employment or Training*”.

Segundo o Ministro da Justiça, com a criação dos Estados Gerais objetivou-se "*portare concretamente a definire un nuovo modello di esecuzione penale e una migliore fisionomia del carcere, più dignitosa per chi vi lavora e per chi vi è ristretto*" (ORLANDO, 2015, p. 1). Apesar do discurso positivo e de melhora do modelo e da estrutura do presídio, um dos possíveis motivos para a reforma é a crítica situação das instituições penais italianas. Garro e Cirami (2017) revelam que o Conselho da Europa, em 2013, condenou a Itália por tratamento desumano em suas prisões, onde a principal acusação era a superlotação. Assim, nota-se a necessidade de reformar, reformular e reestruturar tanto a educação de adultos como a educação voltada às pessoas privadas de liberdade.

Em 2017, criou-se a Lei n.º 103, que modifica não só o sistema penitenciário como também o Código Penal, o Código de Processo Penal. Segundo Savoia (2018), o foco principal da reforma é o de modernizar o sistema prisional, baseando-se nas orientações do Tribunal Constitucional e dos tribunais europeus, visando reduzir a quantidade de unidades prisionais como solução para a reabilitação, sem que a segurança da comunidade seja ameaçada. Ou seja, aumentar a eficiência do sistema e ao mesmo tempo reduzir gastos.

No entanto, analisando o documento no âmbito educacional, não houve mudanças significativas, mas houve alterações, como pode-se observar no quadro abaixo.

Quadro 3 – Comparação entre o Código Penal de 1975 e a reforma do Código em 2017

| Lei n.º 354 de 1975 | Reforma do Código 2017 |
|--|--|
| Art. 15 Elementi del trattamento | |
| Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia. | Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, della formazione professionale , del lavoro, della partecipazione a progetti di pubblica utilità , della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia. |
| Ai fini del trattamento rieducativo, salvo casi di impossibilità, al condannato e all'internato è assicurato il lavoro. | Idêntico. |
| Gli imputati sono ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative, culturali e ricreative e, salvo giustificati motivi o contrarie disposizioni dell'autorità giudiziaria, a svolgere attività lavorativa o di formazione professionale, possibilmente di loro scelta e, comunque, in condizioni adeguate alla loro posizione giuridica. | Idêntico. |
| Art. 19 Istruzione | |

| | |
|--|---|
| Negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale, è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. | Idêntico. |
| Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore ai venticinque anni. | Idêntico. |
| | Tramite la programmazione di iniziative specifiche, è assicurata parità di accesso delle donne detenute e internate alla formazione culturale e professionale |
| | Speciale attenzione è dedicata all'integrazione dei detenuti stranieri anche attraverso l'insegnamento della lingua italiana e la conoscenza dei principi costituzionali. |
| Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari | Idêntico. |
| E' agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione. | Sono agevolati la frequenza e il compimento degli studi universitari e tecnici superiori, anche attraverso convenzioni e protocolli d'intesa con istituzioni universitarie e con istituti di formazione tecnica superiore. |
| | È favorita l'ammissione di detenuti e internati ai tirocini di cui alla legge 28 giugno 2012, n. 92. |
| E' favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture. | Idêntico. |
| Art. 27 Attività culturali, ricreative e sportive | |
| Negli istituti devono essere favorite e organizzate attività culturali, sportive e ricreative e ogni altra attività volta alla realizzazione della personalità dei detenuti e degli internati, anche nel quadro del trattamento rieducativo. | Idêntico. |
| Una commissione composta dal direttore dell'istituto, dagli educatori e dagli assistenti sociali e dai rappresentanti dei detenuti e degli internati cura l'organizzazione delle attività di cui al precedente comma, anche mantenendo contatti con il mondo esterno utili al reinserimento sociale. | Una commissione composta dal direttore dell'istituto, dagli educatori, dagli assistenti sociali, dai mediatori culturali che operano nell'istituto ai sensi dell'articolo 80, quarto comma e dai rappresentanti dei detenuti e degli internati cura l'organizzazione delle attività di cui al precedente comma, anche mantenendo contatti con il mondo esterno utili al reinserimento sociale. |

Fonte: Adaptado de Giustizia (2018).

A única modificação do artigo 15, de um documento para o outro, está na inclusão da

formação profissional e da participação em projetos de utilidade pública no tratamento do privado de liberdade.

Referente à educação, conforme o artigo 19, a nova reforma traz uma alteração e três novos parágrafos. A modificação é referente à atualização do acesso aos cursos universitários, onde essa viabilidade deixa de ser por correspondência, rádio e televisão e passa a ser por meio de acordos com instituições universitárias e institutos de formação técnica superior. Os novos parágrafos regulamentam a garantia da igualdade de acesso das mulheres privadas de liberdade à formação cultural e profissional; a integração de prisioneiros estrangeiros, principalmente pelo ensino da língua italiana e do conhecimento dos princípios constitucionais; e a admissão dos privados de liberdade em estágios.

Por fim, no artigo 27, que trata das atividades culturais, recreativas e esportivas, a única alteração é concernente à inclusão de moderadores culturais na comissão que regulamenta tais atividades e o tratamento reeducativo como um todo. Em síntese, foram encontrados 17 instrumentos normativos tanto da área da educação quanto da área penal, conforme estão dispostos no Quadro 4.

Quadro 4 – Documentos normativos italianos que abrangem o direito à educação e a educação aos privados de liberdade

| Documentos normativos | Ano de publicação | Educação geral | Educação aos privados de liberdade |
|---|-------------------|----------------|------------------------------------|
| Constituição | 1947 | X | X |
| Acórdão do Tribunal Constitucional italiano n.º 204 | 1974 | | X |
| Regras sobre o sistema penitenciário e sobre a execução de medidas privativas e restrições à liberdade, Lei n.º 354 | 1975 | | X |
| Modificações à lei sobre o sistema penitenciário e sobre a execução das medidas privativas e limitativas da liberdade, Lei n.º 663 | 1986 | | X |
| Regulamento do serviço do corpo de polícia penitenciária, Decreto n.º 82 | 1990 | | X |
| Texto consolidado das leis em vigor em educação, relativas às escolas de todos os níveis, Decreto legislativo n.º 297 | 1994 | X | X |
| Ordem ministerial em educação de adultos: educação e treinamento, Portaria ministerial n.º 455 | 1997 | X | X |
| Regulamentos de serviço do corpo de polícia penitenciária, Decreto presidencial n.º 82 | 1999 | | X |

| | | | |
|---|------|---|---|
| Regulamento sobre o sistema penitenciário e sobre as medidas privativas e limitativas da liberdade, Decreto presidencial n.º 230 | 2000 | | X |
| Disposições para a preparação do orçamento do estado anual e plurianual (lei do orçamento de 2007), Lei n.º 296 | 2006 | X | X |
| Regras gerais para a redefinição da estrutura organizacional didática dos centros de educação de adultos, Decreto do Presidente da República n.º 263 | 2012 | X | X |
| Plano de Atividades para a Inovação da Educação de Adultos (PAIDEIA) | 2014 | X | X |
| Estados Gerais da prisão | 2015 | | X |
| Modificações do sistema penitenciário, do Código Penal e do Código de Processo Penal, Lei n.º 103 | 2017 | X | X |
| Plano Nacional de Garantia de Competências para a população adulta | 2018 | X | X |
| Plano Nacional de Pesquisa Trienal na área de educação de adultos | 2018 | X | X |
| Plano Nacional de promoção da educação no CPIA | 2018 | X | X |

Fonte: Elaborado pela autora.

Observou-se que a Itália apresenta uma contínua preocupação com a educação aos privados de liberdade, a partir do momento que essa temática é constantemente abordada nos instrumentos normativos italianos, desde os documentos generalistas educacionais até os específicos da área criminal.

Entretanto, mesmo com esse olhar inclusivo, a proposta educacional é a sua utilização apenas como ferramenta de reabilitação, e não trata o direito à educação como o direito de toda pessoa visando formar um cidadão emancipado, autônomo, com equidade de oportunidades, podendo contribuir consigo mesmo e com a sociedade. Torlone (2016) discute que essa educação deveria apresentar referências às abordagens pedagógicas em caráter transformador, que busque o desenvolvimento pessoal da pessoa privada de liberdade por meio da aquisição de atitudes, comportamentos, valores e conhecimentos.

No entanto, constatou-se que mesmo como dispositivo de recuperação, a educação para esse grupo ainda não está de fato efetivada. Savoia (2018) confirma que a concretização da educação ainda passa por vários empecilhos, mesmo depois de anos e anos de debates sociais e políticos. Isso pode ser notado por meio da condenação imposta pelo Conselho da Europa, em 2013, por tratamento desumano em suas prisões, especialmente, por superlotação.

Nessa perspectiva, Pavarini (2006) declara que em função dos custos sociais e humanos

coligados à detenção, principalmente ao nível da exclusão social, a prática penal ainda luta para ser plenamente implementada.

Outra prova de que a teoria não estava sendo aplicada na prática é o fato de que mesmo com a Constituição, de 1947, e o Código Penal, de 1975, como principais marcos normativos, garantidores da educação às pessoas privadas de liberdade, a Itália apresentou a necessidade de ter um novo sistema educacional para adultos, com o Decreto n.º 263/2012. Bobbio (2004) alega que a proclamação de um direito tem sentido de expressar uma aspiração, porém proclamar e de fato desfrutar do direito individual são ações distintas. E a Itália é um exemplo.

Gaeta (2016) declara que a partir do ano letivo de 2014-2015, com a criação do CPIA, o novo sistema de educação de adultos possibilitou novas perspectivas, também para os cursos de educação e formação nos institutos de prevenção e punição.

No entanto, o documento diretamente voltado às pessoas privadas de liberdade que iniciou uma reforma, na década atual, foi a ativação dos Estados Gerais, de 2015, e a Lei n.º 103/2017. Como a reforma é ainda recente, não há distanciamento histórico para análise de sua efetividade.

Assim, nota-se que a construção do direito à educação, na Itália, apresenta fundamentos desde o século XVIII, visto que, por meio de Beccaria, o país apregoa um tratamento humanitário e ressalta a importância da educação durante o período de detenção dos indivíduos privados de liberdade, tornando-se, assim, referência mundial na temática. O fato de a Constituição ter um artigo voltado para o tratamento humanitário e a reeducação dessas pessoas, também torna a Itália um destaque nesse âmbito, visto que na hierarquia legislativa do país a Constituição é o documento de maior importância e valor legal.

Nesse prisma, o sistema apresenta falha de execução. Savoia (2018) descreve a educação prisional como o resultado das condições reais e das discrepâncias estruturais da prisão nas ações cotidianas, o que coage qualquer projeto a ser limitado. Rangel (2007, p. 82) critica o sistema prisional, afirmando que “o discurso das *best practices*²³, muito em moda nos meios penitenciários, é incompatível com a realidade da educação prisional”. Mais uma vez, ratifica-se a divergência entre a teoria e a prática.

No decorrer do capítulo, buscou-se revelar o processo de construção do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil e na Itália. A partir das exposições de como se caracterizou a construção desse direito para esse grupo da população nesses dois países, é possível contrastar, por meio da educação comparada, a configuração da garantia do direito à

²³ De acordo com Ujournunna (2020, p. 2), “the term ‘best practices’ is generally used to describe those service approaches and techniques that improve users’ access to needed information”.

educação em cada país. No capítulo a seguir, buscou-se então analisar os marcos normativos brasileiros e italianos, e revelar não qual é inferior ou superior, mas sim mostrar suas individualidades e especificidades, de modo a indicar pontos a iluminar processos de formulação e implementação de políticas educacionais para adultos e, particularmente, privados de liberdade. Para tanto, explicita-se a importância da legislação como instrumento eficiente na defesa e promoção do direito à educação para todos.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO AOS PRIVADOS DE LIBERDADE: OS CONDICIONANTES DO ORDENAMENTO JURÍDICO DE BRASIL E ITÁLIA

A partir da construção do direito à educação no contexto global no primeiro capítulo, viu-se a influência que esse processo teve na configuração desse direito no Brasil e na Itália, conforme evidenciado no segundo capítulo. Neste terceiro capítulo, o objetivo é o de cotejar os instrumentos normativos brasileiros e italianos até aqui abordados com fins de explicitar a garantia ou não do direito à educação em presídios, e para isso adota-se a metodologia da educação comparada.

A educação comparada é utilizada para a análise das políticas educacionais por permitir alargar a visão que se tem sobre os fenômenos a serem pesquisados, especialmente ao considerar as influências da globalização nos contextos nacionais. Carvalho (2013) informa que a educação comparada oferece, para o analista de políticas educacionais, as seguintes possibilidades:

- 1) alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países; 2) identificar o que é comum ou idêntico e o que é específico nesses sistemas 3) verificar se existem alternativas para a uniformização ou padronização internacional das políticas públicas para a educação e mostrar quais são elas; 4) captar a relação entre os processos de globalização e regionalização como algo contraditório e mutuamente constituído; não linear (CARVALHO, 2013, p. 431).

Portanto, não se pretende, com esta dissertação, produzir comparações hierarquizadas das normas que traduzem o direito à educação aos privados de liberdade no Brasil e na Itália. Objetiva-se alargar a própria visão desse direito no Brasil a partir do conhecimento do outro, no caso, a Itália. Trata-se do conhecimento do outro e de si mesmo pelo outro, conforme preconiza Franco (2000, p. 198): “o próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê do outro”.

Corroborando essa abordagem sobre a educação comparada, Carvalho (2013) explica que:

[...] sempre que tomamos nossa própria cultura como único ponto de referência, tendemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. O “conhecimento de si mesmo nascido do confronto com o outro” alarga nosso campo de visão, transformando-se num instrumento bastante propício para o conhecimento mais fecundo de nossa

própria realidade educacional (CARVALHO, 2013, p. 430-431).

No entanto, a literatura (CARVALHO, 2013; ROBERTSON; DALE, 2017) que trata da educação comparada aponta que a globalização indica novas dimensões a serem consideradas para a educação comparada, em virtude da dialética entre o global e o local ou, em outras palavras, a influência mútua das políticas globais e das políticas do Estado-nação.

Nesse sentido, Robertson e Dale (2017, p. 863) explicitam que a educação é “um elemento crucial do estado-nação moderno nos interesses do progresso coletivo e no interesse da igualdade e da justiça”. Por isso, as comparações sobre o direito à educação aos privados de liberdade ganham contornos de centralidade para a compreensão do direito à educação e da própria educação brasileira no contexto da globalização.

Para esses autores, a questão-chave é ter clara a resposta para a pergunta: “o que exatamente estamos comparando?” (ROBERTSON; DALE, 2017, p. 866). Essa pergunta é primordial quando se quer comparar para fins de desvelar problemáticas como: “[...] o que isto nos diz a respeito das relações entre os diferentes contextos e desfechos, quais elementos podem ser identificados como importantes e como?” (ROBERTSON; DALE, 2017, p. 865).

