

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

FERNANDO ALVES VIALI FILHO

**A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL DO
EGRESSO PENAL**

GOIÂNIA

2022

FERNANDO ALVES VIALI FILHO

**A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL DO
EGRESSO PENAL**

Tese escrita como requisito de obtenção do título de Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Orientadora: Professora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA

2022



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL DO EGRESSO PENAL

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
aprovada em 19 de agosto de 2022.

FERNANDO ALVES VIALI FILHO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho / FACMAIS

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação / FACMAIS

Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FACMAIS (Suplente)

V611 Viali Filho, Fernando Alves

A educação no processo de reintegração social do egresso penal / Fernando Alves Viali Filho. -- 2022. 165 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022

Inclui referências: f. 165-172.

1. Integração social - Moçambique. 2. Prisioneiros - Educação. 3. Reabilitação de criminosos - Moçambique. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes - 1954-. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 19/08/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 343.848(043)

AGRADECIMENTOS

Acredito que o pior dos sentimentos humano é de ingratidão, por essa razão o trabalho acadêmico-científico é momento singular na vida do pesquisador, quando lhe oportuniza gravar na obra o reconhecimento em relação àqueles que contribuíram direta ou indiretamente para finalização do trabalho.

Tomado por sentimento de imensurável gratidão, registro toda honra e glória à Deus por nos permitir viver na busca inabalável de agir à sua semelhança, e tentar, mesmo nas adversidades, amar o próximo com amamos a nós mesmos.

Aos meus pais, Mirthes e Fernando, que não apenas cumpriram sua missão terrena como pais, mas se postaram com encarnação de Deus em nossas vidas, nos permitindo utilizar de todos os sentidos humanos para acreditar na existência de Deus.

Ao meu pai, de quem herdei não só o nome e a profissão, mas a garra de lutar, a vontade de vencer desafios, o sentimento de não temer adversários, a crença em mim mesmo, e o entusiasmo de ajudar o semelhante. Herança adquirida por observação do modelo de homem e profissional que presenciamos em casa e no escritório.

À minha mãe, em especial, devo externar aqui a gratidão que por toda vida se mostrou silenciosa, indiscreta, tímida e ofuscada pela trajetória profissional da advocacia, mas que neste instante é deflagrada vertiginosamente, justamente porque este trabalho, degrau mais alto que consegui alcançar, foi exatamente o da educação, da sua profissão, do seu trabalho que serviu de alicerce da nossa vida, da nossa família, nossa empresa, definitivamente tudo. Devemos tudo à Mirtinha professora.

À minha esposa Monica, com quem compartilho a vida, sacrifícios e a felicidade plena que fracionamos com nossos filhos Antonio e Henrique, juntos, foram capazes de gerir os sentimentos de espera, preocupação, angustias e compreensão com minhas ausências e limitações dos lazeres domésticos, necessários à elaboração deste trabalho.

Aos meus colegas professores da Universidade Federal de Uberlândia, na pessoa do colega Thiago Alberto do Prado em nome de quem agradeço aos demais

colegas do campus pontal e do colegiado de Ciências Contábeis por todas as ações administrativas que viabilizaram o afastamento acadêmico, imprescindível para finalização do trabalho.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em especial ao colega Sérgio Caruso, em nome de quem agradeço aos demais colegas que nos incentivaram e nos permitiram compartilhar conhecimento e experiência que ficaram registradas em nossas memórias por toda vida.

Ao colega Sebastião Leonaldo que, além de nos proporcionar ricos e inesquecíveis debates sobre história e política, nos apoiou e nos fortaleceu para suportarmos a distância de casa, minimizando as dificuldades no caminho até aqui.

Aos meus primos Adriano e Jéssica Viali, pela compreensão de nossa ausência no momento único de suas vidas, rogado a Deus que derrame sobre a união de vocês todas as bençãos, guiando-os no caminho da felicidade plena e eterna no sacramento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, especialmente os que tive a honra e privilégio de assistir as aulas, cujas contribuições tornaram possível a execução deste trabalho.

Aos membros da banca: Professor Doutor Ronaldo Manzi Filho, Professor Doutor Marcelo Maximo, Professora Doutora Estelamaris Scarel Brant, Professora Doutora Claudia Valente, cujas contribuições viabilizaram o término da tese.

À professora Orientadora, Doutora Elianda Tiballi, sem a qual este trabalho não alcançaria seu termo. Devo-lhe não apenas agradecimento, mas todas as honras pela atenção e dedicação que nos dispensou. Suas atitudes como educadora servirão de inspiração para continuar trabalhando, certos de que se alcançarmos parte do que nos ensinou, poderemos sim, transformarmos pessoas, e assim transformarmos o mundo.

Finalmente, agradeço ao Mestre Eduardo Moreira, que sem seu auxílio certamente a conclusão deste trabalho não seria possível. Sua contribuição relacionada à logística, à pesquisa, ao ensino, à socialização acadêmica e, por fim à orientação científica, está absolutamente vinculada com os resultados aqui alcançados. Retribuir-lhe, impossível. Desejar-lhe sucesso, nossa obrigação.

DEDICATÓRIA

Aos privados de liberdade, que esperam
ser vistos, ouvidos e respeitados

RESUMO

A presente investigação insere-se na Linha de Pesquisa “Teorias da Educação” do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O objeto de estudo trata da discussão sobre a contribuição da educação para o processo de reintegração social do egresso penal, apresentando as abordagens características sobre a aplicação do método APAC, instituído oficialmente no sistema penitenciário do Estado de Minas Gerais. Método este que ganha destaque nacional e internacional (Grossi: 2020) como objeto de estudo científico, em razão dos resultados alcançados na gestão penitenciária com fundamento na humanização da pena. Como problema principal questiona-se o lugar da educação aplicado ao instituto de remição penal pelo estudo previsto na Lei de Execução Penal (BRASIL: 1984), com vistas à viabilizar o processo de reintegração social do egresso penal. Na tentativa de aprofundar o problema levantado, o objetivo geral do trabalho é demonstrar a relação entre o sistema de execução penal, o instituto da remição penal pelo estudo e as teorias pedagógicas da educação; como objetivos específicos: Estudar a evolução histórica das dimensões dos direitos fundamentais que constituíram a consagração direito à dignidade da pessoa humana, e sua relação com Execução Penal. Demonstrar síntese histórica da constitucionalização do direito à educação, relacionando-o com o instituto da remição penal pelo estudo. Apresentar o Método APAC de gestão carcerária, seus fundamentos, finalidades e sua inserção no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais. Discorrer sobre as teorias de fundamentos da educação. Apontar a inexistência do Método APAC no Estado de Goiás, para, ao final demonstrar, por meio da pesquisa documental e bibliográfica, a contribuição da educação e sua relação com o método APAC. Para construção do trabalho utilizou-se a revisão da literatura sobre a temática dos direitos fundamentais, utilizando referencial teórico correlato, como destaque: a) o direito fundamental à educação e a dignidade da pessoal humana em Sarlet (2006), Carvalho (2008) e Silva (1999); b) A evolução histórica do sistema punitivo estatal sob escólio de Foucault (2004), Beccaria (1999), e Goffman (2015); c) Evolução histórica da normas constitucionais que regularam a educação em Ribeiro (2009) e Piletti (2010) e sua relação com o sistema de execução penal, tem como plataforma o ordenamento jurídico vigente e a visão de Torres (2019), Grossi (2020) e Alberto (2021); e d) Contribuições do método APAC no sistema penitenciário do Estado de Minas (MINAS GERAIS, 2016), Ottoboni e Ferreira (2016), Grossi (2020) e Vargas (2011). Partiu-se do fundamento teórico sobre a dignidade da pessoa humana, aponta-se a falência do sistema penitenciário pátrio, buscando apresentar dados concretos (DEPEN:2019) sobre a relação da educação e contribuição do método APAC para viabilização da reintegração social.

Palavras-chave: Educação. Dignidade. Pessoa. Reintegração.

ABSTRACT

The present investigation is part of the Research Line “Theories of Education” of the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás. The object of study deals with the discussion about the contribution of education to the process of social reintegration of criminal egress, presenting the characteristic approaches on the application of the APAC method, officially established in the prison system of the State of Minas Gerais. This method has gained national and international prominence (Grossi: 2020) as an object of scientific study, due to the results achieved in prison management based on the humanization of punishment. As a main problem the place of education applied to the penal redemption institute is questioned by the study provided for in the Penal Execution Law (BRASIL: 1984), with a view to enabling the process of social reintegration of criminal egress. In an attempt to deepen the problem raised, the general objective of the work is to demonstrate the relationship between the penal execution system, the institute of penal redemption through study and the pedagogical theories of education; as specific objectives: To study the historical evolution of the dimensions of fundamental rights that constituted the consecration of the right to the dignity of the human person, and its relationship with Criminal Execution. Demonstrate a historical synthesis of the constitutionalization of the right to education, relating it to the institute of penal remission through the study. Present the APAC Method of prison management, its foundations, purposes and its insertion in the Plan State of Education of Minas Gerais. Discuss the theories of education foundations. Point out the inexistence of the APAC Method in the State of Goiás, to, at the end, demonstrate, through documentary and bibliographic research, the contribution of education and its relationship with the APAC method. For the construction of the work, a review of the literature on the theme of fundamental rights was used, using a related theoretical framework, with emphasis on: a) the fundamental right to education and the dignity of human personnel in Sarlet (2006), Carvalho (2008) and Silva (1999); b) The historical evolution of the state punitive system under Foucault (2004), Beccaria (1999), and Goffman (2015); c) Historical evolution of the constitutional norms that regulate education in Ribeiro (2009) and Piletti (2010) and its relationship with the criminal enforcement system, based on the current legal system and the vision of Torres (2019), Grossi (2020)) and Alberto (2021); and d) Contributions of the APAC method in the prison system of the State of Minas (MINAS GERAIS, 2016), Ottoboni and Ferreira (2016), Grossi (2020) and Vargas (2011). Starting from the theoretical foundation on the dignity of the human person, the failure of the country's penitentiary system is pointed out, seeking to present concrete data (DEPEN:2019) on the relationship between education and the contribution of the APAC method to the viability of social reintegration.

Keywords: Education. Dignity. Person. reinstatement

LISTA DE SIGLAS

APAC	Associação de Proteção e Amparo aos Condenados
CF	Constituição Federal
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBAC	Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados
FUNPEN	Fundo Penitenciário Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PGPE	Prontuário Geral Padronizado
PL	Projeto de Lei
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIGPRI	Sistema Integrado de Gestão Prisional
SECOM	Secretaria Estadual de Comunicação
TJMG	Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Pacientes bebendo água do esgoto na “colônia” Barbacena-MG.....	47
Figura 2 Pavilhão do holocausto brasileiro na “colônia” Barbacena-MG.....	47
Figura 3 Paciente abandonado nos leitos, cobertos de moscas na “colônia” Barbacena MG.....	48
Figura 4: Sob a cruz de Cristo, o calvário dos pacientes na “colônia” Barbacena- MG.....	49
Figura 5 Registro da visita de Michel Foucault (1926-1984) em sua visita no Brasil e ao “colônia” Barbacena-MG em 1973.....	49
FIGURA 6 A Educação Básica nas unidades prisionais.....	137
FIGURA 7 Oferta de Ensino Superior.....	138
FIGURA 8 Sala de aula na APAC em São João Del Rei, MG.....	138
FIGURA 9 Sala de aula na APAC em São João Del Rei, MG.....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 <u>A</u> DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A (IN) EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS AOS EGRESSOS PENAIS	17
1.1 As Dimensões dos Direitos Fundamentais.....	17
1.2. A Universalização dos Direitos Fundamentais e o Direito à Educação	25
1.3. A consagração Constitucional do Direito à Dignidade da pessoa humana	32
CAPÍTULO 2 <u>E</u> VOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E SUA RELUGAMENTAÇÃO NO SISTEMA DE EXECUÇÃO PENAL	57
2.1. Síntese Histórica sobre a Constitucionalização do Direito à Educação	57
2.2. A Educação como Direito Fundamental	65
2.3. O Direito à Educação como Direito Subjetivo.....	69
2.4. A Educação como Instrumento de Remição Penal	73
2.5. A Aplicabilidade Prática da Remição Penal pelo Estudo.....	78
CAPÍTULO 3 <u>O</u> MÉTODO APAC E A HUMANIZAÇÃO DO SISTEMA PENAL	83
3.1. O Método APAC: Origem, Conceito e Reconhecimento como Política de Execução Penal	83
3.2. Método, Metodologia, Procedimento ou Modelo Apaqueano?	93
3.3. O Método APAC e sua Inserção no Plano Estadual de Educação em Minas Gerais.....	95
3.4. O Método APAC: Terceirização da Função Estatal?.....	97
CAPÍTULO 4 <u>A</u> NÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	102
4.1. Do Atual Cenário do Sistema Penitenciário Brasileiro.....	102
4.2. Dados estatísticos relacionados às atividades laborais e educacionais onde o método APAC é aplicado	109
4.3. O Percentual de Reincidência Criminal nos Estados em que Instituíram o Método APAC	114
4.5. Discussão Teórica sobre o Método APAC e a Educação.....	125
CAPÍTULO 5 <u>A</u> EDUCAÇÃO E O MÉTODO APAC COMO INSTRUMENTOS VIABILIZADORES DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DO EGRESSO PENAL.....	134

5.1. Os Fundamentos da Educação aplicados ao Método APAC	134
5.2. A Educação Libertadora e Emancipatória Aplicada pelo Método APAC como Instrumento Viabilizador de Reintegração Social do Egresso penal.	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	155

INTRODUÇÃO

O sistema penitenciário brasileiro, atualmente regulado pela Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, dispõe sobre o direito do reeducando (condenado e internado) nas penitenciárias brasileiras e da sua reintegração à sociedade. Portanto, não se trata de matéria eminente e exclusivamente jurídica, mais que isso, o tema da pesquisa resultará em tese relacionada à ciência humana, com eixo central fundado nas teorias de fundamentos da educação, com vistas ao sistema de execução penal, em que o apenado (sentenciado), apesar de desvirtuar-se pela prática do crime, mantém a humanidade, necessitando da concepção de dignidade neste processo de reforma.

Superficialmente, tem-se a ideia de que a sanção penal refere-se à aplicação de penas privativas de liberdade, visando socorrer a vítima e proteger a sociedade, operando-se, na prática, como uma entidade auxiliar do Poder Judiciário e Executivo, respectivamente na execução penal e na administração do cumprimento das penas privativas de liberdade.

Ocorre que o sistema de execução penal vai além da esfera jurídica, impondo a necessidade de ser organizado e planejado como política pública humanitária, para que a recuperação dos infratores possa igualmente ser objeto de atenção da ciência humana educacional, como instrumento social viabilizador da reintegração do homem infrator ao seio social.

Demonstrar-se-á o sistema penitenciário como modelo de humanização do processo penitenciário à vista de viabilizar a função pedagógica da pena, sobretudo a (re) socialização do egresso penal, ou seja, descrever o método APAC, caracterizado pela a humanização das prisões, sem deixar de lado a finalidade punitiva da pena. Desse modo, busca-se sempre evitar a reincidência no crime e proporcionar condições para que o condenado, por meio do Método APAC possa se beneficiar de aplicação das teorias fundamentais da educação libertadora (Freire:1987) e emancipatória (Brant : 2019), como requisito indispensável à remição penal pelo estudo (BRASIL: 2011), oportunizar a reintegração social, exaltando-se o homem e, em segundo plano, o crime praticado, para assim se concentrar nas políticas públicas que tenham como eixo fundamental transformação do sujeito, alcance da dignidade humana, apta ao retorno ao seio social.

Diante disso, a seguinte problemática foi levantada: Qual o lugar da educação no processo de reintegração do egresso penal à sociedade?

Como filho de advogado que construiu sua carreira profissional no palco do Tribunal do Júri¹, desde a infância fascinou-me o trabalho e dedicação na defesa em favor de quem é acusado pela prática do crime.

A formação da personalidade pessoal e depois profissional, foi influenciada pelos julgamentos de pessoas sem histórico de crime (antecedentes criminais), que ocupavam lugar de privilegiado na sociedade, porém, pelo infortúnio das circunstâncias foram levados à conduta criminosa.

Crescendo nos bastidores da Tribuna de Defesa, pude testemunhar de perto o sofrimento dos acusados, seus familiares e seus filhos, especialmente na indesejável “banco dos réus”, e na injusta posição: de um lado o Estado (Juiz /Promotor) e de outro, na defesa do réu, apenas o particular, sem estrutura, orçamento, apenas a vontade de fazer justiça.

Evidentemente, que nunca ignorei a pessoa da vítima e seus familiares. Fato é que o destino nos aproximou dos casos em que os “assassinos” na verdade, foram as vítimas da situação, sendo impelidas a se defenderem a si próprios ou na defesa de seu filho.

Talvez esses crimes analisados sob aspecto das regras religiosas, nenhuma justificaria teria, impondo a sanção e o castigo proporcional. Porém, o Direito expressamente define as hipóteses de exclusão da ilicitude (BRASIL: 1940), concluído que as pessoas que agiram nessas circunstâncias que mencionei não cometeram crime.

Tem lugar certo em minha alma a máxima de que todo acusado merece ser defendido. Mesmo que na conjuntura social atual, frente aos discursos de ódio e intolerância para com aquele que vive à margem do seio social, sempre acredite na dicotomia crime x criminoso.

Jamais defenderíamos qualquer prática criminosa, mas, por outro, lado o homem ou mulher por de trás da ação deve ser ouvido, deve ser considerado os motivos e circunstâncias que contribuíram para deflagração do crime.

Ao ser investido no cargo de professor universitário e oportunizado o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de

¹ Procedimento de julgamento dos crimes dolosos (voluntários), tentados ou consumados, contra a vida, como, homicídio, feminicídio, aborto e instigação homicídio (artigo 121), induzimento, instigação ou auxílio ao suicídio (artigo 122), infanticídio (artigo 123) e aborto (artigos 124, 125, 126, 127 e 128), todos do Código Penal (BRASIL :1940), Tourinho Filho (2008).

Goiás, com aproveitamento dos créditos e do projeto científico apresentado no Mestrado em Direito, realizado na linha de pesquisa Direito Constitucional, com dissertação sobre a eficácia do direito à educação (Viali Filho:2005), não se poderia imaginar outro caminho, senão a dedicação de construção de tese, com a educação como objeto de estudo.

Conhecendo o método de gestação carcerária pela Associação de Proteção e Amparo aos Condenados, cujo regime de cumprimento de pena fora implantado em nosso Estado de origem, quando da apresentação do plano de ensino das primeiras disciplinas de fundamentos da educação pelos professores Aldimar e José Carlos Libaneo, que apresentaram, além da bibliografia própria, os teóricos Florestan Fernandes (1987), Saviani (2008), Freire (1987) e outros, imediatamente começamos a idealizar este trabalho.

A inquietação que justifica o presente trabalho relaciona-se à omissão do estatal e a falência do sistema penitenciário brasileiro, utilizando Foucault (2004) e Goffman (2015) para análise da institucionalização do sistema punitivo e do castigo como disciplina, o que nos permitiu construir breve histórico sobre o sistema penitenciário, objetivando fundamentar tanto a imprestabilidade da pena como instrumento pedagógico, quanto à inócua função da prisão, demonstrando necessidade de apresentação de modelo alternativo de Execução Penal (BRASIL: 1984).

Desde a Constituição do Império até o atual sistema educacional em vigor com o Plano Nacional de Educação (BRASIL:2004) no tocante às metas e diretrizes educacionais voltadas para a educação, a pessoa privada de liberdade não tem acesso ao mínimo existencial que lhe possa garantir o exercício da dignidade humana, quiçá do direito subjetivo à educação, inviabilizando assim a reintegração social do egresso penal.