Assim, a presente dissertação aponta que comparar os marcos normativos que tratam do direito aos privados de liberdade no Brasil e na Itália permite compreender questões estruturantes do direito à educação, entre essas: como esses países estão ampliando suas concepções do direito à educação? Quais elementos da educação são considerados importantes para o legislador e para o Estado ao buscar atender aos privados de liberdade?

Considerou-se como normas as legislações que caracterizaram o direito à educação aos privados de liberdade, de modo expressivo, se distinguindo das demais normas por subsidiar e impactar a construção desse direito. Contudo, antes de adentrar nas análises comparativas, se faz necessário clarificar a hierarquia legislativa dos documentos, pois as leis apresentam uma ordem na qual as de menor grau devem obedecer às de maior grau, conforme revela a Pirâmide de Hans Kelsen. Lourenço (2011) afirma que, na visão de Kelsen, o direito pode ser representado pela pirâmide de normas hierarquizadas e sobrepostas, que remete a um positivismo radical. No entanto, vem compondo a lógica do ordenamento jurídico mundial.

Cretella Junior (1974) discorre sobre essa hierarquização e explica que, de maneira ascendente, a hierarquia se constitui da seguinte forma: dispositivo regulamentar (regulamento), dispositivo legal (lei) e dispositivo constitucional (constituição). Por estarem abaixo da lei, se o regulamento fere, de alguma forma, o texto legal, o valor do regulamento desaparece. O mesmo ocorre com a lei e a Constituição: se uma lei entra em conflito ou

contradição com uma disposição expressa do texto constitucional, a lei é automaticamente invalidada (CRETELLA JUNIOR, 1974). Nesse sentido, é possível observar essa esquematização por meio da Figura 1.

Figura 1 – Pirâmide de Kelsen



Fonte: Lourenço (2011, p. 53).

Tendo tal organização em mente, as seções a seguir analisam as diferenças e as semelhanças entre Brasil e Itália, equiparando os instrumentos normativos. Será utilizada a hierarquia legislativa para auxiliar no entendimento da relevância da temática para cada país. Cruz (2004) ressalta que por mais que na comparação desses sistemas são apontadas preocupações comuns a todos, em relação às medidas adotadas os contrastes são dignos de destaque.

Assim como na estrutura fundamental desta dissertação, partiu-se da construção ampla, global do direito à educação, de modo a compreender historicamente o processo, as lutas e embates para então adentrar no direito à educação aos privados de liberdade. Nesta seção, serão correlacionadas as participações e influências dos sistemas nacionais de ensino do Brasil e da Itália no contexto histórico-global desse direito, inicialmente a partir das suas diferenças.

3.1 Uma visão panorâmica do direito à educação de adultos e aos privados de liberdade de Brasil e Itália

Como visto no primeiro capítulo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi o primeiro marco normativo no contexto e na defesa dos direitos humanos no âmbito

global, incluindo o direito à educação. Em função disso, a década de 1940 é o recorte temporal utilizado nas análises dos documentos brasileiros e italianos deste capítulo, visto que ambos os países foram influenciados pela Declaração em questão. No Quadro 5, é possível perceber o quantitativo de documentos normativos que abordam ou não o direito à educação, os que discorrem sobre o direito à educação aos privados de liberdade, e os que tratam de ambas as populações, comparando Brasil e Itália, conforme²⁴ visto no capítulo 2.

É necessário clarificar que a quantidade de documentos não é diretamente proporcional à sua efetividade, nem à sua garantia, até porque quantidade não significa qualidade. Minayo (2009, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa se volta para um “nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”, por ser um mundo de profundas relações que não pode ser facilmente traduzido em números. Contudo, a autora também argumenta que dados quantitativos e qualitativos não são antagônicos, mas se complementam.

Assim, como o direito é evidenciado principalmente por intermédio das leis (OLIVEIRA, 1997), acredita-se que seja importante haver a promulgação de mais instrumentos normativos, especialmente se a efetivação do direito não estiver ocorrendo. Cellard (2008) ressalta a importância do documento escrito, pois este permite alguns tipos de reconstrução, de modo que ele se torna uma fonte extremamente valiosa no campo das ciências sociais.

Quadro 5 – Quantitativo de documentos normativos que abrangem ou não a educação de adultos e a educação aos privados de liberdade no Brasil e na Itália

| Documentos normativos | Brasil | | Itália | |
|---|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Não abrange a educação | 01 | 5,5% | 00 | 0% |
| Abrange apenas a educação geral | 08 | 44,5% | 00 | 0% |
| Abrange apenas a educação aos privados de liberdade | 06 | 33,3% | 07 | 41,1% |
| Abrange a educação geral e a educação aos privados de liberdade | 03 | 16,7% | 10 | 58,9% |
| TOTAL | 18 | 100% | 17 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos analisados foram encontrados tanto na área educacional quanto na área jurídica. Quantitativamente, os dois países apresentam números equivalentes de documentos publicados nesse período, estando o Brasil com um total de 18, e a Itália com 17 documentos.

Primeiramente, ao avaliar o quantitativo de documentos que não abrangem a educação, observa-se que o Brasil traz, dentro do recorte temporal selecionado, apenas um documento, sendo ele o Código Penal (BRASIL, 1940), como aquele direcionado às pessoas privadas de

²⁴ Síntese dos Quadros 2 e 4.

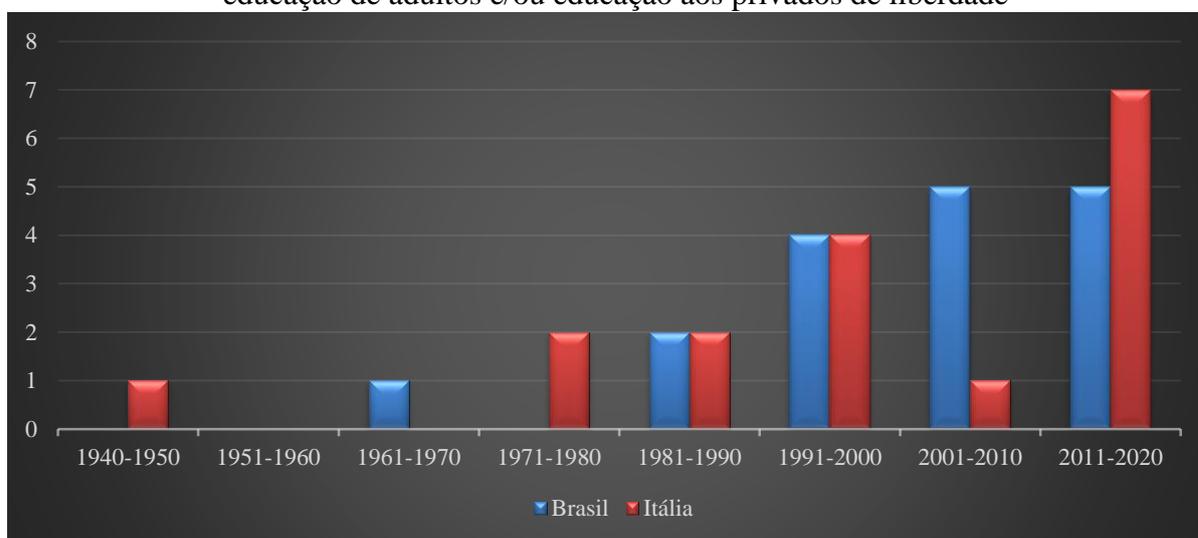
liberdade e que não trata da educação, enquanto a Itália não apresenta um texto nesse critério. Contatou-se que todos os documentos italianos, tanto educacionais quanto penais, tratam do direito à educação, o que já não ocorre no Brasil.

Em segundo lugar, nota-se que grande parte dos instrumentos normativos brasileiros que abordam a educação de forma geral, mais especificamente 44,5% do total, não abrange a educação aos privados de liberdade. Enquanto isso, na Itália, não há documentos que abordem a educação geral e que não mencionem a educação aos privados de liberdade. Percebe-se, assim, que a Itália reconhece a importância da educação para essas pessoas, pelo menos no nível legislativo²⁵, visto que essa população está sempre incluída em documentos que regem a educação, de modo geral. Na abrangência da educação apenas para esse grupo de pessoas, a qual está conectada com o sistema penal, os dois países se equipararam no sentido numérico: o Brasil com seis e, a Itália, com sete documentos.

O último ponto de destaque está na abrangência simultânea das duas vertentes educacionais. Ao passo que, no Brasil, apenas 16,7% dos instrumentos legais abarcam, ao mesmo tempo, a educação geral e a educação aos privados de liberdade, na Itália, o número chega quase a 60%. Isso reforça, uma vez mais, a inclusão e a centralidade dada a educação às pessoas privadas de liberdade no país europeu.

Ainda nesse recorte temporal, no Gráfico 4, é possível verificar o quantitativo documental cronológico, comparando a promulgação dos instrumentos normativos do Brasil e da Itália revelados no capítulo 2.

Gráfico 4 – Quantitativo cronológico de documentos normativos relevantes que tratam da educação de adultos e/ou educação aos privados de liberdade



Fonte: Elaborado pela autora.

²⁵ Responsável pela elaboração das leis e não pela aplicação.

No Brasil, observa-se que o primeiro instrumento normativo listado em defesa do direito à educação foi promulgado quase duas décadas após o primeiro documento italiano. Como mencionado nos Quadros 2 e 5, o Código Penal brasileiro vigente, apesar de ter sido aprovado em 1940, não trata do direito à educação, de modo que ele não foi contabilizado no gráfico acima. Já a Itália, apesar de antecessora ao Brasil nesse quesito de promoção legislativa, levou quase três décadas para ter o seguinte normativo publicado, sendo o primeiro marco a Constituição Federal, de 1947, e o segundo, o Código Penal, de 1975.

Similarmente, o Brasil também mostrou um lapso entre a primeira e a segunda legislação, mas neste caso, a lacuna temporal foi de 23 anos. Após a LDB de 1961, o próximo instrumento normativo adotado foi o LEP, em 1984. Dos anos de 1981 a 2000, os dois países mostraram equivalência em relação à quantidade de publicações. Nota-se, tanto no Brasil como na Itália, um aumento numérico na promoção de normas que tratam da educação de adultos e/ou educação aos privados de liberdade das décadas de 1980 para 1990. Uma das principais razões para esse aumento pode ser atribuída à notoriedade da educação a nível mundial, principalmente devido à Conferência Mundial de Educação de Jomtien, em 1990, e seus documentos subsequentes.

Já na década seguinte, o Brasil permanece constante do sentido numérico, enquanto a Itália declina bruscamente a sua produção. Um dos possíveis motivos para isso pode ser a crise econômica do final da década de 2010, na esfera social e nas medidas de política econômica italiana (BUBBICO, 2020). Além disso, em 2006, o sistema carcerário também sofreu uma crise em vista de uma superlotação nunca vista antes no país, onde foi necessária a elaboração da cláusula de indulto (concessão de perdão), encontrada na Lei n.º 241, de 31 de julho de 2006, na tentativa de desocupar um pouco os estabelecimentos penais. Tem-se como hipótese que, com os olhares voltados para tantas adversidades e buscando solucionar tantos problemas, o direito à educação não teve a devida atenção.

E, por fim, entre 2011 e 2020, o Brasil continuou constante na produção de documentos legislativos, no aspecto quantitativo, enquanto a Itália ultrapassou o Brasil, saltando de um para sete documentos de uma década para a outra. Segundo Cellard (2008), é de fundamental importância entender o contexto social global em que determinado documento foi elaborado. No caso da Itália, o sistema de educação de adultos passou por uma reforma em 2012, e o sistema carcerário, em 2015, como visto no capítulo anterior.

A partir dessa perspectiva cronológica e quantitativa, cabe ainda analisar a diferenciação entre os documentos diretamente voltados para a educação e os direcionados para a área jurídica. Para tal visualização, apresenta-se o Quadro 6, delineando ainda mais o Gráfico 4 por

setor.

Quadro 6 – Documentos normativos brasileiros e italianos que abrangem a educação de adultos e/ou educação aos privados de liberdade por origem²⁶

| Período | Brasil | | Itália | |
|--------------|----------|----------|----------|----------|
| | Educação | Jurídico | Educação | Jurídico |
| 1961-1970 | 01 | – | – | – |
| 1971-1980 | – | – | – | 02 |
| 1981-1990 | – | 01 | – | 02 |
| 1991-2000 | 02 | 02 | 02 | 02 |
| 2001-2010 | 03 | 02 | – | 01 |
| 2011-2020 | 02 | 03 | 05 | 02 |
| TOTAL | 08 | 08 | 07 | 09 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o desmembramento acima, percebe-se um número balanceado de documentos originários do setor educacional e do setor penal em ambos os países. Primeiramente, nota-se que tanto no Brasil como na Itália, a temática da educação tomou maiores proporções a partir da década de 1990. Isso mostra não apenas o impacto da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, como a contemporaneidade da temática.

Nesse cenário de promoção de instrumentos normativos voltados para a educação de adultos e a educação aos privados de liberdade, conclui-se que o MEC e o Ministério de Justiça são nivelados na perspectiva quantitativa. No entanto, surge um questionamento: quais desses instrumentos são de fato marcos normativos? Os marcos são originários de qual área?

Assim, na seção a seguir, buscou-se desdobrar cada marco normativo, por sua origem, contexto e comparar de modo mais aprofundado os contrastes e as similitudes entre Brasil e Itália.

3.2 Contrastes e similitudes do direito à educação aos privados de liberdade entre Brasil e Itália

A partir da visão panorâmica entre as legislações brasileira e italiana que tratam da educação de adultos e/ou da educação aos privados de liberdade, é possível aprofundar nas análises específicas de cada marco normativo. Delineou-se, assim, os instrumentos normativos de que fato são marcos na configuração do direito à educação aos privados de liberdade e, para melhor visualizá-los, eles estão dispostos no Quadro 7.

²⁶ Visto que as Constituições Federais não possuem origem nem na área educacional, nem na área da justiça, elas não foram citas no quadro.

Quadro 7 – Marcos normativos brasileiros e italianos da educação de adultos e/ou educação aos privados de liberdade

| Período | Brasil | Itália |
|-----------|--|---|
| 1940-1950 | | - Constituição Federal (1947). |
| 1951-1960 | | |
| 1961-1970 | | |
| 1971-1980 | | - Código Penal, n.º 354 (1975). |
| 1981-1990 | - Lei de Execução Penal (1984); - Constituição Federal (1988). | |
| 1991-2000 | - Resolução n.º 14, Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil (1994); - LBD, Lei n.º 9.394 (1996). | - Texto consolidado das leis em vigor em educação, relativas às escolas de todos os níveis, Decreto legislativo n.º 297 (1994); - Portaria ministerial n.º 455, institui os Centros Territoriais Permanentes (1997); - Decreto presidencial n.º 230, regulamento sobre o sistema penitenciário e sobre as medidas privativas e limitativas de liberdade (2000). |
| 2001-2010 | - Plano Nacional de Educação (2001); - Resolução n.º 3 do CNPCP (2009); - Resolução n.º 2 do CNE/CEB (2010). | |
| 2011-2020 | - Plano Nacional de Educação (2014); - Reforma da LEP, Lei n.º 13.163 (2015); - Resolução n.º 4 do CNE/CEB (2016). | - Decreto do Presidente da República n.º 263 (2012); - PAIDEIA (2013); - Lei n.º 103, reforma do Código Penal (2017). |

Fonte: Elaborado pela autora.