Então, para a realização deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que é assim definida:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que

foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma.

Para Manzo (1971, p. 32), a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas em que os problemas não se cristalizaram suficientemente” e tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO FERRARI, 1974, p. 230). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI: 2022, p. 212)

Assim, com o referido procedimento metodológico procurou-se fazer revisão de literatura sobre a temática das teorias educacionais, utilizando referencial teórico correlato, em três fases, são elas:

Na primeira fase, dedicou-se ao estudo das obras relacionadas ao direito fundamental à educação e a dignidade da pessoa humana em Sarlet (2006), Carvalho (2008) e Silva (1999); a evolução histórica do sistema punitivo estatal sob o escólio de Foucault (2004), Beccaria (1999), e Goffman (2015); bem como da evolução histórica das normas constitucionais que regularam a educação e sua relação com o sistema de execução penal, tem como plataforma o ordenamento jurídico vigente e a visão de Torres (2019); e, depois sobre as constituições, fundamentos e objetivos sobre o método APAC no sistema penitenciário do Estado de Minas (MINAS GERAIS, 2016), em Ottoboni; Ferreira (2016), Grossi (2020), Vargas (2011).

Os resultados da primeira fase constituem a dissertação dos primeiros capítulos, pautando-se inicialmente na definição do vocábulo educação, substantivo educação, que deriva do latim *educatio, educationis*, indica a ação de criar, de alimentar, de gerar um arcabouço cultural. A educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania (Sarlet :2004).

Com fundamento neste conceito de educação, fixou-se os objetivos específicos do trabalho, discorrendo sobre a base teórica relacionada à dignidade da pessoa humana, tratada no primeiro capítulo, na sequência apresenta a evolução histórica do direito à educação e a relação entre o sistema penal brasileiro, em especial, a relação

da educação e o sistema de remição penal, discorrendo sobre a relação entre a educação e a reintegração social do egresso penal, no capítulo segundo.

No capítulo 3 apresentou-se o método APAC e sua aplicação no sistema penal do Estado de Minas Gerais, atual e oficialmente reconhecido pelo Tribunal do Estado de Minas Gerais, e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP, por meio da Resolução n. 3, de 13 de setembro de 2019 (BRASIL: 2019), instituição privada, de reconhecimento internacional (Grossi: 2020), responsável pela gestão penitenciária, em que se prima pela humanização da pena e apresenta-se como alternativa viável à transformação do sistema penitenciário brasileiro, no Estado da federação que adota o referido método.

Na segunda fase, realizou-se pesquisa documental junto ao banco de dados do Departamento Penitenciária Nacional (DEPEN), localizando as informações (INFOPEN:2019), colacionando dados oficiais sobre a relação da população carcerária, o acesso à educação, juntamente com dados publicados pelo Conselho Nacional de Justiça e Ipea (IPEA:2015), que auxiliam na comparação do índice de reincidência entre o sistema penitenciário com e os sistemas onde se instituiu o método APAC na gestão carcerária.

Como resultado da segunda fase, no capítulo 3 apresenta-se o método APAC, apresentando seu conceito, fundamentos e resultados práticos obtidos junto ao sistema penitenciário do Estado de Minas Gerais onde é aplicado, com destaque à ausência da educação como fundamento de aplicação do método APAC, bem como o questionamento sobre possível terceirização da função estatal.

A terceira fase constituiu-se de investigação sobre a produção acadêmico-científica envolvendo a temática: educação, APAC e reintegração social, momento em que foi possível descrever os escritos e apresentar discussão sobre os limites alcançados por cada trabalho, a fim de demonstrar o recorte específico deste trabalho para que possa alcançar a condição mínima de referência para os próximos estudos, quiçá sensibilizar o Estado a apropriar-se da alternativa de gestão penitenciária e proporcionar a instalação do método APAC no Estado de Goiás.

Os resultados desta fase constam o capítulo 4, em que se apresenta os dados estatísticos oficiais, possibilita aquilatar a diferença dos resultados obtidos pelo método apaqueno em comparação com os números do sistema comum, aponta para a inexistência do método apaqueno no Estado de Goiás, especialmente a diferença de

injeção de recursos públicos, muito aquém em relação aos Estados que aplicam o método APAC.

A última seção deste quarto capítulo apresenta a discussão sobre a relação entre o método APAC e o pensamento educacional, demonstrando os avanços e limites da investigação científica sobre o tema, o que possibilitou detectar as lacunas, em especial, a inexistência de delimitação temática correspondente à aplicação da teórica educacional como requisito indispensável para remição penal (BRASIL: 2011), móvel principal deste trabalho.

Esses foram os movimentos de pesquisa que tornaram possível a formulação desta tese, em que as discussões teóricas dos trabalhos analisados na primeira e terceira fases, juntamente com os instrumentos legais vigentes, confrontados com o caos histórico do sistema penitenciário nacional, apontam e justificam a existência do Modelo apaqueano de gestão carcerária.

Ao final, apresenta-se as considerações finais, apontando o lugar da educação no processo de reintegração social do egresso penal, utilizando as contribuições do método APAC, como requisito indispensável à remição penal pelo estudo (BRASIL: 1984), bem como alternativa viável de reintegração social do egresso penal.

CAPÍTULO 1

A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A (IN) EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS AOS EGRESSOS PENAIS

O presente capítulo discorrerá sobre as dimensões dos direitos fundamentais, notadamente sua relação com direitos humanos, a fim de construir base sólida para relacionar a (in) eficácia do direito fundamental à educação, e ao mesmo tempo permitir discorrer sobre as questões constantes dos capítulos posteriores balizados pelos fundamentos educacionais.

1.1 As Dimensões dos Direitos Fundamentais

Tratar de direitos fundamentais nunca foi tão atual. Ao Lançar os olhos para o passado distante, lembrar dos fatos que caracterizavam os períodos históricos como Idade Antiga (4.000 antes de Cristo até 476 depois de Cristo), Idade Média (476-1453) Idade Moderna (1.453-1800), Idade contemporânea (1800 até o dias atuais), atento à evolução da humanidade, seus costumes, suas crenças, seus valores, constatará, igualmente, a evolução dos direitos fundamentais, os quais serviram de pilares para formação e constituição do Estado Democrático de Direito (Lenza: 2007).

São praticamente indissociáveis as teorias de constituição do Estado e de Direitos Humanos, eis que não seria tarefa simples desenvolver o campo do conhecimento sem que o entrelaçamento do referencial teórico aconteça (Carvalho:2008).

Justificando a linha de raciocínio que se pretende assumir para o estudo dos direitos fundamentais e sua relação com a dignidade da pessoa humana, com correspondência ao direito à educação dos egressos penais, destaca-se o ensinamento de Sarlet:

É necessário frisar que a perspectiva histórica ou genética assume relevo não apenas como mecanismo hermenêutico, mas, principalmente, pela circunstância de que a história dos direitos fundamentais é também uma história que desemboca no surgimento do moderno Estado Constitucional, cuja essência e a razão de ser residem justamente no reconhecimento e na proteção da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais do homem. (SARLET, 2004, p. 43).

A expressão direitos fundamentais é encontrada nos textos constitucionais para designar o direito das pessoas face Estado, justificando para designar uma relação entre a Constituição e os direitos dos individuais, com origem minimalista nas revoluções sociais do século XVIII, quando sustentada essa expressão tão somente aos direitos de liberdades individuais frente ao Estado absolutista (Carvalho: 2008).

Há ainda forte tendência em reservar a expressão - direitos fundamentais - para designar os direitos positivados² a nível interno e direitos humanos para os direitos naturais positivados nas declarações e convenções internacionais, assim como as exigências básicas relacionadas à dignidade, a liberdade, a igualdade da pessoa, que não tenha alcançando um estatuto jurídico-positivo.

Neste cenário merece destaque a observação de Carvalho (2008) ao reconhecer que a inexistência de direito absoluto, ou seja, de direito obrigatórios, rigidamente aplicados, sem observação e análise das consequências de sua aplicações, assim também seria os direitos fundamentais, não absolutos ou ilimitados.

Mesmo não encontrando referência concreta de que na antiguidade já surgira os direitos fundamentais, é inegável que no mundo antigo, tanto a filosofia quanto a religião trouxeram significativas contribuições às teorias atualmente desenvolvidas. A esse respeito SARLET assim se manifesta:

De irrefutável importância para o reconhecimento posterior dos direitos fundamentais nos processos revolucionários do século XVIII, foi a influência das doutrinas jusnaturalistas, de modo especial a partir do século XVI. Já na idade Média, desenvolveu-se a ideia da existência de postulados de cunho suprapositivo que, por orientarem e limitarem o poder, atuam como critérios de legitimação de seu exercício (SARLET: 2004, p. 186)

Lembra Sarlet (2004) que o termo “direitos fundamentais” foi resultado da inspirado na Lei Fundamental da Alemanha (1949) e na Constituição Portuguesa de 1976, passando a não mais restringir à denominação dos direitos descritos no texto constitucional.

² Direitos Positivados são entendidos como sendo direitos formalmente constitucionais, aqueles enunciados e protegidos por normas constitucionais, ou seja, direitos escritos nas normas constitucionais.

Portanto, em que pese os termos “direitos fundamentais” e “direitos humanos” serem comumente utilizados como sinônimos, Sarlet aprofundando a distinção anteriormente apresentada por Carvalho (2008), apresenta a seguinte diferença:

O termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guarda relação com dos documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano com tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional (CARVALHO: 2008, p. 652)

Evidencia-se, portanto, que a instituição dos direitos tem relação direta com a posição do indivíduo frente à atuação Estatal, conforme assegura Carvalho:

Os direitos fundamentais tem eficácia vertical perante o Estado, com direitos de defesa individual perante os arbítrios do poder, A eficácia horizontal dos direitos fundamentais, ou eficácia externa, é a que diz respeito à relações entre particulares (CARVALHO: 2008, p. 689).

Consequência disso, a sociedade atual exalta os interesses individuais e distancia cada vez mais dos princípios básicos que sustentam os direitos humanos (cujas natureza se caracteriza por sua transindividualidade³). Assim, deixa-se de lado a preocupação com os direitos sociais, especialmente em favor daqueles marginalizados pela sociedade capitalista dividida em classes que se antagonizam.

Deste modo, quando ignora-se a existência de pessoas que sequer alcançaram a condição humana, deixa-se de aplicar um dos direitos básicos da vida em sociedade, qual seja, o direito à dignidade da pessoa humana, um valor fundamental constitucional.

³ Nos termos da Lei Federal n. 8.078, de 11 de setembro de 1990 (BRASIL, 1990), os direitos transindividuais é assim definida:

"Art. 81 - A defesa dos interesses e direitos dos consumidores e das vítimas poderá ser exercida em juízo individualmente, ou a título coletivo. Parágrafo único - A defesa coletiva será exercida quando se tratar de:

I - interesses ou direitos difusos, assim entendidos, para efeitos deste Código, os transindividuais, de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato;

II - interesses ou direitos coletivos, assim entendidos, para efeitos deste Código, os transindividuais, de natureza indivisível, de que seja titular grupo, categoria ou classe de pessoas ligadas entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica base;

III - interesses ou direitos individuais homogêneos, assim entendidos os decorrentes de origem comum."

Reafirmando tal acepção, destaca-se o pensamento de Santo Tomás de Aquino, descrito por Reale:

Além da concepção cristã de igualdade dos homens perante Deus, professava a existência de duas ordens distintas formadas, respectivamente, pelo direito natural, como expressão da natureza racional do homem, e pelo direito positivo, sustentando que a desobediência ao direito natural por parte dos governantes poderia, em casos extremos, justificar até mesmo o exercício do direito de resistência da população (REALE: 1986, p. 77):

A despeito das contribuições dos pensadores que traçaram a principal linha de evolução dos pensamentos que contribuíram para atual representação dos direitos fundamentais é precisa a síntese de Bobbio:

No século XVIII, a ideia de direitos inalienáveis do homem e a submissão da autoridade aos ditames do direito natural encontrou em alguns filósofos de destaque como Samuel Pufendorf (1632-1694) Thomas Hobbes (1588-1679), Jonh Locke (1632-1704), para quem apenas o cidadão poderia valer-se da resistência, sendo verdadeiros sujeitos e não meros objetos do governo, Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804), este inspirado em Rousseau, definiu a liberdade jurídica do ser humano com faculdade de obedecer somente as leis às quais deu seu livre consentimento político, filosófico e jurídico (BOBBIO:1992, p. 75):

Para alcançar estes objetivos propostos inicialmente por estes principais pensadores da humanidade, foram reconhecidos vários direitos humanos, direitos essenciais e inerentes à dignidade, positivados na ordem internacional. Por serem universalmente aceitos são positivados na ordem interna dos Estados sob o título de direitos fundamentais.

Assim, os direitos humanos são importantes na medida em que viabilizam uma convivência harmônica, pacífica, justa e fraterna entre os indivíduos de uma coletividade. Ou seja, são essenciais à formação de um Estado Democrático de Direito. O governante que nega tais direitos abre possibilidades para conflitos como revoluções, revoltas e guerras. Sendo assim, o reconhecimento de tais direitos traz limites e obrigações à atuação estatal, tornando-se instrumentos indispensáveis à proteção da dignidade humana.

Ao pensar na vida em sociedade surge a preocupação de como formá-la justo e igualitário. Neste ponto em particular, a discussão teórica sobre a definição de um

Estado justo, somente poderia ser alcançada por meio de leis justas, neste propósito Aristóteles assim se manifestou:

No momento, parece que a resposta mais desejável, talvez a mais verdadeira, seja a de que a maioria, não o melhor, deve ter a supremacia, onde o melhor for minoria. Pois é possível que a maioria – da qual ninguém, individualmente, é um homem virtuoso, possa reunida, ser melhor que a minoria, não individual, mas coletivamente (ARISTÓTELES: 1999, p.186).

O pensamento aristotélico, que alicerça o fundamento da democracia, aponta que o Estado justo seria aquele que se organiza com uma constituição aprovada pela maioria, e não pelos interesses de alguns indivíduos ou de determinada classe social.

O pensamento de Aristóteles (1999) culminou com o advento de inúmeras teorias que circundam a origem e formação teórica da ideia de Estado e é justamente a instituição do Estado, cuja história se entrelaça com o próprio surgimento dos direitos fundamentais, eis sua essência e razão de existir convergem-se na ideia de proteção do indivíduo inserido em uma coletividade politicamente organizada (Sarlet:2004).

Somente quando do surgimento da positivação do direito constitucional, com a consagração escrita dos direitos fundamentais, alcança-se a relevância da discussão sobre a origem dos direitos dessa natureza, sobretudo a discussão sobre as suas gerações ou dimensões dos direitos fundamentais, especificamente quando analisadas as transformações do Estado Liberal, Estado Social e Democrático (Sarlet: 2004).

As relações sociais que marcam a transformação social, conseqüentemente da atuação do Estado frente aos direitos do cidadão sempre tiveram relação direta com mudanças relacionada ao processo de industrialização e seus reflexos, o impacto das revoluções tecnológicas e científicas, como já observara Hobbes (1979), ao discorrer sobre o estado de natureza sustentado por em que se caracteriza o individualismo com uma necessidade de abandonar as espécies de sociedade caóticas para dar lugar a uma forma racional e ordenada. Surge assim, o mundo de indivíduos dotados de direitos iguais, tendo o indivíduo papel fundamental para construção de uma sociedade justa.

Desta relação entre esses indivíduos surge a teoria do contrato social, em que os indivíduos experimentam sua vontade racional de acordo, para dar lugar a uma forma de sociedade que evite o conflito. Sobre isso, Carvalho assim se manifesta:

Um juízo único sobre o que deve ser feito pela utilidade de todos, e uma força comum, que possa impedir todas as injustiças que os indivíduos possam fazer-se reciprocamente para sua própria vantagem pessoal, são considerados necessários para se viver em paz (CARVALHO: 2008, p.54).

Este raciocínio se coaduna com a teoria contratualista de Hobbes, este sustenta o seguinte:

Os homens vivem em estado de natureza, antes de se organizar em Estado, chamando este estado de natureza de estado de guerra, onde não há distinção de justo e injusto, enfim o homem é lobo do próprio homem. Surge então o momento lógico em que os homens passam a submeter-se ao Estado, gerando o Leviatã ou Deus mortal, mediante celebração de pacto, instrumento de segurança que nasce do medo (HOBBS: 1979, p.112).

Este pacto entre os homens que sustenta a teoria de estado apresentada por Hobbes (1979), além de criticada é reformulada por Rousseau. Em seu discurso sobre a desigualdade Rousseau, diferentemente de Hobbes, descreve o estado da natureza da seguinte forma:

Estado da natureza é aquele em que o homem natural não é nem sociável, nem dotado de razão, nem impelido por um egoísmo ativo. O homem natural é desprovido de todas características do homem social. A desigualdade entre os homens está sujeita então a uma série de progressos da própria sociedade, surgindo primeiramente entre a relação do homem e a mulher, entre pais e filhos e, finalmente, com surgimento da propriedade, a relação entre riqueza e pobreza (ROUSSEAU: 1981, p. 191).

Reforçando a relação entre a natureza social, e os interesses individuais, vale aqui citar a definição moderna de Estado por Maluf:

O Estado é a Nação encarada sob o ponto de vista de sua organização política, ou simplesmente, é a Nação politicamente organizada. As definições que pretendem esclarecer a natureza do poder e a finalidade do Estado tornam-se complexas e contraditórias. E todas aquelas que atribuem ao Estado um fim em si são contrapostas à doutrina democrática. O Estado, democraticamente considerado, é apenas uma instituição nacional, um meio destinado à realização dos fins da comunidade nacional. De acordo com estes princípios, considerando que só a Nação é de direito natural, enquanto o Estado é criação da vontade humana, e levando em conta que o Estado não tem autoridade nem finalidade próprias, mas é uma síntese dos ideais da comunhão que ele representa, preferimos formular o seguinte

conceito simples: O Estado é o órgão executor da soberania nacional (MALUF: 2019, p. 52).

Apresentou-se até aqui as principais teorias sobre a formação do Estado, que desde a origem tem o discurso da igualdade como fundamento de sua constituição. Porém, mesmo que para alguns a ideia de igualdade entre os indivíduos seja requisito necessário à constituição de um Estado, é certo que a modernidade trouxe a normatização constitucional para garantia dos direitos individuais.

Assim, foi constituída a ideia de Estado, criado com norma superior constitucional que estabelece regras e princípios que possam sustentar a convivência harmônica e fraternal entre os cidadãos, cujos preceitos, ao menos em tese, deveriam ser aplicados a todos, sem distinção.

A constituição do Estado como resultado da vontade geral, gera a obrigação de o Estado manter a ordem e harmonia social, constituindo o que se chama sociedade civilizada, tendo como pilar fundamental o direito à dignidade da pessoa humana.

Resta evidenciada, de acordo com Sarlet (2004), a teoria de que a origem dos direitos fundamentais, ou sua primeira geração ou dimensão é exatamente aquela correspondente instituição de um Estado constituído, por meio de normas gerais e formais.

Ainda em relação à origem dos direitos fundamentais e suas dimensões (gerações), Sarlet destaca que:

Em sua perspectiva histórica, os direitos fundamentais, no que concerne à sua dimensão espacial, pode-se limitar ao surgimento do Estado constitucional de matriz europeia e americana, limitando-se além disso, a alguns aspectos e exemplos pinçados entre vasto material que se encontra à disposição do estudioso da história dos direitos fundamentais. Não se podendo perder de vista a circunstância de que a positivação do direitos fundamentais é o produto de uma dialética constante entre o progressivo desenvolvimento das técnicas de seu reconhecimento na esfera do direito positivo e a paulatina afirmação, no terreno ideológico, das ideias de liberdade e da dignidade humana. (SARLET: 2004, p. 43).