Cellard (2008) destaca que a extração e comparação dos elementos apropriados de um determinado texto gera conexões assertivas e constrói composições consideráveis. Assim, buscou-se extrair o maior número de elementos de cada marco normativo destacado no Quadro 7, começando pelas Leis Supremas de cada país, que são as de maior valor a nível nacional. Cretella Junior (1974, p. 447) ratifica isso afirmando que “entre os vários tipos de leis ocupa lugar de realce a lei das leis, a Constituição, detentora do mais alto posto no escalonamento da pirâmide mandamental”, ressaltando, assim, a importância dessas leis.

A Constituição do Brasil compreende nove títulos e um total de 250 artigos, mais o ato das disposições constitucionais transitórias que, por sua vez, é constituído por 114 artigos. A Constituição italiana se divide em quatro seções: os princípios básicos; a parte 1, composta por quatro títulos; a parte 2, que conta com seis títulos, totalizando 139 artigos; e as disposições transitórias e finais, que totalizam por 25 artigos.

Na Carta Magna brasileira, os artigos que estabelecem a educação são encontrados no título VIII, capítulo III, que trata da educação, da cultura e do desporto, na seção I, dos artigos 205 ao 214. Em advento das emendas constitucionais, 77,7% dos artigos sofreram alteração. Já na Itália, mesmo com a constituinte nacional sendo 40 anos mais antiga que a brasileira, quase

não sofreu mudanças. Ao invés de emendas, na Itália as reformas acontecem por meio de leis constitucionais. Na lista de reformas de Fusaro (2016), foram 16 leis de revisão aprovadas até 2016 e nenhuma delas se refere à educação.

Quadro 8 – Comparação entre as Constituições Federais vigentes de Brasil e Itália em relação ao direito à educação geral e o direito à educação aos privados de liberdade

| | Brasil | Itália |
|------------------------------------|--|---|
| Educação geral | Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho | Art. 34. La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso. |
| Educação aos privados de liberdade | Não contempla. | Art. 27. La responsabilità penale è personale. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. Non è ammessa la pena di morte. |

Fonte: Elaborado pela autora.

As constituições brasileira e italiana são inversamente proporcionais quando se compara a defesa da educação geral e da educação aos privados de liberdade. A Constituição italiana, apesar de declarar que a escola é para todos, torna obrigatório e gratuito apenas o ensino básico de oito anos. Ao afirmar que as pessoas capacitadas e merecedoras têm direito a buscar níveis escolares mais elevados, esse mesmo documento condiciona o direito à educação ao merecimento do indivíduo, ou seja, deixa de ser um direito de todos.

Outro contraste observado no texto é referente à responsabilidade do Estado frente à educação. No Brasil, a educação é dever do Estado e da família, com auxílio da sociedade, já na Constituição italiana, a oferta do ensino básico é obrigação do Estado. Uma vez mais, para desfrutar do direito a níveis mais altos de escolaridade, o aluno deve provar merecimento, desta vez por meio de concurso para ter o subsídio do Estado.

No entanto, em relação à educação aos privados de liberdade, a situação se inverte. A Constituição italiana traz a garantia do tratamento humanitário e que a reeducação do sujeito deve ser o objetivo da detenção, enquanto a Constituição brasileira não apresenta nenhum direcionamento educacional a essa população. Não apenas a Constituição italiana vigente é anterior à Constituição brasileira, como também é antecessora à própria Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Estruturalmente, as duas Constituições também apresentam características diferentes, contudo, em relação ao contexto de sua elaboração, ambas revelam similitudes expressivas. Enquanto o Brasil saía de um regime militar, e a Constituição de 1988 é conhecida por seu cunho democrático, a Itália passou por um período de ditadura fascista (1922-1942) (PETRUCCIANI, 2003), e participou da Segunda Guerra Mundial, que durou até agosto de 1945 (COGGIOLA, 2015).

Segundo Benvenuti (2010), a guerra influenciou no atual sistema jurídico italiano, pois a derrota sofrida, entre outros eventos pós-guerra, levou à imprescindibilidade do surgimento da Carta Magna italiana como um ponto de esperança, tanto para o fim do conflito como para evitar guerra futuras.

Após a Constituição Federal, que é o instrumento que está no topo da pirâmide de Kelsen a nível nacional, o segundo marco de maior relevância é o Código Penal. Ainda que o Código brasileiro vigente seja de 1940, Estefam (2018) destaca a LEP (BRASIL, 1984) como uma reforma desse Código. Assim, as análises serão entre o Código Penal italiano, de 1975, a Lei n.º 354 e a LEP (BRASIL, 1984), Lei n.º 7.210 e incluindo suas reformas.

A LEP é composta por nove títulos e 204 artigos. A educação é abordada no título II, capítulo II, seção V, a qual tem como título “Da Assistência Educacional”, e que abrange os artigos 17 a 21. Assim como a Lei Suprema brasileira, a LEP (BRASIL, 1984) sofreu diversas alterações desde a sua elaboração, mas a educação foi somente reformada uma vez, em 2015, com a Lei n.º 13.163, conforme observa-se no Quadro 9.

Quadro 9 – Comparação entre LEP de 1984 e a reforma da lei em 2015

| LEP (BRASIL, 1984) | Modificações - Lei n.º 13.163/2015 |
|---|--|
| Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. | |
| Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. | |
| | <p>Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.</p> <p>§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.</p> <p>§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas</p> |

| | |
|--|--|
| | <p> cursos supletivos de educação de jovens e adultos. § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.</p> |
| <p>Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.</p> | |
| <p>Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.</p> | |
| <p>Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.</p> | |
| | <p>Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

As mudanças mais enfáticas estão na inclusão do ensino médio, na incorporação da educação profissional, na previsão de programas de EaD e a inserção do levantamento de informações a partir do censo penitenciário.

A lei penal italiana, por seu turno, é dividida em apenas dois títulos: o primeiro, com seis capítulos e, o segundo, com quatro, totalizando 91 artigos. O Código Penal italiano também passou por uma reforma em 2017, como visto no capítulo 2. O Quadro 10 foi elaborado a partir da extração dos elementos que estavam em cada documento para melhor visualizá-los, para então cotejá-los.

Quadro 10 – Comparação da abrangência dos Códigos Penais referente à educação entre Brasil e Itália

| Área do conhecimento | Brasil | Itália |
|--|---------------|---------------|
| Formação profissional | X | X |
| Formação cultural | Não contempla | X |
| Formação dos menores de 25 anos de idade | Não contempla | X |
| Suporte financeiro | X | X |
| Suporte administrativo | X | X |
| Proveniência dos recursos | X | Não contempla |
| Educação para mulheres | X | X |
| Garantida a igualdade de acesso das mulheres | Não contempla | X |
| Inclusão de estrangeiros | Não contempla | X |
| Educação básica | X | X |
| Educação superior | X | X |
| Educação à distância | X | Não contempla |
| Acesso a estágio | Não contempla | X |
| Bibliotecas e livros | X | X |
| Participação da comunidade | X | X |
| Remição por estudo | X | X |

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que, de todos os pontos destacados, a Itália contempla mais áreas do que o Brasil, de modo que o documento italiano se mostra mais completo do que o brasileiro.

Analisando os pontos de divergência, o primeiro encontrado é referente à formação cultural. No documento italiano, a formação cultural está sempre em conjunto com a formação profissional, enquanto no documento brasileiro não se menciona essa área do conhecimento. O segundo ponto está na formação dos menores de 25 anos de idade. Mesmo a LEP (BRASIL, 1984) não contemplando esse quesito, o segundo ponto não chega a ser negativo, pois o Brasil apresenta uma legislação específica para pessoas menores de idade, conforme já descrito.

Ao ponderar acerca da proveniência dos recursos, observa-se que o Brasil descreve o controle financeiro como incumbência do sistema estadual e municipal, com apenas suporte do Estado, enquanto na Itália os custos da execução das penas e das medidas de segurança são apoiados pelo Estado, mas o documento não traz a responsabilidade dos custos educacionais.

Apesar de ambas as legislações preverem a educação para homens e mulheres, a Itália se destaca por ressaltar a garantia de acesso às mulheres e aos estrangeiros. Por outro lado, o Brasil se sobressai no aspecto tecnológico, delegando no § 3º que “A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas” (BRASIL, 2015). A Itália, mesmo com a reforma de 2017 não aborda tal aspecto.

O próximo marco normativo listado no Quadro 7 é a Resolução n.º 14/1994. Porém, apesar de a resolução versar sobre as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil,

visto que a legislação é quase idêntica à LEP, vale apenas enfatizar que a Itália não ratificou as Regras Mínimas da ONU para o Tratamento de Reclusos (1955), como um documento influenciador de suas legislações. Os seguintes marcos normativos analisados são: no caso do Brasil, a LDB, Lei n.º 9.394/1996 e, na Itália, o texto consolidado das leis em vigor em educação, relativas às escolas de todos os níveis, Decreto legislativo n.º 297/1994, conforme pode-se visualizar no quadro abaixo.

Quadro 11 – Comparação entre as leis da educação de Brasil e Itália em relação ao direito à educação de adultos e o direito à educação aos privados de liberdade

| | Brasil | Itália |
|---------------------|--|---|
| Educação de adultos | <p>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. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Lei n 31 o 9.394/1996 § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos</p> | <p>Art. 137 - Corsi per adulti finalizzati al conseguimento del titolo di studio 1. Possono essere istituiti, secondo piani provinciali approvati dal consiglio scolastico provinciale, corsi per adulti finalizzati al conseguimento della licenza elementare, ai quali si provvede esclusivamente con docenti di ruolo, a domanda e con il loro consenso, nell'ambito delle disponibilità dell'organico provinciale determinato a norma dell'articolo 121, purché sia disponibile personale docente di ruolo in soprannumero.</p> <p>Art. 169 - Corsi per adulti finalizzati al conseguimento del titolo di studio 1. Possono essere istituiti corsi per adulti finalizzati al conseguimento del titolo di studio e corsi sperimentali di scuola media per lavoratori ai quali si provvede esclusivamente mediante docenti di ruolo, a domanda o con il loro consenso, purché nell'ambito della provincia sia comunque disponibile personale docente di ruolo in soprannumero o personale docente delle dotazioni organiche aggiuntive.</p> |

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| | educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. | |
| Educação aos privados de liberdade | Não contempla. | <p>Art. 135 - Corsi di scuola dell'obbligo negli istituti di prevenzione e pena 1. Ai sensi della legge 26 luglio 1975, n. 354, negli istituti penitenziari, la formazione culturale e professionale è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. 2. Per l'insegnamento elementare presso le carceri e gli stabilimenti penitenziari è istituito, un ruolo speciale, al quale si accede mediante concorso per titoli ed esami riservato a coloro che, essendo in possesso dei requisiti prescritti per la partecipazione al concorso per posti di ruolo normale, abbiano conseguito il titolo di specializzazione di cui al comma 7. 3. I programmi e le modalità delle prove di esame sono stabiliti con ordinanza del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro di grazia e giustizia. 4. I docenti iscritti nel ruolo speciale delle scuole elementari carcerarie vengono nominati nelle scuole carcerarie della provincia e possono chiedere il trasferimento ad altra provincia limitatamente ai posti disponibili nel medesimo ruolo. Ad essi spetta il trattamento giuridico ed economico dei docenti elementari di ruolo normale. 5. I docenti medesimi, dopo 10 anni di permanenza nel ruolo, possono, su domanda, ottenere il passaggio nel ruolo normale. 6. All'eventuale aumento del numero dei posti del ruolo speciale, quale risulta fissato in prima applicazione dalla legge 3 febbraio 1963, n. 72, si provvede in conformità delle disposizioni che regolano il normale incremento delle classi delle scuole elementari. 7. I docenti elementari del ruolo speciale debbono essere forniti dei titoli di specializzazione stabiliti con decreto del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro di grazia e giustizia. Per il rilascio dei predetti titoli il Ministero della pubblica istruzione d'intesa con il Ministero di grazia e giustizia istituisce ed autorizza appositi corsi di specializzazione.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo 135 da legislação italiana explica sobre os cursos obrigatórios em instituições de prevenção e punição. A Itália está à frente do Brasil por abordar essa educação aos privados de liberdade, reafirmando a formação cultural e profissional por meio de cursos obrigatórios, conforme estabelecida na Lei n.º 354/1975. No entanto, o texto é mais técnico do que

normatizador, pois ele descreve as habilitações e especializações necessárias para lecionar, programas, procedimentos para os exames e transferência de professores e outras questões organizacionais.

No âmbito da defesa do direito à educação de adultos, a legislação brasileira mostra características mais determinativas do que a italiana, abordando: a quem se dirige; a garantia da gratuidade do ensino; o processo seletivo; a incumbência do poder público na viabilização do acesso e da permanência; a base do conteúdo; os níveis de conclusão e as idades; e os conhecimentos e habilidades adquiridos.

Dessa maneira, assim como ocorreu com as Constituições Federais, ocorre nas leis da educação de Brasil e Itália. O primeiro se destaca no sentido da educação de adultos, enquanto o segundo fica em evidência por conter a educação aos privados de liberdade.

Na sequência cronológica, o seguinte documento é a Portaria ministerial n.º 455/1997, a qual institui os CTPs. Por mais que os CTPs tiveram que ser reformulados e renomeados em 2012, com o Decreto presidencial n.º 263, o documento em questão é evidenciado porque aponta a criação dos centros, os quais são as principais organizações italianas da educação e formação de adultos. Logo no artigo 1º, § 6 da Portaria, fica estabelecida a educação aos privados de liberdade como encargo dos centros, juntamente com as instituições penais. O Brasil não tem uma instituição equivalente ao atual CPIA italiano.

Outro documento característico apenas da Itália, e não do Brasil, é o Decreto presidencial n.º 230/2000, que regulamenta o sistema penitenciário e as medidas privativas e limitativas de liberdade. Embasado na Lei n.º 354/1975, o texto revisa as normas implementadas e traz uma série de diretrizes acerca da educação nos estabelecimentos prisionais. Dentre todos os marcos normativos italianos, o Decreto n.º 230/2000 é o que trouxe uma maior descrição das ações a serem aplicadas e mais detalhes dos procedimentos, em relação à gestão, convênios, transferências, garantias e benefícios.

De 2001 a 2011 não foram encontrados marcos normativos italianos acerca da educação de adultos nem da educação aos privados de liberdade. Já no Brasil, deparou-se com três legislações: o PNE (BRASIL, 2001); a Resolução do CNPCP n.º 3/2009; e a Resolução do CNE/CEB n.º 2/2010.

O PNE pode ser considerado um marco normativo pelo fato de ser o documento percussor da área educacional a citar a educação aos privados de liberdade. Ainda que de modo superficial, o documento fixa como meta introduzir a EJA, de nível fundamental e médio, e a formação profissional em todas os estabelecimentos prisionais.

Já a Resolução n.º 3 do CNPCP se tornou um marco normativo visto que é o primeiro

documento nacional criado para delegar as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Até a elaboração desse documento, a educação para os privados de liberdade presente nas legislações era subjacente, mencionada, citada, mas nunca foi o tema principal. Com seus 12 artigos, o instrumento normativo de 2009 prevê desde a gestão da educação, parcerias, espaços físicos adequados até a necessidade de estratégias para a continuidade de estudos dos egressos. Todavia, a instituição promotora da legislação descrita é da área penal e da educacional.

O marco normativo predecessor, promulgado por uma organização vinculada ao MEC, foi a Resolução n.º 2 do CNE/CEB, de 2010. Com o título similar ao da legislação descrita no parágrafo acima, a Resolução n.º 2/2010 complementou algumas lacunas deixadas na Resolução de 2009.

Como visto no capítulo 2, mesmo com o avanço na previsão do direito aos privados de liberdade, as resoluções brasileiras revelam falhas. No entanto, ainda que com suas imperfeições, tais normativos colocam o Brasil em evidência frente à Itália, pois apesar de a Itália sempre abordar a educação às pessoas privadas de liberdade, mesmo em seus documentos dedicados ao público de forma geral, não há um instrumento normativo voltado apenas para a educação para essa parcela da população, como o Brasil tem.

Na sucessão cronológica de marcos normativos, em 2012, a Itália aparece com o Decreto presidencial n.º 263. A legislação em questão é para a população geral, mas que, assim como os demais documentos educacionais italianos, abrange a educação aos privados de liberdade. Para a educação de adultos, o documento é um grande marco, haja vista que ele reintegra a independência e autonomia dos CPIAs e ainda leva à construção do PAIDEIA, por meio do artigo 11 § 10 que estabelece que

Il passaggio al nuovo ordinamento è definito da linee guida, approvate con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri, con particolare riferimento all'applicazione del nuovo assetto didattico dei percorsi di primo e secondo livello con l'adattamento dei piani di studio di cui ai regolamenti emanati con i citati decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, numeri 87, 88 e 89, ai criteri e alle modalità per la definizione degli strumenti di flessibilità di cui all'articolo 4, comma 9, ed è accompagnato da misure nazionali di sistema per l'aggiornamento dei dirigenti, dei docenti e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario dei Centri con le risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica (ITALIA, 2012, p. 13).

Segundo o § 10, além do novo sistema de educação de adultos que deve ser deliberado

por diretrizes aprovadas pelos MIUR e Ministro da Economia e Finanças, o artigo prevê medidas do sistema nacional as quais foram definidas com o plano PAIDEIA.

O plano nacional italiano para a educação de adultos foi adotado em 2013 para ser efetivado nos anos de 2014-2015. Diferentemente do PNE (BRASIL, 2014a), além de ser direcionado para apenas uma categoria, o plano nacional de educação italiano também é realizado anualmente, enquanto o brasileiro tem o prazo de 10 anos.

No segundo capítulo foram apresentados outros três planos nacionais da educação de adultos: o PNGC, PNTR e o Projeto EDUFIN-CPIA, porém, como eles são mais específicos e mais recentes, o PAIDEIA permanece como o principal plano nacional de educação de adultos.

No presente trabalho, também não se encontrou um plano anterior ao PAIDEIA, enquanto no Brasil, o primeiro PNE se deu em 2001 e, o segundo, em 2014. Segundo Cury (2011), o PNE de 2014 é amparado por uma sustentação constitucional mais direta do que PNE de 2001. Nos Quadros 12 e 13, é possível ver os resultados parciais das metas 9 e 10, estabelecidas em 2014, que são as duas principais do PNE direcionadas à educação de jovens e adultos.

Quadro 12 – Meta 9 e resultados parciais do PNE 2014 para educação de adultos e para a educação aos privados de liberdade

| | Meta 9 | Resultado parcial |
|---|---|--|
| Indicadores principal geral | Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. | Em 2020, 94,2% dos brasileiros com mais de 15 anos sabiam ler e escrever. Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais caiu de 17,6% para 14,1%. |
| Educação aos privados de liberdade | Estratégia 9.8 - Assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. | De 49.625,00 matrículas em 2014, passou para 65.511,00, em 2019. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2020).

A meta 9, que é voltada para a alfabetização e analfabetismo funcional de jovens e adultos, apresenta duas outras metas principais, das quais nenhuma foi de fato alcançada. Mesmo a taxa de alfabetização de 93,5% não sendo atingida (BRASIL, 2020b), a taxa de analfabetismo funcional, por mais que esteja aquém do seu alvo, tem até o ano de 2024 para ser cumprida. A queda de 3,5% representa 39% de redução do analfabetismo, sendo que, como a

meta é de 50%, ainda faltam 11% para atingir o objetivo principal.

Dentro dessa meta, é possível encontrar a estratégia 9.8, a qual se direciona aos privados de liberdade. Em cinco anos, presenciou-se uma evolução de 25% no número de matrículas, mas que na verdade representa em torno de 11% da população carcerária, visto que segundo o Conselho Nacional de Justiça (2018), havia 602.217 pessoas cadastradas no sistema como privadas de liberdade, incluindo as prisões civis e internações como medidas de segurança, em 2018. A meta 10 é aquela voltada para a EJA integrada à educação profissional, conforme demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13 – Meta 10 e resultados parciais do PNE 2014 para educação de adultos e para a educação aos privados de liberdade

| | Meta 10 | Resultado parcial |
|---|--|--|
| Indicadores principal geral | Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. | Em 2019, dos alunos de EJA do ensino fundamental 0,6% cursavam educação profissional de forma integrada e do ensino médio, 3,1%. |
| Educação aos privados de liberdade | Estratégia 10.10 - Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais. | Em 2014, eram 150 matrículas na EJA integradas à educação profissional em unidades prisionais, chegando ao ápice em 2015, com 216 matrículas, em 2019, com apenas 16. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2020).

Diferentemente da meta 9, a meta 10 está muito mais distante de atingir os objetivos propostos. Somando o percentual de alunos de EJA do ensino fundamental e do ensino médio, obtêm-se um total de 3,7%, sendo que a meta é de 25%. Os resultados parciais da educação aos privados de liberdade na meta 10 também são consideravelmente ínfimos. Não somente o quantitativo de matrícula nos estabelecimentos penais se apresenta baixíssimo, como a partir de 2016 observa-se uma queda significativa no número de matrículas.

Assim, nessa meta nota-se que, tanto na educação de adultos como na educação aos privados de liberdade, a integração com educação profissional não é uma prioridade. Essa negligência fica ainda mais em evidência ao analisar a meta 11, a qual se direciona especificamente à educação profissional, e nenhuma das estratégias cita a educação aos privados de liberdade. As populações do campo, indígenas e quilombolas são abordadas e os privados de liberdade, não.

Essa mesma situação de inclusão e exclusão ocorre com a meta 12, referente à educação superior. A estratégia 13 da meta 12 tem como objetivo “expandir atendimento específico a

populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (BRASIL, 2014a, p. 72). Tal exclusão não é inesperada, visto que nem mesmo na educação profissional, que é considerada mais acessível, os privados de liberdade estão abarcados, quanto mais na educação superior.

Outra prova do descaso em incluir as pessoas privadas de liberdade na educação profissional e na educação superior é que o ensino médio para esses indivíduos somente foi incluído como modalidade educacional em 2015, com a Reforma da LEP, a partir Lei n.º 13.163 e apenas o ensino médio. Na Itália, desde 1975, com Lei n.º 354, que se propagam tais modalidades educacionais.

Voltando às análises dos planos nacionais, um fator em comum de destaque entre os dois planos é que ambos foram elaborados a partir de uma legislação, no caso do PNE (BRASIL, 2014a), a base é a Constituição de 1988 e, na Itália, é o Decreto do Presidente da República n.º 263/2012, como pode-se observar pelas informações constantes no Quadro 14.

Quadro 14 – Comparação entre as legislações que foram bases para os planos educacionais brasileiro e italiano

| Constituição Federal (1988) | Decreto Presidencial (2012) |
|---|--|
| <p>Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.</p> | <p>Art. 1º Il presente regolamento detta le norme generali per la graduale ridefinizione ai sensi dell'articolo 11, a partire dall'anno scolastico 2013-2014, dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti ivi compresi i corsi serali, di seguito denominati: «Centri», in attuazione del piano programmatico di interventi di cui all'articolo 64, comma 3, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, di seguito denominato: «decreto-legge n. 112 del 2008», al fine di una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili, che conferiscano una maggiore efficacia ed efficienza al sistema scolastico.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2014a) e Itália (2012).

Nesse ponto, depara-se com um contraste entre a base e a sua derivação. De um lado, a base legislativa brasileira para o plano nacional do país se mostra mais detalhada e com pontos claros e específicos a serem alcançados, enquanto o decreto italiano apenas designa que um plano seja elaborado. Por outro lado, o PAIDEIA, que deveria ser mais generalista, abrange as pessoas privadas de liberdade em todas as áreas do ensino e o PNE (BRASIL, 2014a), não.

Ou seja, apesar de os documentos italianos também apresentarem falhas, a inclusão e preocupação com os privados de liberdade são maiores quando comparadas ao plano brasileiro.

Outra grande diferença a ser apontada está na estrutura e nas propostas que os dois planos apresentam. O primeiro PAIDEIA previa a realização de oito seminários residenciais relacionados com seis áreas de intervenção, sendo elas: rede de serviço territorial; centro de pesquisa, experimentação e desenvolvimento em educação de adultos; comissão para a definição do contrato de formação individual; design para UDA²⁷; uso remoto; e cursos educacionais nos institutos de prevenção e punição (INDIRE, 2017b). Já o PNE foi organizado em 20 metas, cada uma apresenta de quatro a 36 estratégias, dependendo do público-alvo a quem essa meta foi direcionada (ACOMPANHE AS..., 2021; BRASIL, 2014b).

Ademais, quantidade e qualidade são pontos que apresentam diferenças entre os documentos brasileiro e italiano. O PNE é quantitativamente maior que o plano italiano, tanto no conteúdo geral quanto no específico aos privados de liberdade, no entanto, qualitativamente, o PAIDEIA defende e aborda mais a educação a essa população do que o PNE (BRASIL, 2014a). Enquanto no Brasil a proposta é de assegurar a oferta da EJA, nas etapas de ensino fundamental e médio, na Itália, o planejamento é de cursos de ensino fundamental e médio, de alfabetização, de aprendizagem da língua italiana, de período didático e de ferramentas de flexibilidade, entre elas: reconhecimento de créditos, customização de vias de estudo, uso remoto, recepção e orientação.

Os últimos marcos normativos listados no Quadro 7 são: a Resolução n.º 4 do CNE/CEB, de 2016; e a Lei italiana n.º 103, reforma do Código Penal, de 2017. Como visto no capítulo 2, a Resolução n.º 4 do CNE/CEB tratava das diretrizes operacionais nacionais para a remição de pena pelo estudo e foi o segundo documento da educação voltado especificamente para as pessoas privadas de liberdade. Na Itália, a remição de pena por estudo deu-se por meio da Lei n.º 354/1975. Porém, não há um instrumento normativo específico e detalhado para essa redução penal no país, como o Brasil tem o Parecer n.º 4/2010 do CNE (BRASIL, 2010a).

E, por fim, da mesma forma que a Lei n.º 13.163 (BRASIL, 2015) veio para reformar a LEP, a Lei italiana n.º 103/2017 reestruturou o Código Penal. Contudo, a legislação italiana trouxe muito mais contribuições para a educação como visto no Quadro 3.

Desse modo, pode-se conhecer e comparar as legislações brasileira e italiana equivalentes que configuraram a construção do direito à educação aos privados de liberdade, ou seja, são os marcos normativos dessa edificação. Entretanto, se faz necessário mais um afunilamento: dentre os marcos normativos desses países, que defendem de fato e diretamente o direito à educação aos privados de liberdade, questiona-se: esses documentos possuem o

²⁷ Unità Didattica di Apprendimento (TACCONI, 2005).

mesmo valor legal? Se pode realmente compará-los? Esses são alguns dos questionamentos que serão tratados a seguir.

3.3 A hierarquia da pirâmide de Kelsen nas comparações do ordenamento jurídico entre Brasil e Itália

Segundo Bobbio (1995), visto que nenhuma norma jurídica existe segregadamente, mas que se relaciona com outras, é que nasceu o termo ordenamento jurídico, sendo este um composto por um complexo de normas. Contudo, antes de comparar os ordenamentos jurídicos de Brasil e Itália que tratam da educação aos privados de liberdade, optou-se por clarificar os marcos normativos já descritos na seção anterior a partir da premissa das categorias de análise propostas. Sendo assim, cada marco foi categorizado conforme a sua abordagem frente às divisões já estabelecidas, como observa-se no Quadro 15.

Quadro 15 – Marcos normativos brasileiros conforme as categorias de análise

| Marcos normativos | Direito à educação | Educação em presídios | Direito à educação aos privados de liberdade |
|--|--------------------|-----------------------|--|
| LEP (1984) | | X | |
| Constituição Federal | X | | |
| Resolução n.º 14, Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil (1994) | | X | |
| LBD, Lei n.º 9.394 (1996) | X | | |
| Plano Nacional de Educação (2001) | X | X | |
| Resolução n.º 3 do CNPCP (2009) | | | X |
| Resolução n.º 2 do CNE/CEB (2010) | | | X |
| Plano Nacional de Educação (2014) | X | X | |
| Reforma da LEP, Lei n.º 13.163 (2015) | | X | |
| Resolução n.º 4 do CNE/CEB (2016) | | | X |

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente do Quadro 5, que mostra o quantitativo de documentos brasileiros e italianos que abrangem ou não a educação de adultos e a educação aos privados de liberdade, nos Quadros 15 e 16 estão especificados e canalizados em três categorias apenas os documentos que de fato foram constatados como marcos na construção do direito à educação aos privados de liberdade. Dentre estas categorias, a que mais se destaca, e que é o principal objeto deste estudo, é a da coluna do direito à educação aos privados de liberdade²⁸.

²⁸ Os documentos categorizados não cumprem plenamente a abordagem do direito à educação aos privados de liberdade, segundo o conceito explanado no capítulo um, mas foram considerados como parte de tal categoria tendo em vista que são aqueles com maior proximidade dessa perspectiva.