Ao se analisar o conteúdo, forma, titularidade e eficácia ao longo da história, verifica-se inquestionável mutação ao longo do tempo (Sarlet, 2004), cujas transformações foram impactadas pela evolução da realidade social. Em razão disso, teoricamente se discute sobre a terminologia “dimensões dos direitos fundamentais” – utilizada neste trabalho – em substituição ao termo “gerações dos direitos

fundamentais”, seguindo o escolho de Paulo Bonavides (1997) ao levantar a inaplicabilidade do termo geração, evitando-se o risco de conferir um caráter cumulativo entre as dimensões e não um caráter de alternância desses direitos ao longo da história humana.

Em Sarlet (2004) extrai-se a síntese teórica sobre a evolução dimensional dos direitos fundamentais, sobre as quais pode apontar a seguinte escala dimensional:

Os direitos fundamentais de primeira dimensão são peculiares ao pensamento liberal burguês do século XVIII, de cunho individual, afirmando-se o direito individual frente ao Estado, com inspiração jusnaturalista, como o direito à vida, à liberdade e à igualdade perante a lei.

Os direitos fundamentais de segunda dimensão, em razão do impacto da industrialização, conseqüentemente, dos graves problemas sociais e econômicos correlatos, se caracterizam pela imposição ao Estado de praticar o bem estar social, conferindo o direito de prestações assistências, saúde, educação e trabalho, reconhecidos, deste modo, como direitos sociais.

Os direitos fundamentais de terceira dimensão, denominados direitos de fraternidade ou solidariedade, destinados à proteção de grupos humanos, caracterizando-se com sendo direitos coletivos ou difusos, como direito à paz, desenvolvimento, meio ambiente, saúde pública, patrimônio histórico.

Como resultado da comunicação internacional e globalização das relações sociais, tem-se teoricamente caracterizado os chamados direitos de quarta dimensão, notadamente aqueles relacionados à relações internacionais, a salvaguarda da integridade humana internacionalmente considerada (Bonavides, 1997).

Destaca-se a posição de Tavares (2020) ao diferenciar-se das teorias clássicas constitucionais, apresenta críticas às dimensões dos direitos fundamentais, apontando justamente a dificuldade ou impossibilidade de definições estáticas frente à constante mutação da realidade humana:

Apesar do inquestionável aproveitamento didático da classificação cronológica das dimensões de direitos, há alguns vícios implícitos a essa ideia, ou dela decorrentes, que merecem esclarecimento. Primeiro, a partição em dimensões numericamente sucessivas pode lançar uma visão equivocada de que a História desses direitos tenha sido marcada apenas por avanços, quando, na realidade, houve (e há, ainda, por toda a parte) retrocessos e fortes polêmicas em torno desses direitos, até porque constituem uma classe vaga e variável 963, uma “categoria materialmente aberta e mutável” 964. Em

segundo lugar, deve-se registrar que essa tripartição dos direitos fez com que os de primeira dimensão pudessem ser considerados como imediatamente exigíveis e implementáveis, ao passo que os de segunda dimensão necessitariam, para tanto, de uma disponibilidade orçamentária (e política) de cada Estado que os contemplasse em seus textos constitucionais. Ocorre que mesmo os direitos de primeira dimensão exigem uma prestação positiva do Estado (apesar de caracterizarem-se, tecnicamente, como um “não intervir”). Assim, v. g., com o direito de propriedade e a própria liberdade de locomoção, que estão a demandar um aparato policial (segurança pública, custeada pelo Estado) nas ruas. A preservação jurídica da propriedade privada exige, igualmente, um sistema de registros públicos que seja capaz de assegurar os títulos dominiais, que implica uma manutenção e, pois, uma despesa inevitável, ainda que seja para o Estado apenas manter uma fiscalização sobre eles (como ocorre no Brasil). São demandas por instituições estatais que estão e sempre estiveram, historicamente falando, à disposição das chamadas liberdades públicas (direitos negativos) (TAVARES: 2020, p. 224).

Extrai-se do referencial teórico sobre a evolução histórica dos direitos fundamentais e suas dimensões, que sua origem tem assento na concepção jusnaturalista dos séculos XVII e XVIII (Sarlet, 2004), sendo certo que os direitos fundamentais nasceram justamente como direitos naturais inalienáveis do homem com expressão da condição humana, erigindo-se com direito garantido por cada Estado por meio da positivação da ordem jurídica de cada nação.

No item seguinte passa-se à descrição da evolução dos direitos humanos em razão dos instrumentos regulatórios internacionais, que figuram como marcos histórico para análise das modificações da realidade humana e, conseqüentemente, de suas dimensões.

1.2. A Universalização dos Direitos Fundamentais e o Direito à Educação

A partir da Declaração Universal da ONU, verifica-se fase distinta e primordial para firmamento dos direitos fundamentais: a universalidade, especialmente em razão da internacionalização do direito que passaria a garantir o reconhecimento de todo cidadão humano, sem a limitação e privilégio apenas a cidadão de determinado Estado. Na visão de Sarlet (2004) o que se poderia caracterizar o surgimento de Estado constitucional Internacional.

Sedimentando esse entendimento, Paulo Bonavides (1997) sintetiza esse olhar ao destacar que:

Esta nova universalidade (simultaneamente abstrata e concreta), procura, enfim, subjetivar de forma concreta e positiva os direitos da tríplice geração na titularidade de um indivíduo que antes de ser homem deste ou daquele país, de uma sociedade desenvolvida ou subdesenvolvida, é pela condição de pessoa um ente qualificado por sua pertinência ao gênero humano, objeto daquela universalidade. (BONAVIDES: 1997, p. 525).

Ao se analisar a evolução das dimensões dos direitos fundamentais, notadamente a internacionalização em favor de todo ser humano, independente da pátria de nascimento, respeitando – eminentemente – sua condição humana.

Prova disso, quando se verifica a atenção aos refugiados e apátridas⁴, bem como à relação esportiva entre as diferenças de gênero humano que, o atual movimento do Comitê Olímpico Internacional – COI – com a implementação de agenda desde os jogos olímpicos do Rio de Janeiro em 2016, se extrai na visão de Rubio (2016), indícios reais sobre a universalização dos direitos fundamentais na tentativa de acompanhar a transformação da sociedade:

A implementação das recomendações da Agenda 20 + 20 do COI indica não apenas uma mudança de rumos para o Movimento Olímpico como também uma transformação no papel social do atleta, que deixa de ser apenas um executor de gestos habilidosos valiosos para o espetáculo esportivo e passa a ser uma figura central dentro do Movimento Olímpico. Essa alteração de postura do COI aponta para uma tentativa de resgate dos valores olímpicos, virtudes desejadas, mas perdidas ao longo do processo de transformação do Movimento Olímpico e irreconhecíveis para a sociedade atual (RUBIO:2016. p.27).

Entretanto, mesmo diante de exemplos de reconhecimento da universalização do direito fundamental, precisa é a questão levantada pelo autor frankfurtiano E. Denninger, citado por Sarlet (2004), quando questiona:

O que de novo efetivamente revelam os novos direitos fundamentais na era tecnológica? Talvez possamos que eles nos levam a reconhecer que as antigas dificuldades da humanidade com a problemática da justiça não lograram ser superadas pelo avanço tecnológico e científico.

⁴ Na definição da Agência da ONU para refugiados, são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. E os apátridas são pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país. Disponível em <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/apatridas/>. Acesso em 20/06/2022.

Reconhece-se, portanto, que as novas dimensões dos direitos fundamentais, em verdade, nunca foram novas, eis que tais direitos sempre foram afetas à condição humana. Entretanto, o reconhecimento, o respeito e sua efetividade somente é alcançada por meio das lutas e debates sociais, até alcançar a sedimentação por parte das decisões proferidas por autoridades e instituições oficiais e finalmente ganhar *status* de lei positiva constitucional.

Neste sentido SILVA (1998) apresenta a seguinte conclusão, imputando à propriedade a responsabilidade pela mitigação dos direitos fundamentais:

O reconhecimento dos direitos fundamentais do homem, em enunciados explícitos nas declarações de direitos, é coisa recente, e está longe de se esgotarem suas possibilidades, já eu cada passo na etapa da evolução da Humanidade importa na conquista de novos direitos. Mais que conquista, o reconhecimento desses direitos caracteriza-se como reconquista de algo que, em tempos primitivos, se perdeu, quando a sociedade se dividira entre proprietários e não proprietários (SILVA: 1998, p. 154).

Para (Silva: 1998) a desconsideração da pessoa humana foi motivada pela subordinação e domínio dos proprietários contra aqueles que não dispunham de meios materiais, originando assim a escravidão sistêmica com finalidade de produção e aquisição de bens.

E assim, como sustentando anteriormente, a constituição do Estado político somente seria possível com a função principal de garantir esse objetivo social de dominação guiado pela cega busca de produção de riqueza, originando a divisão de classes sociais, conseqüentemente, não valoração dos interesse individuais frente à pretensões políticas-estatais.

A evolução, portanto, das dimensões dos direitos fundamentais, é o resultado da evolução do intelecto humano que se eleva frente à dominação do patrimônio, alcançando a limitação do poder do proprietário frente aos interesses da sociedade.

Historicamente se destacam as leis romanas que garantiam o direito frente à ações injustas dos patrícios em Roma (Silva:1998), as discussões democráticas em Atenas, as garantias do Rei Afonso IX no século XI na salvaguarda dos direitos individuais, como segurança, domicílio, propriedade, destacando-se a Magna Carta Inglesa (1215-1225), dentre outras cartas inglesas, porém, no sentido moderno do

termo, a positivação dos direitos fundamentais somente foi alcançada no século XVIII o as Revoluções americana e francesa.

Com a constituição do Estado liberal pelos franceses, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, adotada pela Assembleia Constituinte francesa em 27.8.1789, originária das teorias e pensadores europeus – Locke, Rousseau e Montesquieu - e resultado do pensamento político, moral e social de todo século XVIII (Silva:1998) - caracteriza-se pela universalidade, intelectualismo e individualismo, proclamando assim, os princípios da liberdade, igualdade, propriedade e legalidade, os quais servem de alicerce para as atuais sociedade de Estado Democrático de Direito.

Na sequência dessa evolução se destaca o Manifesto Comunista de Marx e Engels, como documento historicamente mais importante de crítica ao regime liberal burguês (Silva: 1998), sendo que a partir desse manifesto sustentou-se as bases teóricas para constituição dos direitos fundamentais sociais, na Declaração de Direitos Sociais, inspirando a Constituição Mexicana de 1917, e a Constituição de Weimar, em 1919.

Sedimentando a universalidade dos direitos fundamentais, Silva (1998) apresenta a seguinte sequência dos fatos históricos que fundamentaram a Declaração Universal dos Direitos do Homem:

É exemplo o projeto Declaração dos Direitos Internacionais do Homem, regido pelo Instituto de Direito Internacional (1928-1929). Um passo concreto foi dado quando os vinte e uma países da América se reuniram no México no início do ano de 1945, firmando-se a tese de que um dos primeiros objetivos das Nações Unidas deveria ser a redação de uma carta dos direitos do homem. Daí que a Carta das Nações Unidas (26.6.45) ficara impregnada da ideia do respeito aos direitos fundamentais do homem. Com esse propósito criou-se a ONU, e em sua assembleia no dia 10.12.1948 foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, reconhecendo-se solenemente a dignidade da pessoa humana, com base na liberdade, justiça e paz, o ideal democrático, progresso econômico, social e cultural, o direito de resistência a opressão, e a concepção comum e universal desses direitos. (SILVA: 1998, p. 163)

Extraí-se do conjunto de enunciados da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a consagração de três objetivos fundamentais como a certeza dos direitos, a segurança em relação aos instrumentos que possam fazer valer esses direitos, bem

como a possibilidade de assegurar a efetividade em benefícios de todo cidadão do mundo, Dallari (1989).

Neste prisma, Rayo (2008) apresenta o esforço e obstáculos enfrentados pelos instrumentos internacionais, além de descrever as medidas governamentais na tentativa de conferir efetividades às garantias fundamentais universalmente positivas, destacando as consequências dos fatores econômicos sociais, demográficos e ambientais que dão origem aos conflitos armados causando a pobreza, conseqüentemente a exploração do trabalho infantil, a exclusão social desigualdade e injustiça.

Os obstáculos internacionais para absoluta universalização dos direitos humanos encontram apoio na análise crítica apresentada por Tavares (2020), quando observa a diferente forma de tratamento dos direitos humanos entre ocidente e oriente, pontuando que:

A ideia central aparece no tom do apelo (linguístico) da universalidade, que permite a pessoas oprimidas [como minorias] tomarem consciência de sua condição de agentes dotados de uma espécie de “poder moral” para agir contra práticas indesejadas, tais como o casamento arranjado, o purdah (véu islâmico), mutilação genital, escravidão doméstica etc. Esse tipo de argumentação é de retórica atraente. Soa atraente, contudo, na medida em que aqueles que a ouvem, nasceram, vivem e, provavelmente, morrerão no mesmo ambiente: a civilização ocidental. Em outras palavras, o prisma com que se observa outra cultura está impregnado de valores ocidentais, o que torna dificultosa a compreensão de valores diversos. Com efeito, a mutilação genital soará primitiva, desumana e cruel. E, de fato, é praticamente impossível aceitá-la. Mas isso porque, conforme bem aponta SOUZA SANTOS, “compreender determinada cultura a partir dos topoi de outra cultura pode revelar-se muito difícil, se não mesmo impossível” 1031 . É nesse sentido que HABERMAS faz a sua percuciente indagação: “será que os princípios do direito dos povos estão a tal ponto entrelaçados com os standards de uma racionalidade ocidental, de uma racionalidade que de certo modo impregna a cultura ocidental, que não podem ser tomados como base para uma avaliação imparcial das controvérsias interculturais? No esteio de seu pensamento, “Aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos” 1035 . Trata-se do primeiro passo. Uma vez presente esta compreensão, parte-se para aquilo que o pensador luso chama de Hermenêutica Diatópica, em que ambas as partes intentam um diálogo, uma composição entre seus valores antagônicos, em razão da falha que cada ideologia apresenta 1036 . A necessidade de um diálogo também é defendida por HABERMAS, o qual conclama pela realização de um diálogo discursivo 1037 , assim como por IGNATIEFF 1038 . Mas, para isso, conforme apontam SOUZA SANTOS 1039 e HABERMAS 1040 ,

cabe, primeiro, ao Ocidente, despojar-se de suas vestes de guardiões da verdade e, por fim, aceitar o diálogo, sem que se vejam no direito de ter a última palavra ou o voto de Minerva. (TAVARES: 2020, p. 232).

Visando minimizar a exploração do trabalho infantil e ao mesmo tempo assegurar a consagração dos direitos fundamentais, Rayo atesta que:

O melhor investimento para o desenvolvimento que o mundo pode fazer em relação à infância é permitir-lhe um desenvolvimento integral através da educação. Atualmente, há três acordos internacionais importantes e complementares que oferecem um marco coerente para elaboração de políticas e para avançar para uma vinculação mais sólida entre a educação e a abolição do trabalho infantil. São eles: a. Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), b. A Convenção 138 e a Recomendação 146 (1973) da Organização Internacional do Trabalho e c. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (RAYO: 2008, p. 23)

Com a positivação dos direitos fundamentais, especialmente com os tratados internacionais de proteção à criança, adolescentes e adultos, que garantiriam o direito à educação, fato é que o anseio universalmente reconhecido é o desejo de paz (Viali Filho: 2005).

Impende destacar que a pacificação social não se traduz simplesmente no estado de ausência de guerra como ressalta Rayo (2008), na medida em a inexistência de conflitos, não reflete a ausência da fome, das desigualdades e exclusões sociais.

Firma-se a posição de que paz não é apenas uma aspiração dos povos, mas real direito fundamenta internacionalmente garantido, não simplesmente para garantir a inexistência do conflito armado mas, sobretudo, do equilíbrio e harmonia social.

Demonstrando a relação direta entre a evolução dos direitos fundamentais, a declaração dos direitos humanos e a educação, Rayo conclui:

Por fim, em consequência, a dignidade humana exige também o exercício para todos, do direito a uma educação de qualidade que favoreça o conhecimento e a compreensão mútua dos povos, a livre circulação das ideias e o acesso de todos ao progresso da ciência e tecnologia. (RAYO:2008, p.35)

A educação sofre limites, que são históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, sociais, limites de competência do sujeito ou dos sujeitos, limite de sanidade do sujeito; há limites que fazem parte da natureza da prática e há limites que

estão implícitos na natureza finita dos sujeitos da prática. Relacionando a educação e direitos humanos, Freire discorre que:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (FREIRE: 2019, p. 455).

Nota-se que Freire (2019) destaca a relação entre a educação e os direitos fundamentais, em que se extrai a análise sobre o poder de ser da educação, que é histórico, social, político, reconhecendo os limites da educação, sua natureza social e coletiva, finalmente, reconhecendo que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, é, ainda assim, indispensável à transformação social.

Na prática educativa pode-se perceber, por exemplo, que determinado professor elitista orienta a educação como uma espécie de freio para as classes populares e de crescimento para os representantes da elite, ao passo que um educador progressista, necessariamente, não poderia assim agir (Freire: 2019) Portanto, a visão ou compreensão dos direitos humanos e da educação estará intimamente ligada ao olhar crítico e ideológico de que observa.

Concluindo, a relação entre direitos fundamentais e educação, necessário reconhecer que realmente ainda há espaços sociais, políticos, institucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores, cuja missão é justamente contribuir para transformação da realidade injusta, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados. Freire assim explica essa perspectiva:

A questão colocada não é a de um educador que se insira como estímulo à tomada do poder, mas a da tomada do poder que se prolongue na reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem a ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares. a educação ligada aos Direitos Humanos, nesta perspectiva que passa pela compreensão das classes sociais, tem a ver com educação e libertação, e não com liberdade apenas. Tem a ver com libertação precisamente porque não há liberdade, e a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa. (FREIRE: 2019, p.456).

A educação para a liberdade, denominada como sendo a educação diretamente atrelada aos direitos humanos (Freire, 2019), deverá ser abrangente revestir-se de conhecimento crítico da realidade e a vontade inequívoca de transformar. Evidentemente não aceitando a ingenuidade de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação.

1.3. A consagração Constitucional do Direito à Dignidade da pessoa humana

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), os princípios fundamentais, os valores essenciais, as garantias constitucionais e a estruturação do Estado objetivando a paz, a vida, a ordem, a liberdade, a justiça, a harmonia, a prosperidade, o progresso, a dignidade da pessoa humana, entre outros, muitos direitos foram reconhecidos e assegurados.

Na referida Constituição Federal consta título específico reunindo as três primeiras gerações de direitos Dallari (1989) humanos, cada uma em capítulo próprio: Título II – Capítulos I a III, art. 5º), no início do texto constitucional.

Nas Constituições anteriores tais direitos inerentes às pessoas constavam no final das disposições. O objetivo deste deslocamento feito na Constituição foi o de transmitir uma mensagem: o ideal é que os direitos das pessoas precedam aos do Estado, prestigiando o direito natural e a referida premissa de “contrato social”, conforme sustentado anteriormente.

Um destes direitos humanos ganha lugar de destaque na relação de direitos e garantias individuais, o qual foi constitucionalizado objetivando fomentar sua incidência sobre todos os demais direitos, inclusive entre os direitos chamados fundamentais. Trata-se da dignidade da pessoa humana, um dos princípios fundamentais da República, prescrito no art. 1º, inciso III, da CF/1988 como um postulado central do ordenamento pátrio, um fundamento axiológico sobre o qual está construído o Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988).

A dignidade da pessoa humana é um princípio constitucional orientador de todo o ordenamento em todos os âmbitos (civil, penal, administrativo, eleitoral, trabalhista e outros, orientando todas as atividades estatais, dos três poderes, do executivo, do legislativo e do judiciário (eficácia vertical dos direitos fundamentais),

bem como de todas as atividades privadas (eficácia horizontal dos direitos fundamentais, atuando os direitos e garantidas fundamentais como piso protetivo mínimo.

É importante diferenciar as espécies de eficácia dos direitos fundamentais, a fim de se apurar qual seria a aplicabilidade do direito à dignidade da pessoa humana em relação à sua eficácia, sendo que a verticalidade ou horizontalidade refere-se à distinção entre a eficácia dos direitos fundamentais sobre o Poder Público e a eficácia dos direitos fundamentais nas relações entre os particulares.

Marinoni (2004) assegura que a norma de direito fundamental, independentemente da possibilidade de sua subjetivação, sempre contém valoração. O valor nela contido, revelado de modo objetivo, espalha-se necessariamente sobre a compreensão e atuação do ordenamento jurídico.

Da conclusão de que a norma de direito fundamental deve ser sempre valorada, pode-se apontar que o Estado, além de impedido de agredir os direitos fundamentais tem ainda a missão de fazê-los respeitar pelos particulares. Essa proteção poderá se dar, por exemplo, por meio de normas de proibição ou de imposição de condutas, visando sempre a criação de limites que zelarão pela efetiva aplicação dos direitos fundamentais (Viali Filho, 2004).

Já a eficácia horizontal, conhecida como eficácia privada analisa os direitos fundamentais nas relações entre particulares. O efeito dos direitos fundamentais no âmbito privado é diverso e, sob certo aspecto, menos enérgico do que aquele verificado nas relações com o Poder Público. Sob este aspecto Carvalho assevera:

Todas as normas constitucionais são dotadas de juridicidade. A Constituição não contém conselhos, exortações, regras morais, ou seja, normas de caráter não jurídico. Deveras, por serem jurídicas, todas as normas da Constituição surtem efeitos jurídicos, o que varia é o seu grau de eficácia (CARVALHO 2008, p. 688).

Em relação ao tema relacionado à eficácia das normas constitucionais, para Silva (1999, p. 238), é imprescindível o entendimento relacionado ao alcance concreto das normas constitucionais, apresentando a seguinte classificação:

I- Normas constitucionais de eficácia plena: aquelas que desde a entrada em vigor produzem todos os efeitos essenciais.

II – Normas constitucionais de eficácia contida: aquelas em que o legislador constituinte regulou os interesses relativos a determinada matéria, mas deixou margem à atuação restritiva do poder público.

III – Normas constitucionais de eficácia limitada, como aquelas através das quais o constituinte traça esquemas gerais de estruturação, para que o legislador ordinário os estructure em definitivo, mediante elaboração de leis.

Na tentativa de apresentar a evolução das referidas teorias correspondentes à eficácia, mais que isso o moderno e atual entendimento sobre os efeitos práticos dos princípios-normas constitucionais, Silva (1999) assim resume a teoria da eficácia dos direitos fundamentais, caracterizados como princípios constitucionais:

A partir da consolidação da ideia de que todo direito fundamental é restringível, colocou-se em xeque a tradicional distinção das normas constitucionais, quanto à sua eficácia, em normas de eficácia plena, contida e limitada. Impondo-se a exigência argumentativa às restrições e a proteção dos direitos fundamentais, concluindo como postura mais adequada aquela que se disponha a um desenvolvimento e uma proteção aos direitos fundamentais, a partir de um diálogo constitucional fundado nas premissas de comunicação intersubjetiva entre os poderes estatais e a comunidade (SILVA: 2009, p. 147).

A questão que se coloca neste momento é justamente a adequação da dignidade da pessoa humana às diversas classificações da norma constitucional, na medida em se afere a real aplicação do referido dispositivo constitucional.

Levando-se em consideração que a dignidade da pessoa humana se insere no fundamento do Estado Democrático de Direito, portanto, no princípio jurídico constitucional, tem-se em vista que:

Princípio jurídico é mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico (MELLO :1997, p. 332).

A conclusão do autor é precisa, na medida em que contribui para continuidade do desenvolvimento do presente trabalho em relação à aplicação concreta (eficácia) do direito fundamental consistente na dignidade da pessoa humana.

O referido mandamento nuclear, ou seja, a lógica simples de uma sociedade racional é que o princípio fundamental, no caso a dignidade da pessoa humana,

necessariamente tem que ser aplicado a todo complexo normativo que regule a sociedade.

Além dos dispositivos constitucionais já apresentados, outros dispositivos constitucionais podem ser citados conferindo o destaque à proteção da dignidade humana, são eles:

O art. 6º da CF/1988 apresenta um rol de direitos sociais que formam um parâmetro de aplicação do princípio da dignidade, de forma que se forem cumpridos, a dignidade estará presente (BRASIL, 1998).

Igualmente o art. 170 da Constituição, inserido no Título que trata da Ordem Econômica e Financeira, dispõe dentre os princípios gerais da atividade econômica, que cabe à República Federativa do Brasil “assegurar a todos uma existência digna”. Como consta da CF/1988 até mesmo a realização das atividades econômicas e financeiras, públicas e privadas, devem observar o princípio da dignidade, corroborando com o fundamento fixado no art. 1º, inciso III.

Mesmo com a notória inserção e consagração teórica constitucional de proteção do referido direito fundamental, não é essa a realidade espelhada na prática no país. Essa evidência leva-se a acreditar que a sociedade em favor da qual fora constituída essa proteção pela lei maior, ainda, não conhece o verdadeiro significado desse direito. Diante desse fato, indaga-se: Qual a real definição de “dignidade da pessoa humana”? Sarlet conceitua dignidade da pessoa humana como:

Uma qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem à pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET :2004, p. 236).

Por isso, a dignidade da pessoa humana é caracterizada como princípio fundamental incidente a todos os humanos desde a concepção no útero materno, não se vinculando e não dependendo da atribuição de personalidade jurídica ao titular que normalmente ocorre em razão do nascimento com vida.

A dignidade da pessoa humana é assim entendida como elo unificador de todos os direitos fundamentais em relação aos quais todos os direitos humanos e do homem

se reportam, em maior ou menor grau, apesar de poder ser relativizado, na medida em que nenhum direito ou princípio se apresenta de forma absoluta.

Na verdade, o referido princípio trata de uma cláusula aberta, uma fórmula lógica abstrata cujo conteúdo será preenchido concretamente a partir de certas circunstâncias de tempo, lugar e desenvolvimento sócio-histórico-cultural em cada coletividade.

A dignidade da pessoa humana possui uma identificação externa, como um direito natural, um direito humano, um direito fundamental e um princípio da hermenêutica. É um valor que orienta os demais princípios, direitos, deveres e atos, tornando-se assim a pedra angular de todos os direitos naturais, do Homem, humanos, fundamentais.

A dignidade da pessoa humana correlaciona-se diretamente com o conceito de mínimo existencial abordado por diversos autores (CARVALHO, 2008; SILVA, 1999), ou seja, a privação a certos bens ou direitos é considerada intolerável na medida em que se avilta a existência do ser. Cite-se, por exemplo, o mais básico direito de acesso à água potável, a alimento ou a higiene básica.

Analisando a evolução social da organização das sociedades ao longo da história, concorda-se que as coletividades humanas se modificam constantemente. Assim, um fato antes tolerável, no futuro, pode tornar-se intolerável por uma coletividade.

Destaca-se como exemplo a escravidão, que em época anterior era um instrumento necessário e tolerável. Porém, em tempos atuais torna-se uma violação à dignidade da pessoa humana tendo em vista ser uma situação absolutamente intolerável.

Do mesmo modo, a homossexualidade foi uma opção considerada intolerável nas coletividades em geral. Entretanto, atualmente vários povos passaram a discutir o repúdio a esta prática. Países, como o Brasil, legalizaram casamentos gays com base no princípio da dignidade da pessoa humana, no discurso de tolerância às diferenças.

Demonstrado, portanto, a constitucionalidade do direito à dignidade da pessoa humana, passa-se à descrição dos fundamentos da ciência educação e sua relação com construto da dignidade humana.

1.3. Os Fundamentos da Educação e a Construção da Dignidade Humana

Neste tópico serão abordados os principais elementos da teoria da educação que constroem igualmente a epistemologia do pensamento educacional e que contribuem para o processo de aplicação dos direitos fundamentais, com foco na dignidade da pessoa humana constitucionalmente consagrada.

As políticas públicas educacionais vêm perdendo lugar de destaque, invariavelmente substituídas por políticas econômicas e mercadológicas, inviabilizando a concretização da educação libertadora proposta por Freire (1987). Conseqüentemente, aumentando o número de desempregados, os precarizados e os terceirizados “esfarrapados”, erguendo ainda mais os muros da divisão das classes sociais, em que os oprimidos continuarão cultivando o inconsciente medo da liberdade e afastados da dignidade da pessoa como condição humana.

Neste sentido é adequada a frase de Freire (1987) quando aponta que: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, como eles sofrem, mas, sobretudo, como eles lutam” (FREIRE: 1987, p.15)”. Esta conclusão fundamenta e delimita o presente estudo no sentido de que aos marginalizados, excluídos do acesso à educação, tornar-se-ão esfarrapados, totalmente alheios à condição humana como direito fundamental mínimo da sociedade civilizada.

E, assim, o diálogo que se pretende aqui realizar é a vontade de desvelar a realidade desta exclusão social, mais que isso de apresentar a pedagogia Freiriana como instrumento de luto em favor destes marginalizados, chamados por Freire (1987) de esfarrapados.

A possibilidade de a ciência da educação servir de instrumento para trazer de volta ao seio social aqueles marginalizados, especialmente a preocupação de Freire (1987) quando, ao justificar a pesquisa sobre a prática da liberdade, evidencia o sentimento mais profundo e até desconhecido do sujeito que procura romper as amarras que lhe foram impostas ao longo da história, qual seja, o medo da liberdade, também conhecido como perigo da falta de conscientização ou ausência da consciência crítica.

Eis que oferta e disponibilização da educação de uma nação, inquestionavelmente despertar-lhe a consciência crítica sobre as coisas do mundo, em especial sobre a forma de governo, sobre constituição de poderes, enfim dignificá-la como humana, fatalmente se transformará em grave risco, podendo inclusive

colocar em xeque o sistema opressor. Neste sentido Freire (1987) assim define a relação entre a educação (pedagogia) e aqueles colocados à margem da sociedade (oprimidos).

Revela-se, pois, os aspectos que constitui a chamada “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, como sendo aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Sem qualquer intenção de propor ou discutir a reforma do sistema educacional, objetiva-se aqui atentar para extrema necessidade de – sustentando o princípio de direito fundamental consistente na dignidade da pessoa humana – alcançar a eficácia da norma constitucional utilizando como instrumento a oferta de educação de qualidade, tendo como instrumento viabilizador a ciência da educação, e sua natureza transformadora, como sustentado por Freire (1987).

Utilizando a educação como instrumento de dignidade da pessoa humana, Durante (2007), ressalta a importância do princípio básico e fundamental da educação em relação aos conhecimentos prévios de educando:

Os conhecimentos prévios são construídos pelos indivíduos em sua interação com o mundo através de processos sensoriais e perceptivos espontâneos para dar sentido às situações cotidianas, indutivos, através de transmissão social da cultura (crenças, valores, etc.), e por analogias, não importa a origem da formação dos conhecimentos prévios. Para que a aprendizagem seja significativa, os educandos devem relacionar a nova informação ao conhecimento que já possuem, desenvolver, refletir, justificar suas ideias, compará-las com as do grupo, descobrir ideias diferentes e ter consciência delas (DURANTE: 2007, p. 54).

Portanto, o princípio da dignidade humanada aplicado ao efetivo exercício do direito à educação caracteriza-se como princípio protetor, tendo em vista que não se permite aplicar políticas públicas que venham - direta ou indiretamente – mitigar o exercício do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Não admitir essa análise é ao mesmo tempo permitir a acomodação frente às investidas do atual Estado, que diuturnamente parece esforçar-se para eliminação do direito à educação.

Na visão de Paulo Freire é a educação o caminho mais curto para essa libertação social, quando destaca o seguinte:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência (FREIRE:1987, p. 35).

Demonstra-se com isso o efeito essencial da educação como formação e desenvolvimento do ser humano em situações concretas, visando mudanças qualitativas na sua personalidade e na sua vida em sociedade.

De igual maneira é a contribuição teórica de Freire quando alerta sobre o risco à libertação da opressão social, quando se permite que o Estado oferte a chamada educação “bancária”, nos seguintes termos:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação (FREIRE: 1987, p.43).

E é justamente a preocupação com a ausência dessa orientação nas atuais políticas públicas educacionais que sustenta o presente trabalho, nos sentido de instigar análise crítica e fomentar o debate quanto à construção das paredes e telhados do novo sistema de ensino, sem nenhuma preocupação com o alicerce principal: contribuir para efetiva educação dos sujeitos. Importante, nesta linha, apontar que não se pode imputar aos excluídos a responsabilidade pelos atos praticados pelo Estado, ou mesmo por ter eleito seus representantes, e que são eles (os que vivem à margem da sociedade) responsáveis por essa desconexão entre o a educação e as políticas públicas.

Prevedo a injusta imputação de responsabilidade ao povo, pelas mazelas do Estado Democrático, especialmente quanto à mitigação do direito fundamental à educação, Freire assim já discorria:

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (FREIRE:1987, p.27).

Impõe-se, por oportuno, apresentar síntese teórica de autores que dialogam sobre a mesma perspectiva sustentada por Freire (1987) demonstrando a densidade do pensamento freiriano, ao afirmar:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE: 2000, p. 31).

Cediço é o fato de que no Brasil as políticas públicas não dão ênfase no modo de ver pedagógico das coisas, isto é, no interesse pelas demandas pedagógicas reais das escolas e das aprendizagens dos alunos. O que sempre tem havido há décadas, como atesta (LIBÂNEO, 2006, p.161): “é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como atualmente reincide um modo de ver economicizado”.

Demonstra-se, pois, que os legisladores, os pesquisadores da área da educação, os políticos e militantes de partidos políticos, precisariam ter em mente que, paralelo à análise política ou à análise sociológica da educação, há uma análise pedagógica, e que essa análise tem sua especificidade, a formação humana, ou seja, a produção de mudanças qualitativas no modo de ser e agir dos sujeitos em situações educativas, em contextos socioculturais e políticos concretos.

Profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais ou investiguem a educação, raramente se dão conta de que, no final das contas, tudo precisa culminar na formação social humana crítica.

Resgata-se a crítica às políticas públicas educacionais em vigor, na medida em que o atual cenário político fecha os olhos para tradicional e clássica previsão de Florestan Fernandes (1966) e de Paulo Freire (1987), que há décadas já afirmavam que a revolução do sistema de ensino pátrio não seria alcançada sem passar pela criação do indivíduo crítico e consciente de sua libertação.

Este pensamento educacional sustenta a interpretação no sentido de convergir esforços para construção de embasamento teórico apontando responsabilidade do Estado para realizar ações políticas em relação às políticas públicas educacionais a todos os cidadãos, indistintamente, mediante o acesso à educação, sem a qual não há consagração da dignidade humana, tornado o texto constitucional vazio e sem sentido.

E como fazê-lo? Como encontrar o caminho para essa mudança de paradigma? Na obra de Freire é possível extrair o norte necessário para este objetivo, quando ensina que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE:1987, p.33).

Merece destaque a menção à práxis⁵ sustentada por Paulo Freire que reflete a necessidade de contribuir com ações, e não apenas no campo teórico, em que a união entre os cidadãos que formam e constituem a democracia seria o caminho concreto e único capaz de transformar a realidade social.

Mais que isso, compreender e identificar o verdadeiro opressor, e conscientizar acerca do sistema que opera as políticas públicas, em especial as políticas educacionais, para, assim, atuar de forma densa com vistas à libertação social.

⁵ A práxis em Freire (1987) remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história

Identificado o fundamento da educação em Freire (1987), infere-se a necessidade de ampliar a descrição da base teórica em relação ao pensamento educacional, com atenção às contribuições direcionadas à formação do profissional da educação, mais especificamente em relação aos instrumentos que poderiam viabilizar a atuação prática para aplicação de uma educação libertadora e transformadora. Neste sentido, sob outra perspectiva é a lição de Libâneo, ao afirmar:

A pesquisa universitária, a produção editorial, os cursos de aperfeiçoamento, os sistemas de ensino, quando muito introduzem na prática dos professores algumas mudanças curriculares, nas habilidades, uma nova técnica, uma instrumentalização a mais, mas sem afetar o núcleo forte das tendências pedagógicas mais impregnadas na prática dos professores (LIBÂNEO: 2005, p. 89).

As tendências impregnadas na prática dos professores é a domesticação dos alunos para o mercado de trabalho. Pontua-se, com isso, a verificação de que tanto as produções intelectuais quanto as políticas públicas convergem para o não enfretamento das questões educacionais para vencer o servilismo ao capital. Concluindo este raciocínio sobre a atual realidade que se coloca no debate educacional, Libâneo assim resume este cenário:

O que está acontecendo, portanto, é um alargamento do conceito de educação informal, envolvendo práticas conduzidas por conversação, em torno de oportunidades e situações do cotidiano, visando explorar e alargar a experiência das pessoas podendo ocorrer em qualquer lugar (...) vê-se que são inúmeras as questões no presente campo investigativo da pedagogia. Em vários lugares do mundo, a pedagogia como teoria prática da ação educativa vem retomando o interesse de pesquisadores, de modo que a temática proposta continua atual (LIBÂNEO: 2005, p. 93).

Florestan Fernandes quando menciona a consequência da escola pensada e influenciada pelas políticas públicas capitalistas e econômicas:

A escola divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais dos homens, incapaz de integrar-se no ritmo de vida de uma 'civilização em mudança', só pode atuar como um foco de conservantismo sociocultural. Ela não pode funcionar como um fator de mudança e de inovação, porque ela própria está organizada para ser um foco de estabilidade social e de retenção do passado no presente (FERNANDES: 1966, p.81).

Resta, portanto, evidenciadas as proposições dos autores clássicos aqui mencionados, cujos pensamentos apresentam densa fundamentação no sentido de que a educação crítica, libertadora do indivíduo e da sociedade, seria o caminho mais acertado para alcançar a efetiva consagração da dignidade da pessoa humana.

O que se obtém do que foi até aqui apresentado sobre o pensamento educacional é a forte tendência crítica sobre a submissão da educação frente às atuais políticas públicas que não aplicam à educação as diretrizes construídas, em especial, a aplicação de uma pedagogia libertadora que na visão de Freire (1987), possa contribuir para o desenvolvimento de um sujeito sem medo da liberdade, portanto, digno de sua condição humana. Frente a este cenário, Libânio atesta que:

Posso, enfim, formular minha conjectura: nas polarizações e divergências sobre as funções da escola pública hoje, em nível institucional e no campo intelectual da educação, verifica-se que o fator pedagógico tem sido o elo perdido entre as políticas públicas da educação e as práticas reais que acontecem nas escolas e salas de aula (LIBÂNIO: 2006, p.91).

Destaca-se o alerta de LIBÂNIO em relação ao desencontro das políticas públicas e seu desinteresse em realizar ações que contribuam para o desenvolvimento de uma educação que concentre esforços na formação de um sujeito crítico, sem medo da liberdade e de participar efetivamente da sociedade em que vive, e, para tanto, há que se transformar as práticas escolares e promover a aproximação do Estado de uma pedagogia a favor dos oprimidos no sentido de sua libertação.

Neste sentido, o pensamento de Freire (1987) em relação aos efeitos da chamada pedagogia da libertação, sobretudo quanto aos efeitos da educação sobre o sujeito marginalizado (oprimido) vai na mesma direção da posição de Saviani:

A questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. É nesse sentido que faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno (SAVIANI, 2008, p. 74-76).