No quadro brasileiro, os instrumentos normativos que mais se aproximaram do conceito de direito à educação aqui defendido, como um direito subjetivo, do sujeito e dever do Estado, e não apenas uma ferramenta de ressocialização ou reabilitação, são as Resoluções n.º 3 do CNPCP, de 2009, n.º 2 do CNE/CEB, de 2010 e n.º 4 do CNE/CEB, de 2016.

No caso italiano, além desse critério, levou-se em consideração também as legislações que serviram de base para os demais documentos promulgados dentro do contexto penal e educacional. Assim, conforme observa-se no quadro abaixo, na Itália, os marcos normativos são: o Código Penal, n.º 354/1975; o Decreto presidencial n.º 230/2000; e a Lei n.º 103/2017.

Quadro 16 – Marcos normativos italianos conforme as categorias de análise

| Marcos normativos | Direito à educação | Educação em presídios | Direito à educação aos privados de liberdade |
|---|--------------------|-----------------------|--|
| Constituição Federal (1947) | X | X | |
| Código Penal, n.º 354 (1975) | | | X |
| Texto consolidado das leis em vigor em educação, relativas às escolas de todos os níveis, Decreto legislativo n.º 297 (1994) | X | X | |
| Portaria ministerial n.º 455, institui os Centros Territoriais Permanentes (1997) | | X | |
| Decreto presidencial n.º 230, regulamento sobre o sistema penitenciário e sobre as medidas privativas e limitativas de liberdade (2000) | | | X |
| Decreto do Presidente da República n.º 263 (2012) | X | X | |
| PAIDEIA (2013) | X | X | |
| Lei n.º 103, reforma do Código Penal (2017) | | | X |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os quadros com os marcos normativos dos dois países, a partir de um olhar quantitativo, observa-se um empate: quatro documentos que destacam o direito à educação para cada país; cinco com ênfase na educação em presídios; e três com destaque para o direito à educação aos privados de liberdade. Contudo, a análise qualitativa é a que proporciona reflexões de fato significativas, as quais foram baseadas na hierarquia normativa. Cretella Junior (1974) explica porque é primordial entender a hierarquia normativa.

Se a lei conflita com disposição expressa do texto constitucional, é lei inválida; se o regulamento ofende o texto legal regulamentado, o valor que deveria ter desaparece. A hierarquia descendente é clara: dispositivo constitucional, dispositivo legal, dispositivo regulamentar. Constituição. Lei. Regulamento. Hierarquia de natureza formal apenas, porque material ou substancialmente o regulamento apresenta os traços comuns à lei. A lei é ato do legislativo. O regulamento é ato do executivo. Regulamento é ato administrativo geral. E nisto se identifica com a lei. A lei ocupa um lugar à

parte, na imperatividade jurídica. Nenhum pronunciamento se fará contra texto expresso de lei (CRETELLA JUNIOR, 1974, p. 448).

Assim, percebe-se que conhecer a atribuição valorativa dos marcos normativos é fundamental nas análises legislativas para melhor julgá-los e equipará-los, para que haja compreensão do peso legal da documentação de cada país, sem que haja conflitos. Tendo em mente que “comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17), buscou-se paragonar apenas os marcos normativos que tratam diretamente do direito à educação aos privados de liberdade, utilizando como base das análises o peso e o valor dos documentos, conforme a hierarquia de Kelsen.

Os marcos brasileiros que foram categorizados como aqueles que tratam do direito à educação aos privados de liberdade são apenas resoluções. Resoluções que possuem o seu valor, mas que, segundo a hierarquia de Kelsen, são normativos que estão na base da pirâmide. As Constituições brasileira e italiana também apresentam as resoluções como documentos de baixo valor normativo, comparado aos outros tipos de leis. A Carta Magna brasileira, em seu artigo 59, estabelece a seguinte ordem: emendas à Constituição; leis complementares; leis ordinárias; leis delegadas; medidas provisórias; decretos legislativos; e resoluções (BRASIL, 1988). A Lei Suprema italiana, aborda em ordem normativa ao longo do texto, mas aqui destaca-se o artigo 87.

Il Presidente della Repubblica è il capo dello Stato e rappresenta l'unità nazionale. Può inviare messaggi alle Camere. Indice le elezioni delle nuove Camere e ne fissa la prima riunione. Autorizza la presentazione alle Camere dei disegni di legge di iniziativa del Governo. Promulga le leggi ed emana i decreti aventi valore di legge e i regolamenti. Indice il referendum popolare nei casi previsti dalla Costituzione. Nomina, nei casi indicati dalla legge, i funzionari dello Stato. Accredita e riceve i rappresentanti diplomatici, ratifica i trattati internazionali, previa, quando occorra, l'autorizzazione delle Camere. Ha il comando delle Forze armate, presiede il Consiglio supremo di difesa costituito secondo la legge, dichiara lo stato di guerra deliberato dalle Camere. Presiede il Consiglio superiore della magistratura. Può concedere grazia e commutare le pene. Conferisce le onorificenze della Repubblica (ITÁLIA, 1947, p. 44-45).

O artigo 87 não menciona propriamente as resoluções, mas trata da ordem organizacional estatal do país, onde o Presidente é o chefe de Estado, seguido pela Câmara, que por sua vez é responsável pela elaboração das leis, decretos e regulamentos. Dentre os marcos normativos italianos estão um decreto presidencial e duas leis. Na hierarquia normativa, o decreto presidencial está acima das leis, de forma que a Lei de 1975, também conhecida como Código Penal ou Código Prisional, e a Lei n.º 103/2017 tem um grau valorativo abaixo do

Decreto n.º 230/2000.

No entanto, em ambos os casos, os dois tipos de legislações têm maior prestígio que resoluções. Assim, mesmo as resoluções brasileiras merecendo destaque frente à Itália, visto que não há documentos italianos educacionais voltados apenas para pessoas privadas de liberdade, o decreto e as duas leis italianas têm maior relevância normativa. De forma que, percebe-se claramente que ainda que haja marcos normativos nos dois países, a documentação italiana se mostra com maior autoridade e valor legal do que a brasileira no contexto de cada país, o que infere em uma maior defesa do direito. Em síntese, o Quadro 17 permite visualizar os documentos finais de destaque dos dois países.

Quadro 17 – Resumo dos marcos normativos que tratam do direito à educação aos privados de liberdade

| Brasil | Itália |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Resolução n.º 3 do CNPCP | Lei n.º 354/1975 |
| Resolução n.º 2 do CNE/CEB | Decreto n.º 230/2000 |
| Resolução n.º 4 do CNE/CEB | Lei n.º 103, reforma do Código Penal |

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste capítulo, partiu-se de uma visão ampla sobre os documentos que abordam o direito à educação a adultos e aos privados de liberdade tanto no Brasil quanto na Itália, com comparações globais entre os dois países, acompanhando as mudanças e acontecimentos a partir da década de 1940, até um olhar mais específico e crítico, onde foi possível delinear os marcos normativos que configuraram a construção do direito à educação aos privados de liberdade.

Observou-se que os documentos encontrados são originários de duas áreas: educacional e jurídica. Dentro desse panorama geral, em relação à produção de documentos, os dois países apresentam praticamente o mesmo resultado numérico. Contudo, analisando os seus conteúdos, constatou-se que, no Brasil, quando se trata de documentos destinados à educação de maneira geral, quase não se abrange a educação aos privados de liberdade. Por outro lado, todos os instrumentos normativos italianos voltados à população de modo geral incluem a educação para essas pessoas, reforçando, assim, a relevância legislativa dada a essa população.

Em seguida, desenvolveu-se a análise dos marcos mais detalhados, abordando cada lei, caracterizando-as e comparando com os seus documentos equivalentes. Nas Constituições e nas leis de maior relevância de cada país, observou-se uma inversão de valores. Ao tratar da defesa da educação geral, o Brasil se destaca, por garantir gratuidade por um maior período de formação escolar do que a Itália garante, e por não exigir mérito para cursar a educação básica de forma gratuita. Já a Itália amplia a abrangência da educação aos privados de liberdade em

relação ao Brasil, por ter em seu texto a promoção e necessidade da reeducação no tratamento da pessoa privada de liberdade. O mesmo ocorreu com as leis da educação e nos Códigos Penais de cada um desses dois países.

Destacou-se também a Portaria ministerial n.º 455, a qual instituiu a criação dos CTP, que mais à frente se tornariam os atuais CPIAs, instituição responsável pela educação de adultos, que não tem equivalente no Brasil, assim como não tem um documento como o Decreto presidencial n.º 230/2000 correspondente no país.

O PNE é o primeiro documento educacional brasileiro a citar a educação aos privados de liberdade. Ademais, o PNE de 2014 trouxe mais contribuições para a educação voltada para essa parcela da população, mas ambos os documentos estão aquém da abrangência que apresenta o PAIDEIA, o principal plano nacional italiano de adultos.

Como observado, as resoluções brasileiras são marcos normativos de destaque, mas que comparadas às outras legislações, tem um peso legal menor. O ordenamento jurídico brasileiro se mostra com um volume levemente maior que o italiano no contexto geral, no entanto, os italianos atribuem maior centralidade à educação aos privados de liberdade, considerando a focalização mais abrangente à educação aos privados de liberdade e à relevância dos marcos normativos nos parâmetros da pirâmide legislativa de Kelsen.

Vale ressaltar que nenhum dos dois países apresenta uma educação em estabelecimentos prisionais efetivada. Por mais que a Itália se mostre legalmente mais bem estruturada que o Brasil, e por ser historicamente uma referência na defesa da educação aos privados de liberdade, o país ainda luta para melhorar o seu sistema penal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado analisou as formas de garantia do direito à educação, especificamente do direito aos privados de liberdade, previstas nos marcos normativos brasileiros e italianos. Além disso, respondeu às seguintes problemáticas norteadoras da pesquisa que se delineia nos seguintes termos: como se assegura juridicamente a educação para italianos e brasileiros privados de liberdade? Quais as diferenças e similitudes entre a legislação que trata dos direitos à educação aos privados de liberdade nesses dois países?

Para responder tais questões, utilizou-se a metodologia da educação comparada, entendendo essa abordagem na perspectiva de alargamento do conhecimento e possibilidade de promover uma educação propositiva, de modo a permitir a expansão da compreensão da temática da garantia do direito aos privados de liberdade. Para isso, adotou-se a pesquisa documental, tendo como referência de análise as proposições de Cellard (2008). Desse modo, foi possível observar resultados que são explicitados a seguir.

Como primeiro resultado, menciona-se que é recente a configuração do direito à educação das pessoas em unidades prisionais. Nesse sentido, é importante destacar que para essa proposição houve evidentes influências do contexto internacional que, por sua vez, é configurado pela centralidade da temática junto às sociedades democráticas. Portanto, a construção do direito à educação teve grande influência internacional e é muito recente.

O contexto internacional na construção dos direitos humanos e no direito à educação foi significativo para os sistemas educacionais de diversos países, incluindo o Brasil e a Itália. Dentre os marcos normativos encontrados, dois merecem destaque especial, pois permitiram uma grande propagação e até mesmo uma ruptura na forma em que o direito à educação era tratado anteriormente, sendo: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e a Declaração Mundial de Educação de Jomtien, de 1990. Além destes, é importante referenciar os desdobramentos desses documentos como: os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, posteriores à Declaração Universal dos Direitos do Homem; e os fóruns mundiais de Educação para Todos, de Dakar, em 2000, e de Incheon, em 2015.

Observa-se a contemporaneidade da defesa e promoção do direito à educação no mundo, visto que foi em 1948, há menos de 80 anos, que se iniciou o processo de disseminação da educação como um direito, e não como um privilégio das elites. E é a partir de 1990 que a temática da educação para todos e o princípio da educação ao longo da vida ganham notoriedade, levando o conceito de educação para um novo patamar, onde se começa a romper com as características da educação enquanto um direito individual, passando a ser um direito

social, ampliando, assim, a própria ideia de direito como uma obrigação dos Estados-nação, e como uma proposição da sociedade como um todo.

Outro ponto relevante observado pelo estudo em tela incide em indicar a legislação italiana, particularmente a sua Constituição Federal, como precursora da previsão do direito à educação à população em instituições prisionais, em outras palavras, a Itália tem a educação para essas pessoas na essência da sua legislação.

Diversos países da Europa, da Ásia e das Américas foram impactados pelas concepções de justiça penal de Beccaria, filósofo italiano, no século XVIII. A ascendência dessas concepções é propiciada, em grande medida, pela influência que o direito romano detém sobre vários desses países, que têm a base de suas legislações fundamentadas neste direito. Ao discutir o direito à educação aos privados de liberdade, a Itália já o prevê em sua Constituição Federal, de 1947, e que é o instrumento normativo de valor legislativo máximo a nível nacional. Assim, nota-se que em seu principal instrumento jurídico-normativo, a Itália refere-se a esse grupo de pessoas e traz direcionamento ao tratamento desses sujeitos, ainda antes da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, documento que trata o direito à educação de forma mais generalista.

Outra evidência de que a Itália valoriza a educação aos privados de liberdade está no fato de que a sua legislação educacional sempre prescreve diretrizes, sobretudo a partir das normativas educacionais, envolvendo especificidades a essa parcela da população. Observa-se que todos os documentos que tratam da educação no país mencionam, também, o direito aos privados de liberdade, particularmente quando se refere à educação de jovens e adultos.

Como terceiro aspecto evidenciado na presente dissertação pontua-se que, no Brasil, a educação para esse grupo de pessoas não se configura como um destaque, mesmo diante dos princípios da educação inclusiva assumidos pela Constituição Federal de 1988.

No Brasil, o direito à educação aos privados de liberdade não aparece em sua Constituição que, aliás, foi promulgada 40 anos após a Constituição italiana. O primeiro instrumento normativo garantidor desse direito, no Brasil, encontra-se na LEP, de 1984.

No âmbito educacional brasileiro, os documentos que abordam, de forma expressa, o direito às pessoas privadas de liberdade são os PNEs (BRASIL, 2001, 2014a). Esses documentos, embora aprovados por meio de leis, respectivamente, a Lei n.º 10.172/2011 e a Lei n.º 13.005/2014a, não têm força normativa, pois constituem-se como planos nacionais, apresentando um conjunto de metas e estratégias a direcionarem as ações públicas voltadas para a educação. Portanto, eles não são obrigatórios, nem mesmo regulamentadores desse direito nos sistemas educacionais. Mesmo aparecendo em três metas no PNE (BRASIL, 2014a, 2014b),

ainda assim, essa população não foi incluída em todos os níveis de educação. Ressalta-se que a principal legislação educacional brasileira, a LDB (BRASIL, 1996), não trata da educação aos privados de liberdade.

A Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2010b) foi de fato o primeiro documento educacional voltado para essas pessoas, ainda que não tenha força de lei. Sua característica positiva refere-se à centralidade que é dada à área, pois se pode aprofundar e particularizar perspectivas para a regulamentação por parte dos sistemas educacionais, mas ainda assim secundariza o direito aos privados de liberdade quando trata da essência das prescrições para a educação. Tal fato explicita que esse direito não se materializa a partir dos princípios educacionais, mas parte da lógica jurídica, entendida como uma medida de socialização e de reabilitação do privado de liberdade à vida em sociedade, por meio da educação.

Em síntese, observou-se que em nenhum dos dois países, apesar da prescrição normativa, o direito à educação aos privados de liberdade está efetivado, ou seja, a principal similitude entre Brasil e Itália, nesta área, é a sua não efetivação. Em ambos os países se percebe que a educação para essa parcela da população ainda apresenta uma conotação fundamentalmente assistencialista, concebida para a reabilitação da pessoa à sociedade.

Apesar dos avanços prescritos em seus marcos normativos, a Itália não tem o direito à educação aos privados de liberdade efetivado, visto que nos últimos anos foi promovido um maior número de normas, planos e reformas legislativas para a educação de adultos, buscando reverter a realidade de um baixo desempenho tanto da educação de adultos como da educação voltada às pessoas em unidades prisionais.

O Brasil não traz um suporte jurídico relevante que garanta o direito à educação aos privados de liberdade, o que dificulta ainda mais a sua efetivação. As poucas abordagens da temática na legislação brasileira são fragmentadas, generalistas, a partir de uma ênfase assistencialista.

Quando se toma como referência os processos de monitoramento dos PNEs e as normas que tratam do financiamento da educação, observa-se que não há preocupação evidenciada nas políticas educacionais na efetivação da EJA no contexto dos presídios brasileiros.

Tanto o Brasil quanto a Itália, em suas normativas, pensam a educação aos privados de liberdade como uma alternativa para a reintegração, e não como um direito da pessoa humana de desfrutar dos processos educativos ao longo da vida. Assim, há embates para a configuração do direito à educação para todos, em que se considere de fato a educação como obrigação do Estado.

Ao cotejar a legislação de ambos os países, nota-se que a Itália possui uma política

educacional claramente formulada para a educação aos privados de liberdade, enquanto o Brasil apresenta limite nessa prescrição. Contudo, a legislação brasileira traz como destaque a previsão da EaD como instrumento viabilizador desse direito, enquanto a Itália é omissa nesse ponto. O Brasil passa a normatizar a educação para essas pessoas de forma mais recente que a Itália, onde essa preocupação é considerada desde a sua Constituição Federal.

O principal destaque da política italiana está na prescrição do direito à educação aos privados de liberdade na legislação educacional e jurídica. Todas as vezes que se trata da educação de adultos na Itália, incorpora-se essa parcela da população, e todos os documentos jurídicos têm esse foco em que a educação é tratada, fato que não é encontrado na legislação brasileira.

A LDB (BRASIL, 1996) prevê a educação em escolas do campo, aos indígenas e aos quilombolas, os quais foram por muito tempo considerados como parte do grupo dos excluídos da educação escolarizada, mas essa mesma lei não aborda os privados de liberdade, comprovando que, quando se pensa e promove a educação, não se cogita a concepção de educação extensiva a essa parcela da população, revelando, assim, a necessidade de avanço da legislação diante da concepção da educação para todos, ainda na dimensão de formulação de política. Também, observa-se nas leis que tratam do financiamento da educação, como as Leis n.º 9.424/1996, n.º 11.494/2007b e n.º 14.113/2020a, não há especificidade para os privados de liberdade, inclusive a EJA tem fator de ponderação menor do que os demais níveis ou modalidades de educação, o que evidencia o seu caráter secundarizado na esfera educacional.

Contudo, ao analisar outras diferenças entre os dois países, nota-se que o Brasil avança em relação à Itália ao trazer em sua legislação a EaD, área não sustentada na lei italiana, que embora mencione sobre a previsão de ensino remoto, não traz elementos que possibilitem visualizar os processos tecnológicos que demandam a implementação da modalidade de ensino. A EaD possibilitaria a materialidade da educação em diversos contextos e atender os condicionantes dos regimes de cumprimento de penas, além de diversificar os níveis de oferta da educação, envolvendo o ensino básico e superior. Destaca-se, nesse cenário, que embora haja no Brasil um percentual de 10% de privados de liberdade que estariam habilitados à educação superior, segundo os dados do INFOPEN (BRASIL, 2016), a lei brasileira, e mesmo a italiana, ao tratar dessas pessoas focalizam a EJA como a principal medida de educação formal.

É notável que o foco da legislação quando trata do direito à educação aos privados de liberdade especifica a EJA. Nesses termos, essa modalidade de ensino é a principal categoria educacional prevista para as prisões.

É perceptível pelas estatísticas de controle penitenciário o baixo nível de escolaridade das pessoas privadas de liberdade, de modo que a EJA é a principal modalidade educacional para essa população, ou seja, o foco continua sendo em atividades educacionais, e acesso aos níveis básicos.

O Brasil foi incluir o ensino médio, na modalidade de EJA, para essas pessoas apenas em 2015. No entanto, também há os privados de liberdade com ensino médio já concluído. Portanto, pode-se inferir, a partir dessa focalização na EJA, que a legislação que avança em disciplinar a educação a aqueles em instituições penais, estabelece, intrinsecamente, processos categorizados de direito à educação, excluindo uma parcela entre os próprios privados de liberdade, o que evidencia a fragilidade em efetivar a educação como direito de todos e ao longo da vida.

O discurso que se assume nos marcos normativos nesses dois países, neste contexto, indica a busca por expandir as oportunidades de crescimento e desenvolvimento aos privados de liberdade, mas que está longe de ser efetivamente possível, considerando as atuais normas brasileiras e italianas.

Assim, esta dissertação, ao estabelecer parâmetros de comparabilidade entre os marcos normativos entre Brasil e Itália, em busca de ampliar a visão sobre o direito aos privados de liberdade, com vistas a contribuir com as políticas educacionais brasileira, defende ações em duas direções.

Primeiro, indica-se por necessidade de medidas a serem realizadas no que se refere aos processos já existentes que deveriam instituir mecanismos efetivos para viabilizar a implementação da educação escolar às pessoas em unidades prisionais. Nesse sentido, pondera-se por alterações e previsões nas legislações vigentes que tratam do financiamento da educação e do monitoramento das metas do PNE, no caso brasileiro. Nessa mesma direção, cabem articulações entre os sistemas vinculados à educação e à justiça para que regulamentem as ações de forma a contribuir com os processos administrativos junto às esferas estaduais e municipais, que são os locais de atendimento à educação básica destinada aos privados de liberdade.

Em uma segunda direção, aponta-se que deveria estar na pauta da agenda pública não só a EJA, mas o acesso a todos os níveis de ensino, viabilizando a formação profissional e a formação cultural, principalmente no Brasil, visto que a Itália aborda essas possibilidades em sua legislação. Destaca-se, também, a necessidade de se aparelhar as instituições prisionais de tecnologias para a EaD, que tem um grande potencial de alargar as concepções e práticas educativas, e viabilizar a oferta de educação superior para todos.

Ainda cumpre ressaltar que há necessidade de mais estudos na área da educação aos

indivíduos em instituições penais e da educação comparada. Primeiramente, porque constatou-se escassez de pesquisas que de fato tratem do direito à educação a essa parcela da população, tanto no Brasil quanto na Itália, haja vista que, mesmo sem um recorte temporal estabelecido, foram localizados, em dois dos maiores bancos de dados do país, apenas 150 trabalhos, dos quais somente 18 tratavam especificamente do direito à educação dessas pessoas.

Os poucos trabalhos encontrados, particularmente no Brasil, trazem discussões conceituais e análises ainda superficiais da temática, e nenhum texto encontrado abordou a Itália como parâmetro de avaliação do tema, apesar de sua representatividade internacional, considerando a relevância histórica do direito romano e da influência da filosofia de Beccaria para o sistema jurídico mundial. Embora seja mais densa que a brasileira, a literatura italiana sobre o tema ainda se apresenta incipiente, quando se toma como referência as bases *on-line* de dados, maior fonte de buscas no contexto contemporâneo.

Verificou-se que a literatura na área da educação comparada também se revela introdutória, de modo que sugere-se pesquisas e trabalhos voltados para o direito à educação aos privados de liberdade, com debates com maior profundidade e investigações que analisem e comparem outros países, tanto da Europa como da própria América Latina.

Dentro da perspectiva de Brasil e Itália, cabem ainda pesquisas futuras com viés empírico. Apesar da contribuição científica, social e educacional que esta dissertação proporciona para a lacuna que existe no âmbito do direito à educação aos privados de liberdade, partindo dos instrumentos normativos desses países, há espaço para análises sobre a efetivação do direito e os resultados das políticas em curso.

Ademais, destaca-se a necessidade de um maior envolvimento da sociedade para a construção do direito à educação para todos, de forma que se opere rupturas nos processos discriminatórios com essa população e as minorias de forma geral.

Observa-se a grande necessidade de grupos dispostos a se mobilizar e defender a educação aos privados de liberdade, a partir da criação de movimentos sociais envolvendo a sociedade. Essa defesa deve ser não apenas do direito à educação, como também do direito educativo, o qual se encaixa nessa esfera. Segundo Téllez e López (2020), o direito educativo é a junção de direito e de educação e é a área que busca agregar valor para os padrões de desenvolvimento humano e crescimento da humanidade tanto na visão individual como coletiva.

Além de se contrapor à violência e ter intrínseco em sua essência o respeito aos direitos humanos, a política que garante o direito educacional tem como objetivo estimular a conscientização da comunidade escolar, na elaboração e implementação de normas, não com

base em recompensas e punições, e sim na “*aplicación de cualidades como: saber escuchar, paciencia, tolerancia, cooperación, fraternidad, solidaridad, capacidad intelectual, entre otras*” (TÉLLEZ; LÓPEZ, 2020, p. 37), atributos esses incipientes no âmbito das penitenciárias e presídios.

O direito educativo vai além do acesso: busca (re)formular as políticas como possibilidade de melhorar a equidade social. Portanto, diante do contexto de avanço das sociedades democráticas, a partir de instrumentos normativos de caráter mundial, aponta-se a necessidade de intensificação de medidas que considerem os processos de implementação de ações específicas para a efetivação do direito à educação aos privados de liberdade. Há decisões que já foram tomadas nessa direção, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Conferência Mundial de Educação para Todos, mas novas medidas ainda devem ser indicadas, pois acredita-se que o caminho deve ser pautado pelos organismos internacionais. Até o momento, os avanços não partem dos espaços locais, mas observa-se que a construção dos direitos ocorre por processos mais amplos e mundiais.

Ao final, cumpre informar que se teve como obstáculo na elaboração da presente dissertação os efeitos da pandemia da covid-19, que inviabilizou a concretização do mestrado-sanduíche, a ser realizado com apoio da bolsa Mobilidade Confap-Itália, concedida por meio da Chamada Diretrizes Fundect n.º 12/2019. Entre as principais dificuldades decorrentes da necessária reorganização das fases da coleta de dados, encontra-se o retardo ao acesso aos documentos italianos que, conseqüentemente, desencadeou o atraso em sua tradução. Também houve o limite na troca de experiências, pois não foi possível realizar descobertas e interpretações dos textos de uma forma mais articulada com os próprios pesquisadores italianos da área. Diante dessa situação, reforça-se os agradecimentos ao auxílio remoto da supervisora italiana Francesca Torlone, da Universidade de Siena, pela manutenção da colaboração, mesmo diante da situação imposta.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Víctor. Linhas de trabalho em direitos econômicos, sociais e culturais: instrumentos e aliados. Trad. Maria Lucia de Oliveira Marques. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, a. 2, n. 2, p. 188- 223, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a09v2n2.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- ABREU, Janisley Gomes de. Os desafios da educação na prisão. Territorial. **Caderno Eletrônico de Textos**, Goiânia, v. 6, n. 8, mar. 2016.
- ACCIOLY, Hildebrando; SILVA, Geraldo E. do Nascimento; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de direito internacional público**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ACHPR. **História**. 2020. Disponível em: https://www.achpr.org/pr_history. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ACOMPANHE AS 20 metas do PNE. **O observatório do PNE**. 2021. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/metas/>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO11>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- ANGOLA. Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos. **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos e Carta Africana Sobre os Direitos e Bem Estar da Criança**. 1. ed. Luanda, 2014. p. 7-26. Disponível em: <http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/files/publicacoes/brochuras/cartaaficana.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- ANTUNES, Jucemara; ZWETSCH, Patrícia dos Santos; SARTURI, Rosane Carneiro. As influências das orientações de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais para a educação básica no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 3342-3355. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26198_14006.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.
- ARAGÃO, Ariane Martins. ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Celas e salas: a recente produção acadêmica sobre educação escolar na prisão (2003-2017). **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 149-165, maio/ago. 2019.
- ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de. **Cárceres imperiais: a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Seus detentos e o sistema prisional no Império, 1830-1861**. 2009. 336 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/24397979/carceres-imperiais-a-casa-de-correcao-no-rj>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BAKKER, Annet. International networks supporting Education in prison. In: **Innovative Learning Models for Prisoners**. TORLONE, Francesca; VRYONIDES, Marios (org.). Firenze: Firenze University Press, 2016. p. 97-107.

BARBOSA, Rita de Cássia Salvador de Sousa. **Da rua ao cárcere**. Do cárcere à Rua Salvador (1808 – 1850). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11229/1/Dissertacao%20Rita%20Barbosaseg.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BARBUGIANI, Luiz Henrique Sormani; COELHO, Fernando de Souza. O relativismo do direito à educação no Brasil: um ensaio. *In*: UNESCO; USP. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. STOCCO, Nina Beatriz Ranieri; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo, 2018. p. 149-170. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BASILIO, Dione R. **Direito à educação**: um direito essencial ao exercício da cidadania sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02122009-152046/pt-br.php>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BECCARIA, Cesare Bonesana. **Dos delitos e das penas**. Trad. J. Cretella Jr. e Agnes Cretella, 2. ed. rev., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

BENVENUTI, Marco. Il principio del ripudio della guerra nell'ordinamento costituzionale italiano. **Jovene editore**, Napoli, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306107039_Il_principio_del_ripudio_della_guerra_nell_ordinamento_costituzionale_italiano. Acesso em: 14 out. 2020.

BESSLER, John D. The Italian enlightenment and the American revolution: Cesare Beccaria's forgotten influence on American law. **Hamline Journal of Public Law and Policy**, v. 37, n. 1, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/SSRN-id2901609.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

BICUDO, Hélio. Defesa dos direitos humanos: sistemas regionais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100014>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BLACK, David *et al.* **Second chance education**: re-engagement in education of early school leavers. Melbourne: Institute of Applied Economic and Social Research, 2011. Disponível em: https://melbourneinstitute.unimelb.edu.au/assets/documents/sprs-reports/2-10_Final_Report.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. 6. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7. reimp. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11. ed. 1998. v. 1.