E arremata: “o professor vê o conhecimento como um meio de crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim”. (SAVIANI: 2008, p. 46).

Observe que Saviani, ao discorrer sobre a necessidade de se analisar em separado as questões didáticas-pedagógicas do conteúdo ministrado, destaca a diferença de finalidade entre as diversas ciências (conteúdo) e a ciência pedagógica.

A finalidade da pedagogia – exercida pelo professor - em Saviani (2008) é o ponto central que se relaciona à mesma preocupação de Freire (1987) e Libâneo (2006), convergindo demonstração do papel educação para formação da dignidade humana.

Com tais considerações percebe-se que a finalidade da educação é a transformação humana de um cidadão consciente e crítico, que independentemente do conteúdo, do conhecimento, é necessário o aperfeiçoamento do método, da forma como o conhecimento será transmitido.

Deste modo, não se pode aceitar a omissão das políticas públicas face as estratégias e diretrizes que poderiam contribuir efetiva aplicação do direito à educação na formação humana.

1.5. A Evolução Histórica do Sistema Punitivo e sua Relação com o Princípio Constitucional da Dignidade Humana.

Tanto na antiguidade quanto na Idade Média (século V-XV) em que se prevalecia os regimes totalitários e absolutistas, quando da práticas do ilícito, era tolerável a aplicação de açoites, tortura, mutilações, ordálias em geral (BECCARIA, 1999). Na era contemporânea, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, em 1946, com a consagração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tais castigos passaram a ser considerados intoleráveis, já que violam a dignidade da pessoa humana e rompem com os fundamentos do Estado Democrático de Direito e todas as garantias constituídas no século XX em prol dos Direitos Humanos.

Foucault ainda ressalta a natureza da sanção penal aplicada até a Revolução Francesa

A ordenação de 1670 regeu, até à Revolução, as formas gerais da prática penal. Eis a hierarquia dos castigos por ela descritos: A morte, a questão com reserva de provas, as galeras, o açoite, a confissão pública, o banimento. As penas físicas tinham, portanto, uma parte considerável. Os costumes, a natureza dos crimes, o status dos condenados as faziam variar ainda mais. A pena de morte natural compreende todos os tipos de morte: uns podem ser condenados à forca, outros a ter a mão ou a língua cortada ou furada e ser enforcados em seguida; outros, por crimes mais graves, a ser arrebetados vivos e expirar na roda depois de ter os membros arrebetados; outros a ser arrebetados até a morte natural, outros a ser estrangulados e em seguida arrebetados, outros a ser queimados vivos, outros a ser queimados depois de estrangulados; outros a ter a língua cortada ou furada, e em seguida queimados vivos; outros a ser puxados por quatro cavalos, outros a ter a cabeça cortada, outros enfim a ter a cabeça quebrada (FOUCAULT: 1987, p.35).

Ao longo da história, verificou-se, portanto, a necessidade criação de novos instrumentos de punição (castigo), contra os sujeitos infratores, especialmente instrumentos que pudesse conferir sustentação ao modo de vida capitalista, calcado na produção de massa. Impõe-se, deste modo, a demonstração da relação entre o direito fundamental à dignidade da pessoa humana e a evolução histórica do sistema de execução penal.

Reconhecendo essa evolução do sistema penal, Foucault pontua a permanência da realidade escondida por de trás do véu dos direitos fundamentais, quando atesta que:

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão — privação pura e simples da liberdade — nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. A crítica ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos têm menos fome, menos frio e privações que muitos pobres ou operários), indica um postulado que jamais foi efetivamente levantado: é justo que o condenado sofra mais que os outros homens? A pena se dissocia totalmente de um complemento de dor física. Que seria então um castigo incorporai? Permanece, por conseguinte, um fundo “supliciante” nos modernos mecanismos da justiça criminal — fundo que não está inteiramente sob controle, mas envolvido, cada vez mais amplamente, por uma penalidade do incorporai (FOUCAULT: 1987, p. 22).

E conclui o filósofo francês:

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos — daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou — é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. (FOUCAULT: 1987, p. 22).

Na tentativa de ilustrar as possibilidades de que a ação humana praticada contra o semelhante, em atos de barbárie e absoluto desprezo à condição humana e que atingem muito além da dor física, os relatos de Primo Levi sobre a experiência em Auschwitz, o maior campo de extermínio do Governo Nazista (Levi:1988)

Ontem o sol se pôs irrevogavelmente num emaranhado de névoa suja, de chaminés, de cabos, e hoje é inverno. Sabemos o que isso significa, porque estávamos, aqui no inverno passado, e os outros vão aprendê-lo depressa. Significa que, no decorrer destes meses, de outubro a abril, de cada dez de nós sete morrerão. Quem não morrer sofrerá, minuto a minuto, durante cada dia, todos os dias: desde antes da alvorada até a distribuição da sopa, à noite, terá que retesar os músculos, pular de um pé para outro, golpear-se com os braços nas axilas para aguentar o frio. Deverá renunciar ao pão para arranjar luvas e perder horas de sono para consertá-las quando começarem a descoser-se. Já não poderemos comer ao ar livre; teremos que comer no Bloco, de pé, dispondo apenas de um palmo de piso, e está proibido encostar-se nos beliches. Todos terão feridas nas mãos, e para conseguir uma atadura haverá que esperar durante horas, à noite, na neve e no vento.

(...) Assim como nossa fome não é apenas a sensação de quem deixou de almoçar, nossa maneira de termos frio mereceria uma denominação específica. Dizemos "fome", dizemos "cansaço", "medo" e "dor", dizemos "inverno", mas trata-se de outras coisas. Aquelas são palavras livres, criadas, usadas por homens livres que viviam, entre alegrias e tristezas, em suas casas. Se Os Campos de Extermínio tivessem durado mais tempo, teria nascido uma nova, áspera linguagem, e ela nos faz falta agora para explicar o que significa labutar o dia inteiro no vento, abaixo de zero, vestindo apenas camisa, cuecas, casaco e calças de brim e tendo dentro de si fraqueza, fome e a consciência da morte que chega (LEVI: 1988, p.91).

Portanto, na medida em que os criminosos segregados da sociedade para cumprimento da reprimenda imposta pelo Estado, igualmente deveriam ser beneficiados por meio da proteção e garantias constitucionais, de modo a garantir a dignidade como pessoa com vistas à viabilizar sua reintegração à sociedade.

Aprisionados no cárcere, ou confinados em hospícios, à margem da sociedade, os sentenciados passam a ser identificados como ônus social, a partir daí esquecidos como seres humanos, como relata Arbex (2013) sobre o “colônia”, como era conhecido o hospital psiquiátrico em Barbacena, no interior do Estado de Minas Gerais, instituição visitada pessoalmente pelo filósofo francês Michel Foucault:

Mas foi no final da década de 70 que o chefe do Serviço Psiquiátrico da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (Fhemig) realizou o gesto mais ousado: denunciar, no III Congresso Mineiro de Psiquiatria, as atrocidades cometidas na Colônia. — Lá, existe um psiquiatra para 400 doentes. Os alimentos são jogados em cochos, e os doidos avançam para comer. O que acontece no Colônia é a desumanidade, a crueldade planejada. No hospício, tirase o caráter humano de uma pessoa, e ela deixa de ser gente. É permitido andar nu e comer bosta, mas é proibido o protesto qualquer que seja a sua forma. Seria de desejar que o Hospital Colônia morresse de velhice. Nascido por lei, em 16 de agosto de 1900, morreria sem glórias. E, parafraseando Dante, poderia ser escrito sobre o seu túmulo: quem aqui entrou perdeu toda a esperança (ARBEX: 2013, p. 180).

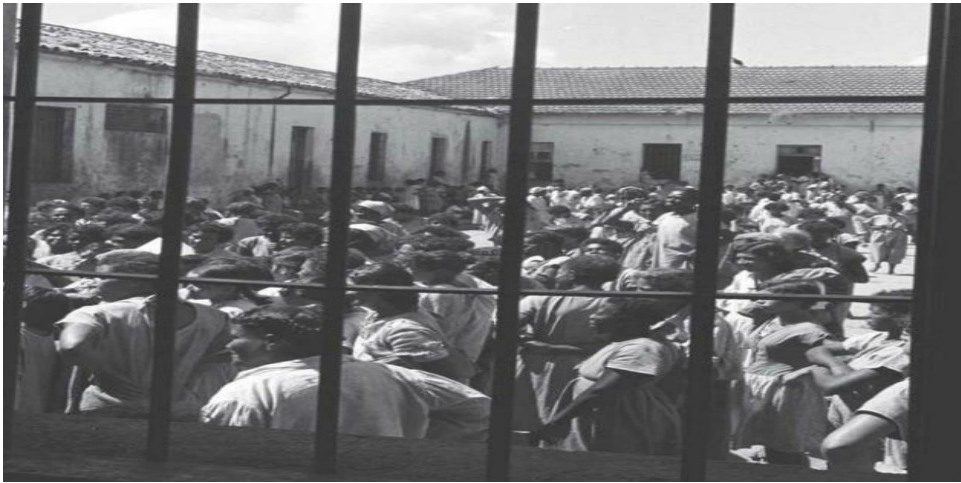
As figuras abaixo demonstram e comprovam as atrocidades cometidas na colônia” de Barbacena-MG.

Figura1 Pacientes bebendo água do esgoto no “colônia” Barbacena-MG.



Fonte: Arbex (2013).

Figura2 Pavilhão do holocausto brasileiro no “colônia” Barbacena-MG.



Fonte: Arbex (2013)

Figura 3 Paciente abandonado nos leitos, cobertos de moscas na “colônia” Barbacena-MG



Fonte: Arbex (2013)

Figura 4: Sob a cruz de Cristo, o calvário dos pacientes no “colônia” Barbacena-MG



Fonte: Arbex (2013)

Figura 5 Registro da visita de Michel Foucault (1926-1984) em sua visita no Brasil e ao “colônia” Barbacena-MG em 1973



Fonte: Arbex (2013)

Relatos semelhantes ocorrem em presídios, como o Massacre do Carandiru em São Paulo (TORRES, 2019) – acontecimento que caracteriza-se como marco histórico na luta para alteração legislativa relacionada à remição penal, conforme descrito no item 2.4 deste trabalho – portanto, fatos que demonstram o esquecimento (ou ignorância) por parte da sociedade e do Poder Público, e que, de algum modo esses sujeitos outrora privados de sua liberdade retornarão ao convívio social.

Deste modo, não se pode retirar-lhes a condição humana, seja durante o cumprimento da pena, ou mesmo quando da aplicação das raras políticas públicas de reintegração social do egresso penal. Neste exato sentido, pontua Foucault (1987):

Essa necessidade de um castigo sem suplício é formulada primeiro como um grito do coração ou da natureza indignada: no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos deve ser respeitada quando punimos: sua “humanidade”. Chegará o dia, no século XIX, em que esse “homem”, descoberto no criminoso, se tornará o alvo da intervenção penal, o objeto que ela pretende corrigir e transformar, o domínio de uma série de ciências e de práticas estranhas — “penitenciárias”, “criminológicas”. Mas, nessa época das Luzes, não é como tema de um saber positivo que o homem é posto como objeção contra a barbárie dos suplícios, mas como limite de direito, como fronteira legítima do poder de punir. Não o que ela tem de atingir se quiser modificá-lo, mas o que ela deve deixar intato para estar em condições de respeitá-lo. *Noli me tangere*. Marca o ponto de parada imposto à vingança do soberano. O “homem” que os reformadores puseram em destaque contra o despotismo do cadafalso é também um homem-medida: não das coisas, mas do poder (FOUCAULT:1987, p. 95):

É necessário, deste modo, apresentar a relação existente entre o direito constitucional e a declaração internacional de direitos humanos, a fim de apontar sua eficácia no direito brasileiro, justamente para fundamentar a aplicação do direito fundamental à dignidade da pessoa humana em favor do sentenciado.

Em razão da evolução histórica das sociedades, principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), aspecto culminante da violação aos direitos humanos, foi assinada em Paris, em 1948, a Declaração Universal de Direitos do Homem, em 1966, os Estados Unidos da América assinaram o Pacto de São José da Costa Rica⁶: a Convenção Americana dos Direitos do Homem.

⁶ O Pacto de São José da Costa Rica, também conhecido como Convenção Americana de Direitos Humanos, publicado no final da década de 60, em 1969, é apontado como marco político e normativo na proteção, no respeito e na promoção dos Direitos Humanos, especialmente, nas Américas (Carvalho, 2008).

Sobre a humanização da pena, Foucault (1987) apresenta a seguinte reflexão:

Sob a humanização das penas, o que se encontra são todas essas regras que autorizam, melhor, que exigem a “suavidade”, como uma economia calculada do poder de punir. Mas elas exigem também um deslocamento no ponto de aplicação desse poder: que não seja mais o corpo, com o jogo ritual dos sofrimentos excessivos, das marcas ostensivas no ritual dos suplícios; que seja o espírito ou antes um jogo de representações e de sinais que circulem discretamente mas com necessidade e evidência no espírito de todos. Não mais o corpo, mas a alma, dizia Mably. E vemos bem o que se deve entender por esse termo: o correlato de uma técnica de poder. Dispensam-se as velhas “anatomias” punitivas. Mas teremos entrado por isso, verdadeiramente, na era dos castigos incorpóreos? (FOUCAULT: 1987, p. 101).

No Brasil, a partir da Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovadas em cada casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais, ou seja, terão *status* de norma constitucional.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) passou a admitir a equiparação dos tratados internacionais de direitos humanos à emenda constitucional, desde que aprovado pelo Congresso Nacional. A esse respeito Carvalho esclarece o seguinte:

Os direitos fundamentais seriam os direitos subjetivamente conformadores de um espaço de liberdade de decisão e de auto realização, servindo simultaneamente para assegurar ou garantir a defesa desta subjetividade pessoal caracterizando por implicar, por parte do Estado, um dever de abstenção de agir e, por isso, dever de não-interferência ou de não-intromissão no que respeita as liberdades constitucionais (CARVALHO: 2008, p. 623).

O vínculo existente entre os direitos fundamentais e a punição estatal tem destaque na Convenção Americana de Direitos Humanos, em especial seu art. 4º :

Art. 4º Direito à vida.

1. Toda pessoa tem o direito de que se respeite a vida. Esse direito deve ser protegido pela lei, em geral, desde o momento da concepção. Ninguém pode ser privado da vida arbitrariamente.

2. Nos países que não houver abolido a pena de morte, está só poder (consulte o original e altere – não dá para entender) ser imposta pelos delitos mais graves, em cumprimento de sentença final de tribunal competente e em conformidade com delito cometido. Tampouco se

estenderá a sua aplicação a delitos aos quais não se aplique atualmente.

3. Não se pode restabelecer a pena de morte nos Estados que a hajam abolido.

4. Em nenhum caso pode a pena de morte ser aplicada por delitos políticos nem por delitos comuns conexos com delitos políticos.

5. Não se deve impor a pena de morte a pessoa que, no momento da perpetração do delito, for menor de dezoito anos, ou maior de setenta, nem aplicá-la a mulher em estado de gravidez.

6. Toda pessoa condenada à morte tem o direito de solicitar anistia, indulto ou comutação de pena, os quais podem ser concedidos em todos os casos. Não se pode executar a pena de morte enquanto o pedido estiver pendente de decisão ante a autoridade competente (PACTO DE SAN JOSÉ DE COSTA RICA:1969, p.8).

Precisamente, o Brasil ao subscrever o referido pacto internacional se obrigou a não estabelecer pena de morte, sendo que sua violação configuraria responsabilidade internacional.

Denota-se aqui a construção de fundamento teórico capaz de relacionar a necessidade de aplicação do direito fundamental à dignidade da pessoa humana também em favor daqueles que praticaram alguma espécie de crime e que são por esta razão, apartados do convívio social.

Soma-se à questão da eficácia do direito fundamental, a matéria afeta ao atual sistema penitenciário brasileiro, notadamente em relação à sua ineficiência e alto custo para população, em que a socióloga LEMGRUBER (2002), assim descreve:

No Brasil, a situação é inversa. Aqui, as “penas restritivas de direitos”, embora previstas na legislação desde 1984, são pouco utilizadas, porque a lei é pouco abrangente e precisa ser reformulada, segundo Julita. As tais alternativas, hoje, resumem-se a: prestação de serviços à comunidade; limitação de fim de semana; interdição temporária de direitos e multas. A mais importante é a primeira, é preciso aplicar as penas alternativas com mais frequência para os casos em que elas já são previstas e modificar a lei para que elas alcancem outros tipos de crime. Hoje, essas punições são admitida para lesão corporal culposa, delitos de trânsito, crimes contra a honra e contra a liberdade pessoal e estelionato, entre outros (LEMGRUBER: 2002, p.1).

Apresentar-se-á o procedimento de aplicação concreta e real do processo de execução penal brasileiro, sob o manto da Lei n.7.210/1984 com todas suas recentes alterações, com a teórica aplicação da dignidade e humanização da pena mas, na realidade, por trás das grades o que se vê são práticas medievais.

O princípio da dignidade humana aplicado ao direito penal revela-se como princípio protetor, tendo em vista que não se permite aplicar sanções que venham

denegrir a dignidade das pessoas presas, proibindo assim, a aplicabilidade de penas cruéis, desumanas e degradantes, bem como a tortura e os maus-tratos, e como pontua Bitencourt (2004, p. 345) “determina-se ao Estado o compromisso de se estabelecer uma estrutura onde veda a degradação e a dessocialização dos presos”. E complementa, ainda, com a seguinte afirmação:

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLIX dispõe que “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral” e também proíbe em seu mesmo artigo, inciso XLVII a aplicação de penas cruéis e degradantes. É de salientar também que o artigo 1º da Lei de Execução Penal dispõe a necessidade de proporcionar condições favoráveis para a harmônica integração social entre os presos, evidenciando-se, assim, a total proibição de tratamentos desumanos que violem a dignidade da pessoa (idem, p. 345).

Em relação ao tratamento penitenciário para com os indivíduos presos, independentemente da gravidade do crime praticado por essas pessoas, elas não deixam de ser seres humanos e devem ter assegurada a proteção de seus direitos humanos, até porque o órgão jurisdicional que tratou do caso concreto decretou uma pena restritiva de liberdade e não da dignidade. Neste debate, é a lição de Foucault (1987):

Não se pune, portanto, para apagar um crime, mas para transformar um culpado (atual ou virtual); o castigo deve levar em si uma certa técnica corretiva. Ainda nesse ponto, Rush está bem próximo dos juristas reformadores — não fora, talvez, a metáfora que utiliza — quando diz: inventaram-se sem dúvida máquinas que facilitam o trabalho; bem mais se deveria louvar aquele que inventasse os métodos mais rápidos e mais eficazes para trazer de volta à virtude e à felicidade a parte mais viciosa da humanidade e para extirpar uma parte do vício que está no mundo (FOUCAULT: 1987, p. 147).

O Estado não pode impor sanções cruéis e nem tampouco punições adicionais às pessoas presas, tratando-as como se fossem seres inferiores, que não possuem dignidade e que perderam o direito de serem respeitados.

Deve-se ser ressaltado que as pessoas submetidas aos centros prisionais mantêm todos seus direitos conservados, exceto àqueles como consequência específica da privação da liberdade, estendendo-se sua humanidade muito além do fato de estarem presos.

Ainda, de acordo com a CF/1988, fica assegurada a Humanização da Pena em seu artigo 5º, inciso XLVII: “não haverá penas: a) de morte, salvo em caso de guerra

declarada, nos termos do art. 84, XIX; b) de caráter perpétuo; c) de trabalhos forçados; d) de banimento; e) cruéis”. E no inciso XLVIII: “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”.

Portanto, o direito constitucional fundamental garante aos encarcerados a manutenção da dignidade da pessoa humana, constituído indiscutível ônus ao Estado garantir-lhes o mínimo existencial.

E é justamente a aplicação do direito à educação, objeto central deste trabalho, ofertado aos sentenciados em todos os níveis do ensino – em especial o ensino superior – que poderá servir de instrumento de viabilização de reintegração social e, assim, consagrar o real direito à dignidade humana.

Em razão disso, este capítulo apresenta na próxima seção a relação entre educação e o cumprimento de pena no Brasil de acordo com a legislação vigente.

1.5. A Educação e a Lei de Execução Penal

Conforme apresentado nas seções anteriores, entre os direitos sociais fundamentais da pessoa humana encontra-se o direito à educação. Em especial, a Constituição da República assegura em seu artigo 6º os direitos sociais, entre eles, o direito à educação. E corrobora, no artigo 205, determinando o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, artigo 205).

No mesmo sentido, procura-se evidenciar a relação entre o direito à educação e o sistema de execução penal. A mais restrita constatação se verifica com a constituição do instituto de remição penal⁷, que permite que o sentenciado se utilize do tempo de efetivo trabalho para contagem do prazo de cumprimento da pena.

Veja que o legislador penal conferia valor ao trabalho desenvolvido pelo sentenciado, concluindo que a atividade laboral poderia caracterizar-se como verdadeira aplicação da função da pena, no sentido da construção da cidadania com

⁷ A remição pelo trabalho, consiste um benefício conferido ao preso, seja ele provisório ou já condenado, de que a cada três dias trabalhados, será remido um dia de pena, nos termos do artigo 126 da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

vistas a possibilitar que o sujeito preso, por meio do trabalho, pudesse reconstruir-se e assim possibilitar sua reintegração no seio social.

Desde a instituição deste dispositivo legal a doutrina e jurisprudência aplicada aos casos concretos passaram a discutir a possibilidade de que a remição penal igualmente pudesse ser utilizada em favor daqueles sentenciados que se dedicavam ao estudo, seja por iniciativa própria ou mesmo por ser a única atividade desenvolvida no cárcere.

Assim prescrevia o texto original da Lei de Execução Penal - LEP n. 7.210/1984 sobre a remição: “ Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 1984). Neste dispositivo, no entanto, não há qualquer previsão sobre a possibilidade de permitir que o tempo de estudo pudesse ser utilizado no cômputo da pena.

Com o advento da Lei n.12.433/2011 – que alterou o texto do dispositivo legal acima transcrito, passou a Lei de Execução a consagrar a remição da pena pelo tempo de estudo.

De acordo com o novo artigo 126 da LEP, o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir um dia da pena para cada doze horas de frequência escolar. Essas doze horas devem ser divididas, no mínimo, em três dias. É preciso combinar três dias (no mínimo) com 12 horas (para se ganhar um dia de pena). Atualmente, a lei de execução assim dispõe sobre a remição penal pelo estudo:

Art. 126. 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.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

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

(...)

§ 5º **O tempo a remir em função das horas de estudo** será acrescido de 1/3 (um terço) **no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena**, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação (BRASIL: 1984).

Demonstra-se, pois, que o atual sistema de execução penal, politicamente adotado pela Lei n. 12.344, de 2011, traduz-se como instrumento de ressocialização por meio do estudo/educação dos apenados.

No próximo capítulo será abordada a evolução e consagração do direito à educação e sua relação com o sistema de execução penal, até a positivação da lei federal que autoriza o cômputo das horas de estudo no abatimento da pena a ser cumprida pelo sentenciado.

CAPÍTULO 2

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E SUA REGULAMENTAÇÃO NO SISTEMA DE EXECUÇÃO PENAL

Neste capítulo pretende-se demonstrar a contribuição histórica do direito à Educação frente às disposições constitucionais, mais que isso, pretende-se ressaltar alguns fatores históricos que justificam o presente trabalho, sobretudo em relação à utilização da educação como instrumento socializador, destacando o papel da educação para efetivação dos direitos fundamentais e sua relação com a reintegração social do egresso penal.

2.1. Síntese Histórica sobre a Constitucionalização do Direito à Educação

A história da educação no Brasil é marcada por períodos de grandes conquistas e avanços no sentido da cidadania, pleno desenvolvimento da pessoa e profissionalização, mas também por períodos de retrocesso social com perdas de garantias e enfraquecimento das instituições de ensino.

A Educação no Brasil Colônia (1500-1808) costuma ser dividida em três períodos distintos a história da educação brasileira: primeiro, de seu descobrimento até 1930, período em que predominou a educação tradicional, centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa, e o ensino privado; segundo, de 1930 a 1964, depois de uma fase de confronto entre ensino privado e o ensino público, em que predominaram as ideias liberais na educação com o surgimento da Escola Nova, centrada na criança e nos métodos renovados, por oposição à educação tradicional; e o terceiro período, o pós-64, iniciado por uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predomina o tecnicismo educacional (GADOTTI: 2000, p. 25).

Na história da educação constata-se a estreita relação com a religião, assunto que será abordado no capítulo seguinte quando da apresentação das questões positivas e negativas dos instrumentos metodológicos aplicados no sistema penitenciário do Estado de Minas Gerais.

Diante disso, ressalta-se a contribuição da religião na história da educação a fim de oferecer a possibilidade de discussão sobre os resultados desta pesquisa, frente aos fundamentos sobre os quais se constituíram a a teoria da educação.

Prova disso, é a citação de Lauro Luis sobre a atuação do Padre José de Anchieta:

Em uma de suas cartas, o padre José de Anchieta descreve o dia-a-dia da catequese no Brasil Ensinam-lhes os padres todos os dias pela manhã a doutrina, esta geral, e lhes dizem missa, para os que a quiserem ouvir antes de irem para suas roças; depois disso ficam os meninos na escola, onde aprendem a ler e escrever, contar e outros bons costumes, pertencentes à política cristã; à tarde tem outra doutrina particular a gente que toma o Santíssimo Sacramento Lauro (RIBEIRO: 2009. p.110).

Percebe-se que a origem da educação no Brasil tem alicerce marcado com o ensino religioso, na forma semelhante tratada por Roberto da Silva (2009) ao discorrer sobre a aplicação do instituto da remição penal pelo estudo, ou seja, verdadeiro espelho do sistema utilizado para catequizar os índios, possibilitando sua conversão para a fé católica, como interesse imediato, sendo que os objetivos eminentemente educacionais ficam como pano de fundo.

Vale ponderar ainda que chamada educação jesuítica vigorou até o final do século XVIII, quando sofre o primeiro choque com as reformas propostas pelo Marquês de Pombal (1699-1782) Primeiro ministro português que trouxe à Metrópole, mesmo que tardiamente, as experiências iluministas europeias (RIBEIRO: 2009, p. 187).

Conflito resultado da oposição de intensões governamentais que culminou com o suprimimento das escolas jesuíticas de Portugal, em junho de 1759, as quais foram substituídas pelas aulas régias, independentes, porém sem a mesma eficiência do sistema de ensino da Companhia de Jesus (PILETTI: 2010, p. 36).

Com a vinda da família real portuguesa em 1808 (fugindo da invasão napoleônica) e com a Independência em 1822, a preocupação fundamental do governo, no que tange à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país.

A análise da educação no Brasil parece repetir os fatos históricos, em especial, quando a preocupação do governo em construir um sistema nacional de ensino, valorizando mais a criação de escolas superiores e a regulamentação das vias de acesso a seus cursos à qualidade do ensino (PILETTI: 2010, p. 41).

Verifica-se, deste modo, que desde o início a educação é tratada como instrumento político e não social. Prova disso se extrai da Constituição de 1824, em

que se estabeleceu o direito à educação no Título 8º, artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, que enumera os direitos civis e políticos dos cidadãos, nos seguintes termos:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. (...) XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades (BRASIL, Constituição Política do Império, 1824).

Já a Constituição outorgada em 1824 limitou-se a estabelecer que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), sendo que, em 1854, o ensino primário foi dividido em elementar e superior. No elementar ensinava-se instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas; no superior poderiam incluir-se dez disciplinas desdobradas do ensino elementar. (PILETTI: 2010).

Com a promulgação da Constituição de 1891, que instituiu a nova fase do constitucionalismo brasileiro, e a República Federativa, que tinha como pano de fundo a democracia, a federação e o fim dos privilégios honoríficos (MALISKA: 2001), o direito à educação sofreu algumas alterações, com ênfase no caráter laico e descentralização do ensino.

Ganha destaque o rompimento com a Igreja Católica, como uma das mais significativas diferenças entre o regime republicano e o regime monárquico.

O parágrafo sexto, do artigo 72 do texto constitucional de 1891 elencava os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

A descentralização do ensino, igualmente demonstrava o rompimento como regime anterior, ao dispor o seguinte:

“Art. 35: 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891):

Esta teórica mudança constitucional, na realidade, não supera as amarras relacionadas às diferenças político-ideológicas entre a Constituição Imperial e a

Constituição de 1891, justamente porque o modelo assumido pelo Império no Brasil era tendencialmente liberal⁸, principalmente no sentido da garantia dos direitos civis e políticos.

Assim, em relação à educação em si, o compromisso do Estado com os chamados direitos sociais não existia na Constituição de 1824, igualmente não existindo na Constituição de 1891.

As primeiras décadas do século XX, já se observava a inspiração nos ideais liberais, no poder transformador da educação, considerando a ignorância do povo como a causa de todas as crises do País, quando sucessivos governos criaram várias Escolas Normais de formação de professoras primárias, momento em que surgiu o movimento cívico patriótico, associado ao nome de Olavo Bilac (1865-1918) que postulava o combate ao analfabetismo (GADOTTI: 2000, p. 26).

Esse cenário viabilizou a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, associação esta composta dos mais renomados educadores e que impulsionou o movimento renovador da educação, que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) em favor do ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório, que acabou sendo consagrado pela Constituição de 1934 (RIBEIRO: 2009, p. 190).

Por meio da Revolução de 1930, em especial a partir das promessas getulistas, evidencia-se a instituição da educação como direito social, momento de transformações importantes no campo educacional, apontando o período pós-revolução como responsável pela construção do sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, a saber: gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau (atualmente o ensino fundamental); direito à educação; liberdade de ensino; obrigação do Estado e da família para com a educação e ensino religioso, de caráter facultativo e multiconfessional, e não apenas católico (PILETTI: 2010).

Com a Constituição de 1934, um capítulo inteiro foi dedicado à educação, Capítulo II – Da Educação e Cultura, em bases renovadoras e descentralizadoras, prevendo a organização de um Plano Nacional de Educação e contendo pontos fundamentais das reivindicações católicas, que lograram restabelecer o ensino

⁸ O liberalismo significava fundamentalmente a luta contra a dominação colonial, às limitações à liberdade de comércio, os exageros do fisco, o controle dos cargos e funções pelos colonizadores portugueses (Silva, 1999)

religioso nas escolas, além de diversas outras aspirações por que vinham batendo os pioneiros da renovação na educação (RIBEIRO: 2009).

Pela primeira vez, em um texto Constitucional nacional, o direito à educação foi elevado à categoria de direito subjetivo público, nos termos do artigo 149:

a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica na Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (MALISKA: 2001, p. 26).

Nas palavras de Ribeiro:

A Constituição de 1934 foi um marco, por representar grande avanço e conquistas do povo brasileiro no campo educacional, fazendo com que os Estados impulsionassem seus sistemas de ensino, por meio de suas constituições estaduais. Na prática, todavia, ao lado do avanço da construção de um sistema nacional de educação, houve excessiva centralização. Quase tudo passou a depender da autoridade do Governo Federal. As escolas e professores ficavam engessados por leis, regulamentos, portarias, numa estrutura burocrática e rígida que, muitas vezes, assumia contornos de polícia ideológica (RIBEIRO: 2009, p. 119).

Após as disputas políticas de 1930, com a criação do Estado Novo e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no período de redemocratização da vida nacional, da derrubada de Getúlio (1946) até o Golpe Militar em 1964, desenvolveu-se vários movimentos populares em defesa da educação que motivaram sucessivas campanhas como: Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Erradicação do Analfabetismo, Educação de Adultos, Educação Rural, Educação do Surdo, Reabilitação dos Deficientes Visuais, Merenda Escolar e Material de Ensino (GADOTTI: 2000).

Apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/1961), continuaram sendo organizadas campanhas visando à ampliação e à melhoria do atendimento escolar, refletido na expansão do número de matrículas (PILETTI: 2010).

A Assembleia Nacional Constituinte, tomando como base a Constituição de 1934, em sua índole social democrática, promulgou a quinta Constituição do Brasil,

em 18 de setembro de 1946. Em matéria de educação, a Constituição manteve a competência da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, não excluindo a competência dos Estados de legislarem de forma supletiva ou complementar (art. 5º XV “d” e art. 6º) (MALISKA: 2001).

Um capítulo sobre educação ficou consagrado e enraizado em bases constitucionais, o que irá se registrar, sucessivamente, em todas as Constituições até à atual Constituição de 1988.

No final da década de 1950 e início da década de 1960 o debate educacional intensificou-se. O sucesso alcançado pela aplicação do Método Paulo Freire⁹ despertou a atenção do presidente João Goulart (1963), que tentou expandi-lo para todo o território nacional. O golpe militar de 1964 interrompeu esse ambicioso projeto e o seu autor foi exilado (GADOTTI: 2000).

Nesse período, houve avanço com a equiparação do ensino técnico profissional ao ensino secundário, até então o único caminho para o ensino superior. Com a expansão do debate e reivindicação de ampliação do acesso à escola pública e gratuita, foi editada, atendendo ao comando do artigo 5º, XV, “d” da CF/46, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei n. 4.024, de 1961 (RIBEIRO: 2009).

Em síntese, as “diretrizes e bases” designam a estrutura da educação nacional. Tem natureza de lei nacional que alcança União, e, por conter diretrizes, não é uma lei exaustiva, pormenorizada, devendo fixar seus limites no estabelecimento de linhas mestras, princípios gerais, ficando seu arcabouço por ser adaptado às peculiaridades de cada localidade (RIBEIRO: 2009).

Retoma-se, neste momento, a discussão entre política e religião, em que polarizam os debates entre duas tendências: a dos defensores do ensino público, representados pelos educadores filiados ao movimento da educação nova, em oposição aos defensores do ensino privado, que se bifurcam em dois ramos: confessional (católico) e leigo.

⁹ O método Paulo Freire estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Método Paulo Freire de alfabetização (Beck:2016) Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>), acesso em 05 de março de 2022.

E a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 acabou conciliando essas duas posições num texto ambíguo (GADOTTI, 2000). De acordo com Maria Luisa Santos Ribeiro, os argumentos principais da Igreja Católica eram:

- a) a escola pública não tem uma “filosofia integral de vida”, pois os problemas do homem devem obrigatoriamente passar por uma solução religiosa da existência humana, ou seja, a escola pública só institui, mas não educa;
- b) a criança não pertence ao Estado, cabendo aos pais direcionarem sua educação, física, intelectual, moral e religiosa, e não àqueles;
- c) os educadores defensores da escola pública eram socialistas, comunistas, inimigos de Deus, da Pátria e da Família;
- d) o Estado deveria financiar escolas particulares para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem liberdade de escolha e não criar escolas. (RIBEIRO: 2003, p. 166).

E, de acordo com a mesma autora, em oposição, os defensores das ideias educacionais novas respondiam:

- a) a escola pública estava atenta aos fins da educação, cabendo ao professor, independentemente de sua filosofia de vida ou de educação, trabalhar cientificamente, voltado aos fins da educação e aos meios de realizá-los;
- b) a criança não pertence nem ao Estado nem à família. Deve-se garantir e proporcionar a cada um condições para ser responsável pela própria formação, daí a maior adequação da escola pública;
- c) o real problema dos pais brasileiros, antes de poder escolher entre as que existem, é arranjar alguma escola para seus filhos; os que estão preocupados em escolher pertencem a uma minoria que pode pagar por este privilégio. A concessão de bolsa de estudos é ineficaz, porque descapitaliza o Estado em favor de grupos e não resolve o problema. O aluno carente tem uma família carente que depende dele muitas vezes financeiramente, de forma que o Estado deveria também fornecer uma ajuda de custo à família (RIBEIRO: 2003, p.169).

Com o Golpe Militar de 1964 e deposição do presidente constitucional João Goulart, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no País.

Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade – tendo como resultado um alto índice de repetência e evasão escolar, escolas com deficiências de pessoal, recursos materiais e estruturais, professores mal remunerados e desestimulados, e elevadas taxas de analfabetismo (PILETTI: 2010).

Em 09 de abril de 1964, expediu-se o Ato Institucional n. 1 (AI-1), mantendo a ordem constitucional vigente (Constituição de 1946 e as Constituições estaduais), mas impondo várias cassações de mandatos e suspensão de direitos políticos sem a necessidade de justificação, julgamento ou direito de defesa.

Após Ato Institucional n. 5 (AI-5), as reformas educacionais “outorgadas” envolveram a alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL, em dezembro de 1967 – com início das atividades somente em setembro de 1970 –, em que o verdadeiro foco não era a garantia de participação ativa de todos na política do país, mas a participação na vida econômica, não com relação à parte nos lucros, mas quanto à possibilidade de emprego como assalariado em um novo modelo de acumulação acelerada do capital internacional (RIBEIRO: 2009).

A partir disso – e depois de várias reformas educacionais cunhadas no autoritarismo e tecnicismo educacional - a luta pela normatização democrática e pela conquista do Estado Democrático de Direito começou assim que se instalou o golpe de 1964 e, especialmente, após o Ato Institucional Número 5 (AI 5), que, de acordo com José Afonso da Silva, foi o instrumento mais autoritário na história política do Brasil (SILVA: 1999).

No início do ano de 1984, quando começaram os movimentos populares despertando o sentimento nacional para eleição direta do Presidente da República, que só poderia consubstanciar-se numa nova ordem constitucional que fizesse o pacto político-social (SILVA: 1999).

Assim, foi promulgada em 05 de outubro de 1988, após aprovação em dois turnos de discussão e votação, pela maioria absoluta dos membros da Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988, que é um texto moderno, com inovações de relevante importância para o constitucionalismo brasileiro e até mundial (SILVA: 1999).

Com a educação o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo (Viali Filho: 2004)

Em linhas gerais, o enquadramento do direito à educação sob a epígrafe dos direitos fundamentais e como parcela indissociável do denominado mínimo existencial, trata de exemplo característico de limite material ao exercício do poder de reforma constitucional, erigindo o direito à educação com cláusula pétrea, assim denominados os direitos não passíveis de reforma constitucional.

Essa posição constitucional do direito à educação visa contribuir com a sua definitiva inclusão no limite do mínimo existencial, de alcance tradicionalmente restrito aos originários e inalienáveis direitos de liberdade.

Ainda sob a ótica da efetividade do direito à educação, merece análise o poder de coerção a ser exercido pelo Estado através de seus órgãos jurisdicionais, bem como a prestigiada tese da reserva do possível, que busca legitimar a postura abstencionista do Poder Público com a constante alegação de insuficiência de recursos para o atendimento de todos os direitos consagrados no texto constitucional.

Diante disso, faz-se necessário apresentar a natureza jurídica do direito à educação, e sua efetivação como direito subjetivo, nos termos da seção seguinte.

2.2. A Educação como Direito Fundamental

A fundamentalidade recebida do texto constitucional e de inúmeras convenções internacionais se associa ao fato de o direito à educação estar diretamente relacionado aos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil (BRASIL:1988), em especial, com o direito da dignidade da pessoa humana.

Parece claro que a efetividade do direito à educação é um dos instrumentos necessários à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; à garantia do desenvolvimento nacional; à erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais; e à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ainda que concebido como um direito social, ocupando a segunda geração acima enunciada, a efetividade do direito à educação também em favor das pessoas privadas de liberdade é imprescindível à própria salvaguarda do direito à livre determinação.