BOIAGO, Daiane Leticia. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990**: regulação social no contexto da crise estrutural do capital. 2013. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Daiane.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BOIAGO, Daiane Leticia; NOMA, Amélia Kimiko. Políticas públicas para a educação prisional: perspectivas da ONU e da UNESCO. *In*: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. p. 1-14. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1429/240>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos** – o caso da educação superior. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/pos/contents/pdf/bibliovirtual/dissertacoes-2009/maria-creusa-direito-a-educacao-nos-documentos-internacionais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BORGES, Caroline Bastos de Paiva. **A atuação do Brasil no Conselho de Direitos Humanos da ONU à luz do princípio da prevalência dos Direitos Humanos nas relações internacionais**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Direito Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7780>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Cópia da Carta Régia de 8 de julho de 1769 dirigida ao marquês do Lavradio mandando criar na cidade do Rio de Janeiro uma casa de correção destinada a receber homens e mulheres considerados ociosos e desordeiros pelas autoridades coloniais**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018. Disponível em: http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4818:casa-de-correcao&catid=201&Itemid=215. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Brasília: Palácio do Planalto, 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção I, n. 8716, 7 jul. 1992. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/1992&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=36>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, n. 79, 25 abr. 2007a. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=25/04/2007>. Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. Decreto Presidencial n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, n. 226, 25 nov. 2011a. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=25/11/2011>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, n. 173, 21 jun. 2007b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/09/2015>. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, n. 124, 30 jun. 2011b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/06/2011>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, n. 150, 6 ago. 2013a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=06/08/2013>. Acesso em: 6 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, n. 173, 10 set. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/09/2015>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013b. p. 286-316. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. **FUNDEB**: Manual de orientação, 2009b. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/manual_orientacao_fundeb.pdf. Acesso em: 30 de set. 2020.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 4**, de 9 de março 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, 2010. Brasília: CNE, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-rceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 24 de maio 2020.

BRASIL. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2014c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **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 nos estabelecimentos penais, 2010. Brasília: CNE, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2020.

BUBBICO, Davide. A longa crise italiana: reformas socioeconômicas e conflito sindical. **Tempo Social**, v. 32, n. 1, p. 53-73, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.164428>. Acesso em: 5 nov. 2020.

CANTARELLI, Margarida. Os tratados internacionais dos direitos humanos. *In*: BRANDÃO, Cláudio (coord.). **Direitos humanos e fundamentais em perspectiva**. São Paulo: Atlas, 2014. p. 127-134.

CARDOSO, Maria Cristina Vidal. **A cidadania no contexto da Lei de Execução Penal: o (des)caminho da inclusão social do apenado no Sistema Penitenciário do Distrito Federal**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4990>. Acesso em: 2 mar. 2020.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 416-435, set. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8640251-Texto%20do%20artigo-10809-1-10-20150902.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARTA DOS direitos fundamentais da união europeia. **Jornal Oficial das Comunidades Europeias**, 2000. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Apresentação. *In*: MEC. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>. Acesso em: 13 maio 2020.

CELLARD, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CESARO, Alessandra. Gli Stati Generali dell'execuzione penale: una lettura educativa. **Pensa MultiMedia Editore srl**, a. 18, v. 2, jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/D%C3%82MARIS/Downloads/2453-Articolo-8908-1-10-20171124.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CHALATSIS, Xenofon. Education in penitentiary contexts. *In*: TORLONE, Francesca; VRYONIDES, Marios (org.). **Innovative Learning Models for Prisoners**. Firenze: Firenze University Press, 2016. p. 1-9.

CHIAVERINI, Tatiana. **Origem da pena de prisão**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodeseguranca.org/files/Origem%20da%20pena%20de%20pris%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

CIDH. **O que é CIDH?** Washington, EUA: Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2020a. Disponível em: <https://cidh.oas.org/que.port.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CIDH. **Carta da Organização dos Estados Americanos.** Washington, EUA: Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2020b. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/q.Cartas.OEA.htm>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CIDH. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** Washington, EUA: Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2020c. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

CNPCP. **Resolução n.º 14**, de 11 de novembro de 1994. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1994. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/1994/resolucao14de11denovembrode1994.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Segunda Guerra Mundial: causas, estrutura, consequências.** 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4181930/mod_resource/content/1/OC%20Segunda%20Guerra%20Mundial%20%284%29.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

COIMBRA, Valdir Santos Rodrigues. **A oferta de educação no sistema prisional no Tocantins.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/920>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CONCEIÇÃO, Lourivaldo da. **Curso de direitos fundamentais.** Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Curso-de-Direitos-Fundamentais.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CONFAP. **Mobilidade CONFAP Itália 2019.** Brasília: Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, 2019. Disponível em: <https://confap.org.br/novo/index.php/pt/editais/31/mobility-confap-italy-mci-2019>. Acesso em: 5 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Banco Nacional de Monitoramento de Prisões – BNMP 2.0: Cadastro Nacional de Presos.** Brasília: CNJ, 2018. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/08/bnmp.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. **1973 Council of Europe Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners.** 2020. Disponível em: <https://childrenofprisoners.eu/1973-council-of-europe-standard-minimum-rules-for-the-treatment-of-prisoners/>. Acesso em: 13 out. 2020.

CPIA. Centri Provinciali Istruzione Adulti. **La Scuola.** 2021. Disponível em: <https://www.cpia2altamura.it/index.php/l-istituto/la-scuola>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CRETELLA JUNIOR, José. Valor jurídico da portaria. **R. Dir. adm.**, Rio de Janeiro, n. 117, p. 447-459, jul./set. 1974. Disponível em: <file:///C:/Users/D%3%82MARIS/Downloads/40205-Texto%20do%20Artigo-82270-1-10->

20141123.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.

CRUZ, Mariana Álvares da. Prefácio da 3ª edição. *In*: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (org.). **Educação comparada**. 3. ed. Brasília: MEC/INEP, 2004. p. 7-8.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: 5 abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAAE**, v. 29, n. 2, p. 195-206, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518>. Acesso em: 9 abr. 2020.

D'OLIVEIRA, Heron Renato Fernandes. A história do direito penal brasileiro. **Periódico Científico Projeção, Direito e Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 30-38, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/D%C3%82MARIS/Downloads/410-1400-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Estado de direito**. II Colóquio Internacional de Diretos Humanos. São Paulo, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. *In*: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 29-50. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

DIÓGENES JUNIOR, José Eliaci Nogueira. **Gerações ou Dimensões dos Direitos Fundamentais?** 2012. p. 1-8. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/7771/material/GERA%C3%87%C3%95ES%20OU%20DIMENS%C3%95ES%20DOS%20DIREITOS%20FUNDAMENTAIS.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2020.

DUARTE, Sandra Marcia. **A normatização da educação em prisões como parte da política educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54474>. Acesso em: 25 out. 2019.

DUARTE, Clarice Seixas; GOTTI, Alessandra. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência Jurídica da UNIVALI. Itajaí, v.11, n. 1, 1º quadrimestre de 2016. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica. Acesso em: 10 abr. 2020.

ECHR. **Convenção Europeia dos Direitos do Homem**. Council of Europe: European Court of Human Rights, 2013. Disponível em: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

ECHR. **The court in brief**. Council of Europe: European Court of Human Rights, 2020a. Disponível em: https://www.echr.coe.int/Documents/Court_in_brief_ENG.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

ECHR. **Home**. Council of Europe: European Court of Human Rights, 2020b. Disponível em: <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ESTEFAM, André. **Direito penal: parte geral** (arts. 1º a 120). São Paulo: Saraiva Educação, 7. ed., 2018.

FEDERIGHI, Paolo. Il carcere come città educativa. La prevenzione Educativa dei comportamenti criminali. *In*: TORLONE, Francesca. **Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti**. BASILISCO, Stefania; BELANGÉR, Paul; BERTUSI, Daniele *et al.* (coord). Firenze: Firenze University Press, 2016.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, 2001, v. 11, n. 20, p. 67-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v11n20/08.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FUSARO, Carlo. **La ragioni della riforma costituzionale**: Una guida. Council of Europe: European Court of Human Rights, 2016. Disponível em: <http://www.astrid->

online.it/static/upload/guid/guidafusaro.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

GADOTTI, Moacir. Da palavra à ação. *In*: MEC. **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>. Acesso em: 15 maio 2020.

GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação**: Popular Desafios de uma Política Nacional. 2013. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4336>. Acesso em: 26 out. 2020.

GAETA, Rita. I Centri Provinciali di istruzione degli Adulti: percorsi di istruzione negli istituti di Prevenzione e pena. *In*: TORLONE, Francesca; VRYONIDES, Marios (org.). **Innovative Learning Models for Prisoners**. Firenze: Firenze University Press, 2016.

GARCIA, Eugênio Vargas. **O Brasil e a Liga das Nações (1919-1926)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/31079897/o-brasil-e-a-liga-das-nacoes-1919-1926-v>. Acesso em: 05 abr. 2020.

GARRO, Maria; CIRAMI, Federica. The ECHR Condemns Prison Overcrowding in Italy: The Total Reorganization of the Institution and the Social Reintegration of the Prisoner. **Journal of Prison Education and Reentry**, v. 4, n. 1, p. 24-28, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316738480_The_ECHR_Condemns_Prison_Overcrowding_in_Italy_The_Total_Reorganization_of_the_Institution_and_the_Social_Reintegration_of_the_Prisoner. Acesso em: 5 fev. 2021.

GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A prisão e o sistema penitenciário – uma visão histórica. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 9., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos** [...]. Maringá: UEM, 2012. p. 1-31. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_02/036.pdf. Acesso em: 8 out. 2020.

GIANNELLA, Berenice Maria; CASTANHEIRA, Beatriz Rizzo. Mecanismos de Implementação dos Direitos Humanos no Âmbito da ONU e da OEA. *In*: SÃO PAULO. Procuradoria Geral do Estado. **Direitos Humanos**. São Paulo: PGE, 1998. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado2.htm>. Acesso em: 3 abr. 2020.

GIUSTIZIA, Dipartimento. **Riforma dell'ordinamento penitenziario**. Atto del Governo n. 501 art. 1, commi 82, 83 e 85, L. 23 giugno 2017, n. 103. Servizio Studi, n. 589, 2018. Disponível em: <http://documenti.camera.it/leg17/dossier/pdf/gi0645a.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GONÇALVES, Paula Teixeira; CINTRA, Fausto Gonçalves. Código penal vigente e anteprojeto de código penal: uma análise sob a ótica do CSH - Critical Systems Heuristics. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS, 8., 2012, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos** [...]. Poços de Caldas: PUC Minas, 2012. Disponível em:

https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/esp1_8cbs/33.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

HANASHIRO, Olaya Sílvia Machado Portella. **O sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos**. São Paulo: FAPESP, 2001.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4314601/mod_resource/content/0/O%20sistema%20Interamericano%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Direitos%20Humanos%20-%20Han.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

HEINTZE, Hans Joachim. Introdução ao Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos. *In*: MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. **Manual Prático de Direitos Humanos Internacionais**. PETERKE, Sven (coord.). Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2010. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cedop/wp-content/uploads/2014/04/Manual_Pratico_Direitos_Humanos_Internacionais-1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

HEYNS, Christof; PADILLA, David; ZWAAK, Leo. Comparação esquemática dos sistemas regionais de direitos humanos: uma atualização. Trad. Luís Reyes Gil. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, n. 4, ano 3, p. 160-169, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452006000100010. Acesso em: 5 abr. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

IBGE. **PNAD contínua: Educação**, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

IKWA, Daniela *et al.* Aula 3 - Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. **Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos**. Curitiba: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/PR, abr./jul. 2006. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/DH3.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

INDIRE. **Istruzione degli adulti, il piano nazionale Paideia conclude la terza fase**. Firenze: L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, 2017a. Disponível em: <https://www.indire.it/2017/12/14/istruzione-degli-adulti-piano-nazionale-paideia-conclude-la-terza-fase>. Acesso em: 24 fev. 2021.

INDIRE. **Opuscolo 2: Dai 10 passi ... al Piano PAIDEIA**. Il CPIA Metropolitano di Bologna. Firenze: L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, 2017b. Disponível em: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Paideia_opuscolo2_blu_def.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

INEP. **Relatório do 3º de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+Cicl>

o+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0. Acesso em: 23 maio 2021.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/emaberto.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. *In*: UNESCO; MEC. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000230540&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_fdcc0439-2060-4fc5-a047-aac2d71dc870%3F_%3D230540por.pdf&updateUrl=updateUrl3511&ark=/ark:/48223/pf0000230540/PDF/230540por.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A237%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D. Acesso em: 28 maio 2020.

ITÁLIA. **Costituzione della Repubblica Italiana**, 22 de dezembro de 1947. Disponível em: <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ITÁLIA. La corte costituzionale sentenza n.º 204, de 1974. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: <http://www.giurcost.org/decisioni/1974/0204s-74.html#:~:text=dichiara%20la%20illegittimit%C3%A0%20costituzionale%20dell,Consulta%2C%20il%2027%20giugno%201974>. Acesso em: 12 out. 2020.

ITÁLIA. Lei n.º 354, de 26 de julho de 1975. Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: http://presidenza.governo.it/USRI/ufficio_studi/normativa/L.%2026%20luglio%201975,%20n.%20354.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

ITÁLIA. Lei n.º 395, de 15 de dezembro de 1990. Ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/12/27/090G0421/sg#:~:text=E'%20istituito%20il%20Corpo%20di%20polizia%20penitenziaria.&text=Il%20Corpo%20di%20polizia%20penitenziaria%20e'%20posto%20alle%20dipendenze%20del,rispondenti%20ai%20propri%20compti%20istituzionali>. Acesso em: 27 nov. 2020.

ITÁLIA. Decreto Legislativo n.º 297, de 16 de abril de 1994. Texto consolidado das leis em vigor em educação, relativas às escolas de todos os níveis. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.

ITÁLIA. Ordem ministerial n.º 455, de 29 julho de 1997. Ordinanza Ministeriale su Educazione in età adulta: Istruzione e formazione. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: <http://archivio.pubblica>.

istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml. Acesso em: 5 jan. 2021.

ITÁLIA. Regulamento n.º 82, de 15 de fevereiro de 1999. Regulamento di servizio del Corpo di polizia penitenziaria. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: http://www.edizionieuropee.it/LAW/HTML/23/zn46_10_073.html. Acesso em: 26 dez. 2020.

ITÁLIA. Decreto presidencial n.º 230, de 30 de junho de 2000. Regolamento recante: Norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/08/22/195/so/131/sg/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ITÁLIA. Lei n.º 296, de 27 de dezembro de 2006. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007). **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: <https://www.camera.it/parlam/leggi/06296l.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ITÁLIA. Decreto del Presidente della Repubblica n.º 263, de 29 de outubro de 2012. Regolamento recante: Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. **Gazz. Ufficiale**. Disponível em: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ITÁLIA. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, e Ministero dell'Istruzione Ministero dell'Università e della Ricerca. **Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio**: Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti. 2018. Disponível em: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Italian-Report-on-upskilling-Pathways-New-Version-04102018.pdf>. Acesso em 24 fev. 2021.