Com efeito, no trabalho desenvolvido por Almada (2019) verifica-se exatamente a reflexão sobre os objetivos da inserção da educação em favor das pessoas privadas de liberdade, quando apresenta a seguinte indagação:

A questão de fundo deste debate é: afinal, escola na prisão para quê? Diante desta indagação, alguns autores e autoras auxiliam na busca de respostas que ultrapassem o senso comum, assistencialista, que vê na escola a salvação para todos os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais do mundo. Em contraponto à visão assistencialista do tema, estes autores e autoras buscam refletir sobre a educação em contextos de privação de liberdade na perspectiva da garantia de direitos e, nessa direção, investigam quais as potencialidades e os limites de uma prática social voltada para a leitura crítica, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, quando inserida em um ambiente marcado pela disciplina, o controle e a restrição ou supressão da autonomia das pessoas (ALMADA: 2019, p. 65)

Idêntica a provação de Freire (1996, p. 77) quando insere a questão: “em favor de que estudo? Em favor de quem?”, cuja resposta poderia ser exatamente o reconhecimento de que a educação em um ambiente de exclusão, como o cárcere, cujos sujeitos trazem em seu ser a natureza radical (frentes às regras de condutas vigentes na sociedade) ou até mesmo de rebeldia, seria o ponto de partida para ali alcançar a essência do termo educar.

Precisa, nesta linha a inserção da educação na esfera política, quando Freire (2018) pontua o seguinte:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. A educação, assim, não obstante considerada um direito social, é imprescindível à salvaguarda de um direito que, sob um prisma lógico evolutivo, o antecede na formação do Estado de Direito: a liberdade. Direitos de primeira e de segunda geração, como se constata, convivem de forma harmônica e indissociável (FREIRE: 2018, p.21).

Por sua vez, a Constituição de 1988 dedicou toda uma seção ao direito à educação, sendo integrada pelos artigos 205 a 214. Cada um dos entes federativos deve comprometer, anualmente, um percentual mínimo da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e

desenvolvimento do ensino: a União dezoito por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento.

Com isso, é possível afirmar que inexiste qualquer óbice a que os Estados da Federação atuem em outros níveis de educação, o que, por óbvio, pressupõe o atendimento satisfatório a todo cidadão brasileiro, e, também, ao sujeito privado de sua liberdade.

As obrigações do Estado em busca da concretização do direito à educação estão concentradas no art. 208 da Constituição:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 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 frequência à escola (BRASIL: 1988).

O Constituinte dispensou tratamento nitidamente diferenciado ao ensino obrigatório, realçando que, além de dever do Estado, o que poderia soar como mera enunciação de uma norma programática, configura, independentemente de qualquer requisito étário, como sendo direito subjetivo da pessoa humana.

Torna-se exigível a sua ampla e irrestrita efetividade. Essa norma indica, de modo insofismável, que, dentre as opções políticas estruturantes contempladas na Carta de 1988, o direito à educação fundamental foi considerado uma parcela indissociável de uma existência digna de tantos quantos vivam em território brasileiro, integrando o que se convencionou chamar de mínimo existencial.

Nessa linha, foi editada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL: 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Trata-se de diploma avançado e que substituiu os antigos dogmas da doutrina da situação irregular pelo princípio da proteção integral da infância e da adolescência.

Afastando quaisquer dúvidas sobre o alcance do Estatuto, dispõe o art. 3º:

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990)

Como se vê, o objetivo foi ampliar, em relação às crianças e aos adolescentes, o rol de direitos previsto no texto constitucional. Especificamente em relação ao direito à educação, o art. 54 do Estatuto repetiu, com pequenas alterações redacionais, os termos do art. 208 da Constituição da República.

Ante à constatação de que os direitos sociais contemplados no texto constitucional são constantemente vistos como meras exortações, destituídos de toda e qualquer força vinculativa em relação ao Poder Executivo, o art. 208 da Lei n. 8.069/1990 assegura, de forma expressa, a tutela desses direitos junto ao Poder Judiciário, *in verbis*:

Art. 208 Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

I- do ensino obrigatório;

II- de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III- de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV- de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

V- de programas suplementares de oferta de material didático escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental;

VI- de serviço de assistência social visando à proteção, à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como ao amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem;

VII- de acesso às ações e serviços de saúde;

VIII- de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.

Parágrafo único As hipóteses previstas neste artigo não excluem da proteção judicial outros interesses individuais difusos ou coletivos, próprios da infância e da adolescência, protegidos pela Constituição e pela Lei (BRASIL: 1990) .

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também reforçou a garantia de acesso ao Poder Judiciário em seu art. 5º, *in verbis*:

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL:1996).

Consagrada a prioridade dos direitos à educação, é praticamente suprimido o espectro de discricionariedade política do administrador público, já que foi eliminada a possibilidade de sopesar quaisquer outros direitos com aqueles das crianças e dos adolescentes.

2.3. O Direito à Educação como Direito Subjetivo

Primeiramente, é relevante lembrar a dicotomia direito objetivo e direito subjetivo: o primeiro indica a norma, dissociada de circunstâncias afeitas à realidade fenomênica e que, com maior ou menor grau de abstração, disciplina determinada situação jurídica; quanto ao direito subjetivo, este veicula a faculdade, conferida ao seu titular, de agir em conformidade com a situação jurídica abstratamente prevista na norma e de exigir de outrem o cumprimento de um dever jurídico.

Assim, quer seja considerado na individualidade de um dos componentes do grupamento, quer seja visto como direito coletivo, o direito à educação, a depender da ótica em que seja analisado, será passível de enquadramento na categoria de direito subjetivo, pois é integrante do denominado mínimo existencial. É justamente com olhos voltados a essa constatação que deve ser interpretado o art. 208, § 1º, da Constituição da República: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

Nesse sentido é a argumentação desenvolvida por Barroso (1999) que, na hipótese de não ser possível o reconhecimento de um direito de acesso ao ensino fundamental público gratuito, considerável será a condenação do poder público numa demanda de natureza cominatória, a uma obrigação de fazer, como por exemplo, a construção de uma escola, ou até mesmo a matrícula em escolas particulares, além da exigência de ressarcimento indenizatório, que no entanto, como reconhece o autor, não ilidiria a falta de estudo e conseqüente ausência da educação e cultura do cidadão brasileiro.

É fato que a conquista da educação como direito tem sido a grande luta na história da educação brasileira, pois é por meio de sua universalização que se poderá

afirmar a existência da democracia, ressalta a ausência de população educada é o maior obstáculo para a construção da cidadania, o que repele sempre a edificação de uma sociedade fraterna, justa e solidária.

Não se pode olvidar do papel da educação no processo de solidificação dos direitos humanos e da cidadania, cujo fundamento também se encontra no texto constitucional brasileiro.

A Constituição de 1988, ao consagrar a universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, também entrega ao Estado e ao cidadão – de forma implícita – a tarefa de educar (dever) e ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania. Somente com a colaboração de todos os partícipes da sociedade e do Estado, é que os direitos humanos fundamentais alcançarão a sua plena efetividade. O exercício de cada um na construção desta nova concepção de cidadania é fundamental para o êxito dos objetivos desejados pela Declaração Universal de 1948 e pela Carta Constitucional brasileira.

A educação em direitos humanos deve se dar de forma tal que os princípios éticos fundamentais que o cercam, sejam tão naturais como o próprio ar que respira. A consolidação da cidadania, em sua forma plena, deve ser o fator principal da criação de uma cultura em direitos humanos. A Declaração Universal de 1948, a esse propósito, deixa bem claro o seguinte: "A instrução [leia-se: educação] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS, 1948).

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.

E foi seguindo esta trilha traçada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que a Carta brasileira de 1988 estatuiu a responsabilidade estatal na oferta da educação. Assim o fazendo, conjugou a Constituição, de forma expressa, os "direitos humanos", a "cidadania" e a "educação", significando que não há direitos humanos sem o exercício pleno da cidadania, e que não há cidadania sem uma adequada educação para o seu exercício.

Dessa forma, somente com a interação destes três fatores – direitos humanos, cidadania e educação – é que se poderá falar em um Estado Democrático

assegurador do exercício dos direitos e liberdades fundamentais decorrentes da condição de ser humano, conforme sustentado no capítulo primeiro desta tese.

Delineados os contornos básicos do direito à educação e sua previsão constitucional, tem-se firmado o reconhecimento de que cada cidadão brasileiro é possuidor do direito subjetivo à educação, com a faculdade de utilização dos mecanismos de acesso à justiça sempre que seja constatado o descumprimento do dever jurídico que recai sobre o Estado, quer seja com o seu não oferecimento ou mesmo com a sua oferta irregular.

Dentre os instrumentos processuais contemplados no texto constitucional, merecem ser lembrados, em caráter meramente enunciativo, o mandado de segurança, individual e coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública, os quais serão manejados pelos respectivos legitimados em conformidade com as leis de regência.

Neste sentido já decidiu o Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal em mandados de segurança impetrados pelo Ministério Público, reconhecendo a legitimidade ativa extraordinária do órgão ministerial para impetrar mandado de segurança em caso de defesa de direito indisponíveis do menor, dentre eles, a educação:

Mandado de segurança. Estabelecimento de ensino. Recusa no fornecimento de histórico escolar de aluno. Interesse individual indisponível. Legitimidade para a impetração do Ministério Público. Arts. 127 e 227 da CF, 53, caput, e 201, inc. IX, da Lei nº 8.069, de 13.07.1990. Está o Ministério Público legitimado a impetrar mandado de segurança sempre que periclitarem os direitos indisponíveis de menores, entre os quais se inclui o direito à educação, indispensável ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Recurso especial conhecido e provido (Ac. no REsp nº 51.408/RS, Quarta Turma, Rel. Ministro Barros Monteiro, j. em 26.08.2006, DJ de 18.11.1996, p. 44.898, in www.stj.gov.br) (BRASIL: 2006).

Administrativo. Constitucional. Mandado de segurança. Legitimatío ad causam do Parquet. Art. 127 da CF/88. Arts. 7º, 200 e 201 da Lei nº 8.069, de 1990. Direito à creche extensivo aos menores de zero a seis anos. Norma constitucional reproduzida no art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Norma definidora de direitos não programática. Exigibilidade em juízo. Interesse transindividual atinente às crianças situadas nessa faixa etária. Cabimento e procedência (Ac. no REsp nº 736.524/SP, Primeira Turma, Rel. Min. Luiz Fux, j. em 21.03.2006, DJU de 03.04.2006, p. 256, in www.stj.gov.br). (BRASIL: 2006b).

Administrativo. Ensino infantil. Creche para menores. Mandado de segurança. Legitimidade do Ministério Público. 1. Tem o Ministério

Público legitimidade para, via mandamental, requerer o cumprimento de políticas sociais. 2. Hipótese em que a pretensão não pode ser seguida pela específica determinação. Recurso improvido (Ac. no REsp nº 503028/SP, Segunda Turma, Rel. Min. Eliana Calmon, j. em 20.04.2004, DJU de 16.08.2004, p. 210, in www.stj.gov.br). (BRASIL: 2004)

Ementa: CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO DO ENSINOFUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRESSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O ENSINO DOMICILIAR. RECURSO DESPROVIDO. 1. **A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania**, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (**CIDADANIA**); de outro, **dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA)**. No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar. Vistos, relatados e discutidos estes autos, os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Plenário, sob a Presidência da Senhora Ministra CÁRMEN LÚCIA, em conformidade com a ata de julgamento e as notas taquigráficas, por maioria, apreciando o tema 822 da repercussão geral, acordam em negar provimento ao recurso extraordinário, vencido o Ministro Roberto Barroso (Relator) e, em parte, o Ministro Edson Fachin. Redator para o acórdão o Ministro Alexandre de Moraes. Ausente, justificadamente, o Ministro Celso de Mello. Brasília, 12 de setembro de 2018. RECURSO EXTRAORDINÁRIO 888.815 RIO GRANDE DO SUL RELATOR : MIN. ROBERTO BARROSO REDATOR DO ACÓRDÃO : MIN. ALEXANDRE DE MORAES.(www.stj.gov.br) (BRASIL: 2018).

Verifica-se, oportunamente, que consagrado o direito pelas normas constitucionais e infraconstitucionais, impõe-se ao Poder Judiciário torná-lo realidade, ainda que isso implique obrigação de fazer com repercussão na esfera orçamentária, sem que isso represente ofensa ao princípio da harmonia dos poderes igualmente prevista na Constituição Federal.

Em casos tais, não seria aceitável a tese de que o julgamento favorável de uma pretensão dessa natureza importaria em mácula ao princípio da divisão das funções estatais. A divisão em funções garante a sua especialização e a independência em seu exercício, o que evita os conhecidos e inevitáveis males da concentração do poder.

A atuação do Judiciário não importará em qualquer ingerência externa na atividade desenvolvida, mas, tão somente, velará para que esta mantenha uma relação de adequação com a ordem jurídica, substrato legitimador de sua existência.

Evidenciada, portanto, a natureza subjetiva do direito à educação, merecendo destaque a próxima seção do trabalho que demonstrará que a eficácia do direito à educação somente será alcançada se lançada não apenas em favor da criança, adolescente ou adulto, mas também, em favor daqueles segregados das sociedade, que foram marginalizados em razão da prática de crime, e que, dependem do exercício do direito subjetivo à educação para alcançarem a almejada reintegração social.

2.4. A Educação como Instrumento de Remição Penal

Como se vê, é também finalidade da educação o preparo para o exercício da cidadania, considerada aqui no seu sentido amplo, cuja consagração está assegurada tanto constitucionalmente, no âmbito do direito interno, quanto internacionalmente, no contexto dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos.

Enfim, a efetiva proteção dos direitos humanos – nas palavras de Silva (1999, p. 158) – "depende em muito de um processo educacional capaz de formar novas gerações que se envolvam, desde cedo, no compromisso ético com o tema".

É o que também sustenta Canotilho (1998, p.355): "Não basta ensinar direitos humanos. É preciso lutar pela sua efetividade. E, acima de tudo, trabalhar pela criação de uma cultura prática desses direitos".

A falta de uma cultura em direitos humanos destrói, pois, todo o referencial ético e princípio lógico galgado ao longo deste mais de meio século da proclamação da Declaração Universal de 1948, inobstante o alto preço pago por toda a comunidade internacional para a consagração desses direitos, bem como para a sua efetiva positivação em diversos instrumentos internacionais de proteção.

Com a preocupação de humanizar o sistema de cumprimento de pena, resgatando a dignidade humana dos encarcerados, buscou-se na educação a possibilidade de reformulação da execução penal, cujo ápice foi exatamente a transformação da educação como mecanismo jurídico de remição da pena¹⁰ criado

¹⁰ Precisa a distinção apresentada pelo representante Tourinho Filho (2008) entre os vocábulos "Remissão" e "Remição". O primeiro é a possibilidade de perdoar a dívida, numa espécie de indulgência a favor do condenado. Esse perdão da pena é ato de concessão, exclusivo, do presidente da república, conforme o Art. 84, XII da Constituição Federal de 1988. O segundo termo – Remição, de acordo com o direito penal, consiste no pagamento da pena pelo trabalho prisional ou estudo, isto é, uma contrapartida.

no Brasil por meio do Projeto de Lei Complementar (PL) n. 265/2006, aprovado pelo Congresso Nacional, que deu origem à legislação n. 12.433/2011, de 29 de junho de 2011, que alterou a Lei de Execução Penal (LEP) .

A partir desse instrumento legal, a educação como remição penal concretiza o fortalecimento das políticas educacionais para o sistema penitenciário, resgatando o contexto sociopolítico, particularmente no que se refere ao sistema penitenciário, políticas estas que se efetivaram após o episódio ocorrido na penitenciária de São Paulo conhecido como “Massacre do Carandiru”¹¹

A visibilidade alcançada por esse - e outros - episódios expôs uma face inglória e pouco conhecida do país, tanto nacional quanto internacionalmente: a superlotação do sistema prisional aliada às condições precárias e desumanas de aprisionamento, provocando reações de diversos setores da sociedade.

No Brasil, o instituto da remição de pena iniciou-se com a previsão na Lei de Execução Penal pelo trabalho, com a promulgação da Lei de Execução Penal n. 7.210/1984, dispondo em seu texto original, artigo 126, que “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir pelo trabalho, parte do tempo de execução penal” (BRASIL, 1984).

A contagem do tempo seria a cada três dias de trabalho por um de pena remido, remição esta que teria surgido por inspiração no Direito Penal Militar Espanhol, que previa, pelo Decreto Lei n. 281 de 1937, a possibilidade de reduzir parte da pena de indivíduos presos. Essa legislação tornou-se depois parte do código penal espanhol, em 1944 (TORRES: 2019).

No Brasil, o processo de institucionalização da remição pela educação decorreu, primeiramente, do entendimento de alguns juízes responsáveis pelas Varas de Execução Penal em distintas comarcas e estados da federação como, por exemplo, Rio Grande do Sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

No caso do Rio Grande do Sul, o professor Roberto da Silva, em entrevista a seguir relata que a remição pelo estudo teve início nos anos de 1990, a partir da compreensão de alguns membros do Poder Judiciário e do Ministério Público de que

¹¹ Em que 11 internos foram mortos por policiais militares, em 2 de outubro de 1992, durante ação de contenção de um possível motim na Casa de Detenção de São Paulo. Em decorrência da intervenção e mortes dos homens alojados no Pavilhão 9 da Casa de Detenção/Carandiru, no estado de São Paulo, foram denunciados, criminalmente, 120 policiais militares pelos crimes de homicídio e lesão corporal (Torres: 2019).

seria possível estabelecer analogia entre a remição pelo trabalho, prevista no artigo 126 da Lei de Execução Penal, e a prática educativa em espaços prisionais:

Os protagonistas desse [entendimento], você quer recuperar isso, ter historicidade desse processo... São alguns juízes e promotores... Eles que na verdade se utilizaram da analogia da remição pelo trabalho para estender aos presos um benefício que eles achavam que era direito. Mas estes juízes e promotores, principalmente do Rio Grande do Sul, eles tiveram essa perspectiva um pouco mais idealista daquilo que o preso faz durante o cumprimento da pena e [que] devia ser valorizado. Em 1990, já havia alguns juízes do Sul fazendo essa analogia, da remição pelo trabalho como remição pela educação. Mas isso leva um tempo, pelo menos uns 7 ou 8 anos até que se crie jurisprudência a respeito, porque ao mesmo tempo que tinha alguns juízes e promotores que eram favoráveis a isso tinha quem se colocava contra e recorria das decisões nos tribunais superiores e se negava isso. (Entrevista, Roberto da Silva, março de 2016) (TORRES, 2019, p. 42)

Com o mesmo raciocínio, o secretário de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (Nagashi Furukawa), igualmente citado por (Torres: 2019, p. 43), inspirou-se nas decisões do Judiciário gaúcho e buscou instituir a remição pela educação nas penitenciárias de São Paulo, no ano 2000. Entendia que, “encarar o estudo como trabalho seria pioneiro em São Paulo”, como “[...] vem sendo feito por juízes gaúchos desde 1995” (Folha de São Paulo, 26 set. 2000), com a possibilidade de redução de 66 dias de pena para os presos que cursassem o ensino fundamental completo, por exemplo.

A iniciativa pioneira não se efetivou, principalmente por encontrar resistências em três setores específicos: de segmentos da mídia, dos membros do Ministério Público e de parcela dos juízes responsáveis pelas Varas de Execução Penal.