ITÁLIA. Lei n.º 103, de 23 de junho de 2017. Reforma do Código do Processo Penal. Itália: **Gazz. Ufficiale**, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/emaberto.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro**: a educação e o trabalho na política de execução penal. Petrópolis: De Petrusset Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta o que é Iluminismo. *In*: KANT, Immanuel. **A Paz Perpétua e outros Opúsculos**. São Paulo: Edições 70, 1995. p. 15-45.

KNOLL, Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. *In*: UNESCO; MEC. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000230

540&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_fdcc0439-2060-4fc5-a047-aac2d71dc870%3F_%3D230540por.pdf&updateUrl=updateUrl3511&ark=/ark:/48223/pf0000230540/PDF/230540por.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A237%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D. Acesso em: 28 maio 2020.

LEPORATTI, Francesca; CIRONE, Rosa. La formazione del personale di polizia Penitenziaria quale leva per la gestione di interventi (ri)educativi efficaci. *In*: TORLONE, Francesca. **II diritto al risarcimento educativo dei detenuti**. BASILISCO, Stefania; BELANGÉR, Paul; BERTUSI, Daniele *et al.* (coord.). Firenze: Firenze University Press, 2016.

LIMA, Cristiane; JIMENEZ, Susana; CHAVES, Samara Almeida. Educação, questão de gênero e o discurso do capital: um estudo documental no âmbito da ONU. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

LIMA, Edivânia Maria Barros; OLIVEIRA, Nilton de Oliveira; PAZ, Vladson Santos da. Educação de jovens e adultos e mundo do trabalho: diálogos discentes e docentes na escola municipal Solange Coelho. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 16527-16536. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19972_10504.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOURENÇO, Lúcio Augusto Pimentel. **Teoria Pura do Direito (segundo o pensamento de Hans Kelsen)**. Viena: Editorial Trotta, 2011. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/8139/1/Teoria%20Pura%20do%20Direito.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação comparada**. LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (org.). 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. *In*: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-41. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000081.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva de ensino ao longo da vida? *In*: Alfabetização e Cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos**. Brasília: RAAAB/UNESCO/Japão, 2006. p. 17-37. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000205.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MARGIOTTA, Umberto; VITALE, Gabriella; SANTOS, Jácia Soares dos. O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, set./dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000300349&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 ago. 2020.

MARIETTI, Susanna. **Prison conditions in Italy**. Roma: Antigone, 2013.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7BXzpD4c9hqLXBUNHBiZUVVLU0/view>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MASSARO, Dominic Robert. Influence of Cesare Beccaria on the American Criminal Justice System. **Italian Journal**, v. 4, n. 2, p. 29-31, 1990. Disponível em:

<https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=123928>. Acesso em: 12 out. 2020.

MELLO, Vico Denis S. de; DONATO, Manuella Riane A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco

paradigmático. **Revista Crítica Histórica**, ano 2, n. 4, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/118/O%20Pensamento%20Iluminista%20e%20o%20Desencantamento%20do%20Mundo.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.).

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. **Manual Prático de Direitos Humanos**

Internacionais. PETERKE, Sven (coord.). Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2010. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cedop/wp-content/uploads/2014/04/Manual_Pratico_Direitos_Humanos_Internacionais-1.pdf. Acesso em

19 de abr. 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Brasília, Ministério da Justiça, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2020.

MIUR. **I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)**. Itália: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2021a. Disponível em:

<https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>. Acesso em 22 de fev. 2021.

MIUR. **Il Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti (P.A.I.DE.I.A.)**.

Itália: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2021b. Disponível em:

<https://www.miur.gov.it/il-piano-di-attivita-per-l-innovazione-dell-istruzione-degli-adulti>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação... **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **Educação Prisional**: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de Educação. 2016. 111 f. Tese (Doutorado Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MUÑOZ, Vernor. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 57-74, nov. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/emaberto.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

NEVES, Edmar Souza das; VELARDI, Marília; CORREIA, Mesaque Silva. O profissional da educação física no sistema prisional brasileiro. *In*: ENCONTRO DA ANDHEP, 5., 2009, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: UFPA, 2009. p. 1-4. Disponível em: <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/paineis/painel11.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

NODARI, Paulo César; SÍVERES, Luiz. Dos direitos naturais aos direitos humanos e a dignidade humana. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 263-280, 2015.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Prefácio. *In*: UNESCO; USP. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo, 2018.

NOMA, Amélia Kimiko; BOIAGO, Daiane Leticia. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1869>. Acesso em: 5 abr. 2020.

OEA. **Carta da Organização dos Estados Americanos**. Organização dos Estados Americanos, 1948a. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_carta_oea_1948.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

OEA. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Organização dos Estados Americanos, 1948b. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

OLIVEIRA, Jorge Rubem Folena de. O direito como meio de controle social ou como instrumento de mudança social? **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 34, n. 136, p.377-382, out./dez. 1997. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/324/odireitocomomeio.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação Qualidade do ensino**, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 3 fev. 2020.

ONU. **Regras Mínimas para o Tratamento de prisioneiros**. ONU, 1955. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpenna/lex52.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. ONU, 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

ONU. **Declaração contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes**. ONU, 1975. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/tortura/declaracao_sobre_protecao_pessoas.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

ONU. **Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes**. ONU, 1984. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvTortTratPenCruDesDegr.html>. Acesso em: 8 fev. 2020.

ONU. **Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinqüência Juvenil - (Princípios Orientadores de Riad)**. ONU, 1990. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Sinase_Principios_de_Riade.pdf. Acesso em: 19 de abr. 2020.

ONU. **United Nations member states**. ONU, 2013. Disponível em: https://visit.un.org/sites/visit.un.org/files/FS_List_member_states_Feb_2013.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

ONU. **Resolution n.º 70/175**, de 17 dezembro de 2015. United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Nelson Mandela Rules). ONU, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/A_RES_70_175-EN.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

ONU. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 2020a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 3 abr. 2020.

ONU. **Como funciona Assembleia Geral**. ONU, 2020b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/assembleia-geral/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

ONU. **Agências especializadas, Fundos e Programas**. ONU, 2020c. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/organismos/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ONU. **A história da organização**. ONU, 2020d. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>. Acesso em: 3 abr. 2020.

ONU. **ONU lança biblioteca digital com 900 mil documentos à disposição do público.** ONU, 2020e. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-biblioteca-digital-com-900-mil-documentos-a-disposicao-publico/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS):** 17 objetivos para transformar nosso mundo. ONU, 2020f. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ONU. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** ONU, 2020g. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ONU. **UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** ONU, 2020h. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

ONU. **Conselho Econômico e Social:** Como funciona. ONU, 2020i. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/ecosoc/>. Acesso em: 5 maio 2020.

ORLANDO, Andrea. **Perchè gli Stati Generali.** 2015. Disponível em: https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/2_Orlando.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

PACHECO, Luci Mary Duso; TIMM, Jordana Wruck. Direitos humanos e direito educativo: a educação em contextos de vulnerabilidade social. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 19, p. 168-177, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3879-Texto%20do%20artigo-13770-1-10-20201215.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. Introdução. *In*: UNESCO; MEC. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004.** PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

PALMA, Rodrigo Freitas. **História do Direito.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

PAVARINI, Massimo. **Nuovo Revisionismo Penale** «Silète poenologi in munere alieno!» Teoria della Pena e Scienza Penalistica. Milão: Monduzzi, 2006.

PETRUCCIANI, Alberto. Storie di ordinaria dittatura: i bibliotecari italiani e il fascismo (1922-1942). **Bollettino aib**, v. 43 n. 4, p. 417-442, dez. 2003. Disponível em: <https://bollettino.aib.it/article/view/5110>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Prefácio. *In*: HANASHIRO, Olaya Sílvia Machado Portella. **O sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos.** São Paulo: FAPESP, 2001. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4314601/mod_resource/content/0/O%20sistema%20Interamericano%20de%20Prote%20%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Direitos%20Humanos%20-%20Han.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito internacional público e privado incluindo noções de direitos humanos e de direito comunitário**. 2. ed., rev., ampl. e atual. Salvador: JusPODIVM, 2010.

RAMOS NETTO, Justino de Mattos. **O direito à educação dos presos no Brasil: perspectivas do direito ao acesso à educação no sistema prisional e a atual normatização processual e de execução penal**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp009488.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. Trad. Anne-Marie E. Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

REAL, Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A UFGD na memória científica: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Dourados: editora da UFGD, 2020.

RIBEIRO, Rose Aparecida Ferreira. **Educação e cárcere: uma análise da efetividade das políticas públicas que visam garantir o acesso à educação no sistema prisional**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/34/2017/06/EDUCA%C3%87%C3%83O-E-C%C3%81RCERE-UMA-AN%C3%81LISE-DA-EFETIVIDADE-DAS-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS-QUE-VISAM-GARANTIR-O-ACESSO-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O-NO-SISTEMA-PRISIONAL.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparando políticas em um mundo em globalização: reflexões metodológicas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000300859&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2021.

ROCHA, Fabiana Virginio da. **A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3146/1/000223803.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

ROGOWSKI, Delir Freitas. **Políticas públicas educacionais para universalização da alfabetização com ênfase na penitenciária de Cascavel**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3318>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ROSINA, Alessandro. **I NEET in Italia: Dati, esperienze, indicazioni per efficaci politiche di attivazione**. StartNet - Network transizione scuola-lavoro, 2020. Disponível em:

<https://www.start-net.org/sites/start-net.org/files/attachments/366/ineetinitialiawebdef.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SAIBA o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação. **Todos pela Educação**, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SARDENBERG, Ronaldo Mota. **O Brasil e as Nações Unidas**. Brasília: FUNAG, 2013. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/1045-o-brasil-e-as-nacoes-unidas.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

SANTOS, Nelcyvan Jardim. **A ressocialização por meio da educação escolar no sistema penitenciário do Tocantins**: um estudo de caso. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos – MPIPJDH), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/207>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SAVOIA, Teresa. Education in prison: The Italian Profile. **HERJ Hungarian Educational Research Journal**, Debrecen, v. 8, n. 4, p. 17-30, 2018.

SCARDAZZI, Andressa Henn. **Direitos humanos na Comunidade Internacional**. 2010. 87 f. Monografia (Bacharel em Direito) – Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/Direito/article/view/2691/2470>. Acesso em: 25 out. 2019.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Análise histórica das Constituições brasileiras. **Ponto-e-vírgula**. Revista de Ciências Sociais PUC/SP, n. 10, p. 217-244, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/viewFile/13910/10234%3E>. Acesso em: 7 maio 2020.

SILVA, Lucas Lourenço. **O direito à educação escolar prisional**: uma realidade entre grades. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3744>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, Maria Vieira; PERONI, Vera Maria; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Editorial. A Constituição Federal 25 anos depois: balanços e perspectivas da participação da sociedade

civil nas políticas educacionais. **RBP**, v. 29, n. 2, p. 187-191, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43530/27399>. Acesso em: 7 maio 2020.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

SOUZA, Paulo Renato. Melhoria da educação: um esforço de todos. *In*: MEC. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>. Acesso em: 13 maio 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/11679-33950-2-PB.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

TACCONI, Giuseppe. Unità di apprendimento: un tentativo di leggere operativamente il modello di progettazione didattica proposto dalla riforma. **RES/religione e scuola**, p. 75-80, mar./abr. 2005. Disponível em: [https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/469547#:~:text=L'Unit%C3%A0%20di%20Apprendimento%20\(UdA,lizzazione%20dei%20percorsi%20di%20apprendimento](https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/469547#:~:text=L'Unit%C3%A0%20di%20Apprendimento%20(UdA,lizzazione%20dei%20percorsi%20di%20apprendimento). Acesso em: 28 abr. 2021.

TÉLLEZ, Andrés Otilio Gómez; LÓPEZ, Marilú Camacho. Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. *In*: ALONSO, Fernando González; CASTAÑO-CALLE, Raimundo. **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. San José: ISOLMA, 2020. p. 11-44.

TORLONE, Francesca. **Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti**. Firenze: Firenze University Press, 2016.

TORLONE, Francesca. The Right of Educational Compensation of the Prisoners in the Italian System. **HERJ Hungarian Educational Research Journal**, Debrecen, v. 8, n. 4, p. 52-69, 2018.

TORLONE, Francesca; MIKLÓSI, Márta. Transformative learning in correctional settings for diversity management. *In*: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET). STALDER, Barbara E.; NÄGELE, Christof. (eds.). Trends in vocational education and training research. **Proceedings...** v. 2, p. 394-396, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3371598>. Acesso em: 15 jul. 2020.

TRINDADE, João. **O que é a Constituição?** 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/jovensenador/home/arquivos/textos-consultoria/o-que-e-a-constituicao>. Acesso em: 07 de out. 2020.

UIS. **Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next**. UNESCO Institute for Statistics, 2017. Disponível em: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

UJOURMUNNA, Justice Chinonso. Best practices for information services in Nigeria's Public Libraries: achieving operational excellence for sustainable development. **International Journal of Management and Business**, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338541141_Best_practices. Acesso em: 3 mar. 2021.

UNESCO. **The History of international co-operation in adult education**. UNESCO: Elsinore, 1949. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144311>. Acesso em: 28 maio 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 23 abr. 2020.

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

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 26 mar. 2020.

UNESCO. **Educación en prisiones en Latinoamérica**: derechos, libertad y ciudadanía. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643>. Acesso em: 18 maio 2020.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 27 mar. 2020.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 27 mar. 2020.

UNESCO. **Resumo da UNESCO** – Missão e Mandato. UNESCO, 2020. Disponível: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 4 abr. 2020.

UNESCO; CONSED. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000.

UNESCO; MEC. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). Brasília, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000230540&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_fdcc0439-2060-4fc5-a047-

aac2d71dc870%3F_%3D230540por.pdf&updateUrl=updateUrl3511&ark=/ark:/48223/pf0000230540/PDF/230540por.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A237%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D. Acesso em: 28 maio 2020.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. 3. ed. São Paulo, 1995.

VRYONIDES, Marios. The blended learning approach: rationale and suitability for prison settings. *In*: TORLONE, Francesca; VRYONIDES, Marios (orgs.). **Innovative Learning Models for Prisoners**. Firenze: Firenze University Press, 2016.

ZANETTI, Margot; MACRÍ, Francesca. Prison and physical activities in Italy: practices and utilities for the creation of new proposals. **Journal of Physical Education and Sport (JPES)**, v. 20, n. 1, ano 31, p. 235-241, 2020. Disponível em: https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/2SOBG?_s=V2rcG%2BmmPKccL2pKG%2B1Q1eh0Kb4%3D. Acesso em: 12 out. 2020.