Essa resistência à iniciativa de Nagashi Furukawa foi questionada em editorial do Jornal da Associação Juízes para a Democracia (AJD), na ocasião presidida pela juíza Kenarik Boujikian, em que Torres assim descreve:

De estranhar, por isto, reações veiculadas pela imprensa, à ideia do Secretário de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, de organizar cursos de ensino fundamental aos presos e, ao mesmo tempo, motivar a frequência às aulas mediante programa de remição da pena pela educação, à base de um dia de pena por dezoito horas de estudo. [...] É sabido que nossos presídios não dispõem de vagas suficientes para ocupar, em oficinas de trabalho, todos reclusos. Assim, a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas solução que atende aos interesses da sociedade. Vem ao encontro de duas finalidades: coibir a ociosidade nos presídios, que gera maior propensão à

reincidência, e dar o Estado ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para o qual se exija um mínimo de escolarização. A proposta do Secretário merece todo apoio. Quem quer que já tenha ingressado num presídio e visto os grandes problemas que envolvem historicamente a questão do tratamento do preso em nosso país, evidentemente alimentador da violência de que tanto se fala, não pode discordar da ideia. Estranha-se, portanto, que membros do Ministério Público, descompromissados com a dignidade do homem preso, tenham, absurdamente, caracterizado, pela mídia eletrônica, a educação como fonte sabedoria para aperfeiçoar o crime quanto, sabidamente, uma sociedade instruída é uma sociedade que preza a cidadania e bane a violação de direitos. Estranha-se, sobretudo, porém, que juízes responsáveis pela Vara de Execuções Penais da Capital, tenham dito que “só vão aprovar se houver um efetivo controle da carga horária de estudo” (Folha de S. Paulo, Cotidiano, C4 26 set. 2000). Sendo a execução entre nós jurisdicionalizada, cabe justamente ao Judiciário, autorizando a implantação do sistema, fiscalizar sua perfeita aplicação. Bem por isto, juízes de diversas comarcas do interior do Estado já têm deferido remições pelo ensino (TORRES: 2019, p. 44).

Neste momento, é possível observar a gênese do regularmente normativo brasileiro, e, além disso, destacar as principais fontes do Direito como ciência, sendo elas: fonte primária a lei, e como fontes secundárias a jurisprudência, a doutrina (matrizes do conhecimento), a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito (BRASIL: 1942).

Na aplicação destes princípios, verifica-se as diferentes interpretações judiciais frente à então ausência de lei que regulasse a remição da pena pelo estudo.

Antes da positivação da norma em relação à remição pelo estudo, era possível constatar iniciativas de organizações sociais no sentido de aplicar a leitura como instrumento de abatimento do período de cumprimento de pena, porém, aplicado de forma pontual.

Com o enriquecimento da interpretação judicial, considerando o prazo de leitura como instrumento de remição penal, ainda em 2007, na Súmula ¹² 341, do Superior Tribunal de Justiça (STJ), pacificando o entendimento de que “frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob o regime fechado ou semiaberto”.

Essa Súmula, porém, não configurava em garantia que os juízes corregedores atribuiriam a dedução do tempo estudado à contagem de tempo de prisão dos

¹² Súmula trata-se de entendimento de vários julgamentos de Tribunal Superior sobre determinada matéria, substanciado por decisões alinhadas no mesmo sentido, como forma de uniformizar as várias jurisprudências (conjunto de decisão judicial sobre temas semelhantes), em regra, sem poder vinculante (Lenza, 2008).

custodiados, pois, em caso de posicionamento contrário do juiz, a pessoa presa precisaria ingressar com processo judicial requerendo o pagamento de parte da pena pelo estudo efetivado na prisão.

Em 2008, o Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul reconheceu a Súmula 341 ao publicar a Portaria n. 002/2008 de iniciativa dos juízes Francisco Gerardo e Vitor Luís de Oliveira, uniformizando a validade da remição por meio da frequência a curso de ensino formal para internos do regime fechado ou semiaberto (TORRES: 2019).

Em pesquisa junto ao sítio eletrônico dos Tribunais estaduais, especificamente em seus respectivos arquivos jurisprudenciais, constata-se que o dispositivo jurídico da remição de pena pela educação também fora acolhido pelo judiciário dos estados do Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Rondônia, Ceará e São Paulo.

Eli Narciso (Torres, 2019) destaca a existência do projeto de remição pela leitura que fora instituído em 2009, no interior da Penitenciária Federal de Catanduva, no estado do Paraná, pela equipe de especialistas e técnicos em execução penal e tratou-se da primeira iniciativa que se tem registro no país. No primeiro momento, a equipe responsável pelo setor de reabilitação da penitenciária relatou ao Conselho da Comunidade Federal, órgão instituído pela Lei de Execução Penal e corresponsável pelo cumprimento e efetividade penal – a necessidade de implantação de atividades para minimização do ócio dos sentenciados.

Destaca inclusive a citada autora que a remição pela leitura surgiu em decorrência dos presos federais, naquele período, não disporem do acesso ao processo de escolarização ofertado em penitenciárias estaduais, lembrando o desafio de associar interpretações que aliassem o estudo formal à leitura no campo da educação não formal, eis que no período havia, apenas, a Resolução n. 3 de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciário (CNPCCP), que indicava no Art. 3º, IV, que a oferta de educação no contexto prisional deveria estar associada às ações de fomento à leitura.

Tais iniciativas dos Estados e Distrito Federal serviram de parâmetros para a Lei n. 12.433 (BRASIL, 2011), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 29 de junho de 2011, que alterou a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) e estabeleceu critérios objetivos à legislação.

A partir disso, tornou-se direito do sentenciado reduzir a pena pela educação em prisões. A redação da lei dispõe no Art.126: “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, 2011).

A nova legislação, no parágrafo 1º, inciso I, esclarece que a contagem de tempo será de “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar em atividades de Ensino Fundamental, Médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação [...]” (BRASIL: 2011).

A redação da nova lei alterou o artigo 128 da LEP (BRASIL, 2011), no texto original “o tempo remido será computado para concessão de livramento condicional e indulto”. Ou seja, a remição seria descontada do tempo restante da pena e posterior à prisão. O novo texto dispõe no Art.128 que “o tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos” (idem, 2011).

Constituído, legalmente, o instituído da remição penal pelo estudo, autorizando que todos os sujeitos privados de liberdade no Brasil, possam ser beneficiados com o abatimento do tempo de cumprimento de pena, proporcionalmente ao tempo dedicado ao estudo.

2.5. A Aplicabilidade Prática da Remição Penal pelo Estudo

Promulgada a Lei 12.433, de 29 de junho de 2011, alterando a vigente Lei Federal de Execução Penal com a institucionalização da remição penal, e concluído o trabalho de instituições não governamentais, juristas, parlamentares, militantes que, por décadas se uniram na luta incansável de melhorar o sistema penitenciário brasileiro, para poder-se-ia afirmar a conquista da dignidade humana, e o alcance da instrumentalização do processo de reintegração social do egresso penal.

Porém, lamentavelmente, na prática, não foram esses os resultados obtidos com a nova legislação, justamente porque a remição pelo estudo não fora aplicada com os princípios e fundamentos educacionais, utilizando-se tão somente de uma aplicação mecanicista no cômputo das horas de estudos/leitura, sem qualquer atenção à edificação do homem pelo saber.

Nesta busca de resolução desse problema social, a pesquisa localizou a pessoa do professor universitário Roberto da Silva¹³, figura pública e de renome junto à Universidade de São Paulo (USP), cuja história de vida e Curriculum acadêmico conferem ao presente estudo diferencial ímpar, não só pela relevância bibliográfica, mas, sobretudo, em razão de que Roberto da Silva é prova viva de todo debate existente sobre as possíveis formas de reintegração social do egresso penal.

Roberto da Silva é retirado do seio familiar ainda ao 03 (três) anos de idade, separado de seus irmãos e mãe, lançado à própria sorte em abrigo no Estado de São Paulo, onde viveu toda sua infância e adolescência, passando pela Febem (hoje Fundação Casa), até a maioridade, passa a viver na ruas, inicia a vida no crime, é preso, condenado e encarcerado no presídio de segurança máxima Carandiru, cumprindo pena até os 33 (trinta e três) anos de idade.

Deixando o cárcere, retorna aos estudos na tentativa de retomar os estudos do ensino fundamental e médio (justamente por não ter tido essa oportunidade no sistema penitenciário), vindo a graduar-se em pedagogia em 1998 pela Universidade Federal de Mato Grosso, mais tarde obtém o título de Mestre e Doutor em Educação, finalmente titula-se como livre docente em pedagogia social, todos pela Universidade de São Paulo (USP).

Por outro lado, pretende-se extrair do trabalho desenvolvido por Roberto da Silva não a sua história (de vida e acadêmica), mas seu olhar crítico em relação à não

¹³ ROBERTO DA SILVA é Pedagogo (UFMT, 1993), Mestre (USP, 1998), Doutor (USP, 2001) em Educação e Livre Docente em Pedagogia Social (USP, 2009). Atualmente é professor Livre Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação e orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Educação e supervisiona pós-doutorados nas mesmas áreas. É o editor da Coleção Pedagogia Social junto à Editora Expressão e Arte e participa do Conselho Editorial da Revista de Ciências da Educação (UNISAL), de Cadernos de Pedagogia Social (Portugal), da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, da Revista Brasileira de Execução Penal. Coordena o Mestrado em Educação na Universidade Lueji A'Nkonde, de Angola) e coordena convênios com Angola, Argentina e Alemanha. Organiza os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008, 2010, 2012, 2015 e 2018) e as Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social (16ª edição). É membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Sistema Penitenciário do Estado de São Paulo. Orientou 75 trabalho de conclusão de cursos dentre eles Iniciação Científica, dissertações de Mestrado, doutorados e pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP. Recebeu 10 prêmios e 2 homenagens. Atua na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais e Educação em espaços não escolares, especialmente, abrigos, unidades de internação de adolescentes e estabelecimentos penitenciários. Coordena o GEPÊPrivação (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade e o GEPEULAN (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Angola). ORCID: 0000-0001-8195-8664 RESERARCH ID: <http://www.researcherid.com/rid/K-4865-2012> SCOPUS: Scopus Author ID: 56542513700 – ID LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6796429099935802>.

efetividade das transformações legais e institucionais, a fim de que este trabalho possa – mesmo com sua limitação – contribuir para demonstrar instrumento utilizado pelo professor Roberto da Silva na missão relacionada à reintegração social do egresso penal.

Vale aqui destacar o conteúdo da entrevista¹⁴ feita ao professor Roberto da Silva ao G1.com, que quando indagado sobre a vigência da Lei n. 12.433, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 29 de junho de 2011, que alterou a Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/1984) que consagrou a possibilidade de remição penal por meio do estudo, quando o professor assim apresenta sua visão crítica ao novo sistema de remição penal:

Roberto da Silva, de 52 anos, professor, mestre e doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), não concorda que a remição de pena para detentos seja concedida a partir do número de horas que eles frequentam a escola. Ex-detento e estudioso da área de educação no sistema prisional, Silva teme que desta forma haja uma distorção dos objetivos de estudar, assim como ele acredita que tenha ocorrido com o trabalho dentro das prisões.

Uma alteração na Lei de Execução Penal publicada nesta quinta-feira (30) no Diário Oficial da União aponta que cada um dia de condenação poderá ser trocado por 12 horas de frequência escolar. Assinada pela presidente Dilma Rousseff e pelos ministros da Justiça e da Educação, a medida vale tanto para condenados em regime fechado ou semiaberto.

Para o professor Silva, se o governo quer introduzir a educação como política pública, é preciso conciliar os objetivos. "Rejeitamos tentar atribuir à educação um papel que é de outras instâncias da sociedade. A educação não pode assumir a tarefa de diminuir a lotação do presídio ou diminuir reincidência criminal, ou ainda, a violência e fugas dentro das prisões", afirma.

Silva diz que o papel da educação é aumentar a capacidade e as habilidades dos cidadãos para que tenham melhores condições para concorrer às oportunidades que a sociedade cria. "Se o detento quiser continuar na carreira do crime, não é a educação que vai convencê-lo a cair fora."

Conclusão de ciclos

O especialista acredita que a educação possa ser utilizada no processo de abatimento da pena de maneira diferente da prevista em lei. Silva propõe que haja a remição a partir do cumprimento de objetivos e metas usando como referências as diretrizes curriculares das várias modalidades de ensino.

Por exemplo, Silva defende que o detento tenha um terço da pena reduzido quando conclui o ensino fundamental, ou médio, ou superior e cumpra a carga horária de aula destinada a determinado ciclo de ensino. Para concluir

¹⁴Entrevista concedida ao G1.com, reportagem de Vanessa Farjado, em 01/07/2011, disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/html>, acesso em 10 de março de 2022.

o primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), por exemplo, o tempo estimado é de 500 dias (ou carga horária de 2.000 horas/aula).

O professor diz que as necessidades educacionais de homens e mulheres presas não se resumem à elevação da escolaridade ou à redução da defasagem na relação idade-série.

"Os alunos de modo geral não são premiados por horas de estudo ou tarefas feitas, e sim, pela conclusão dos ciclos. A educação não pode ser vulgarizada na prisão como foi o trabalho", diz. Silva acredita que a remição por tempo de trabalho - a cada três dias trabalhados é abatido um dia de pena - não ajudou a criar uma cultura pelo trabalho dentro da prisão. "Também não ajudou a criar postos qualificados. Serviu basicamente para explorar a mão de obra do preso que se beneficia da remição da pena, mas não se forma profissionalmente."

Vilões da educação

O professor não acredita que a nova proposta de remição vá atrair os detentos para a escola. Para ele, ainda é preciso vencer alguns "vilões" da educação no sistema prisional. Segundo ele, há uma concorrência desleal entre trabalho e educação na prisão, já que ambos ajudam a diminuir a pena, mas o primeiro é remunerado e o segundo não.

Corpo docente desqualificado e material inadequado também contribuem para a baixa procura dos detentos pelas salas de aula, de acordo com o professor. "Quase nenhum professor que atua na prisão tem formação específica. Normalmente são substitutos ou temporários que não conseguiram aulas regulares, ou ainda, foram mandados para lecionar nas cadeias como 'castigo'."

Histórico

Quando foi preso por furto e roubo, em 1979, aos 20 anos, Silva tinha estudado até a 5ª série do ensino fundamental. "Fui preso porque vivia nas ruas e tudo que se faz nas ruas é passível de prisão", disse. Havia parado de estudar aos 15 anos, na Febem (atual Fundação Casa), onde viveu dos dois aos 18 anos. Na época, a Febem também funcionava como abrigo para órfãos e crianças afastadas dos pais pela Justiça, como foi o caso de Silva. Já adulto, passou dez anos detido e, como na época não havia oferta de educação nos presídios, voltou à escola somente após cumprir pena. Concluiu os ensinos fundamental e médio em curso supletivo e em seguida, aos 33 anos, ingressou no curso de pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Após o término do curso, voltou a São Paulo onde concluiu mestrado, doutorado e livre docência em educação pela USP. Hoje Silva integra o corpo docente do curso de pedagogia da universidade (TORRES: 2019, p.65).

Portanto, o professor Roberto da Silva já apresentava preocupação em relação ao novo sistema de remição penal que poderia destoar dos fundamentos da educação, e constituir-se de instrumento matemático de diminuição de pena, sem alcançar qualquer das finalidades em relação à formação do indivíduo pela construção do conhecimento.

Com a análise crítica sobre a situação do sistema penitenciário brasileiro, e alicerçado no trabalho apresentado por Eli Torres (Torres: 2019), apresenta-se o

método APAC¹⁵ de cumprimento de pena, método reconhecido e oficializado Tribunal de Justiça de Minas Gerais, igualmente sendo tomado como objeto de estudos científicos nacionais e internacionais (Grossi: 2020), em razão da humanização da pena e por diferencia-se do sistema de execução penal comum.

No capítulo seguinte será apresentado o paralelismo entre esforço científico na legitimação da educação como instrumento de remição penal pelo estudo, e o instrumento de viabilidade prática de reintegração social do egresso penal (método APAC), para que, juntos, possam resultar na fusão e necessária às ações afirmativas por parte do Estado no cumprimento da responsabilidade relacionada à reintegração social do egresso penal.

¹⁵ Método APAC é o termo utilizado para denominar e qualificar a forma de gestão penitenciária aplicado pela APAC (Associação de Proteção e Amparo aos Condenados) (Ottoni, 2001).

CAPÍTULO 3

O MÉTODO APAC E A HUMANIZAÇÃO DO SISTEMA PENAL

Neste capítulo será apresentado o método APAC (ou *apaqueano*¹⁶) de gestão prisional, instituído inicialmente como ação social não governamental, que foi oficializado pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais e reconhecido como política pública a ser fomentada nacionalmente, por meio da Resolução nº 3, de 13 de setembro de 2019, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP).

Discorrerá sobre a origem de sua instituição, informados sobre seu fundador, a forma de atuação, seus fundamentos, além do reconhecimento oficial pelo Judiciário, Ministério da Justiça, além de seu reconhecimento internacional (Grossi: 2020).

3.1. O Método APAC: Origem, Conceito e Reconhecimento como Política de Execução Penal

O método APAC, caracterizado como sistema de cumprimento de pena administrado pela Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC, segundo (VARGAS:2011), nasceu de um experimento institucional religioso, católico, no campo da política criminal brasileira. Um de seus idealizadores, Mário Ottoboni (OTTOBONI: 2001), sustenta que o método tem a finalidade de desenvolver no presídio atividades relacionadas à ressocialização dos recuperandos.

O termo “recuperando” é utilizado para se referir aos presos que cumprem pena em estabelecimentos penais em que o método APAC é aplicado.

A APAC é uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, constituída por meio de estatuto social (anexo II) dedicada à recuperação e à reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade.

O objetivo da APAC, segundo seu fundador Mário Ottoboni (OTTOBONI: 2001) é promover a humanização das prisões, sem perder de vista a finalidade punitiva da pena. Seu propósito é evitar a reincidência no crime e oferecer alternativas para o condenado se recuperar.

¹⁶ Expressão “apaqueano” é a denominação do método de cumprimento de pena humanizado e administrados pela APAC.

A APAC opera como entidade auxiliar do poder Judiciário e Executivo, respectivamente, na execução penal e na administração do cumprimento das penas privativas de liberdade, com estrutura física própria em ambiente não relacionado à atual estrutura penitenciária, com arquitetura direcionada às finalidades da instituição (projeto arquitetônico padrão constante do Anexo deste trabalho), especialmente a humanização da pena e participação familiar no cumprimento da pena, como ilustram os anexos fotográficos (Anexo I deste trabalho).

Portanto, a APAC atua na qualidade de órgão auxiliar da justiça na execução da pena, uma vez que o método é implantado em penitenciárias que passam a ser chamadas de Centros de Reintegração Social – CRS (VARGAS:2011).

A efetividade de atuação das instituições não estatais diretamente junto ao sistema penitenciário brasileiro nasceu com o surgimento da APAC, na década de 1970, em São José dos Campos – São Paulo.

O fato ocorrido em 14 de fevereiro de 1981, em que o então vice presidente da primeira APAC, em 1981, o advogado Franz de Castro, fora assassinado, ganha relevo histórico na obra do fundador Mario Ottoboni, ilustrando a importância e necessidade da reformulação do sistema penitenciário até então vigente, colocando o método APAC como protagonista da reformulação do regime de cumprimento de pena, quando relata:

Acompanhado do presidente da entidade, foi chamado para evitar derramamento de sangue, em face da rebelião de doze presos do regime fechado da Cadeia Pública da referida localidade.

O pedido da presença urgente de Franz e Mário Ottoboni no local dos acontecimentos era exigência dos presos rebelados, que acreditavam na mediação de ambos para que o entrevero fosse concluído sem confronto com a polícia. A aceitação do pedido formulado pelas autoridades que estavam no local (juiz de Direito, autoridades militares e civis), não dizimou a certeza do perigo que corriam os dois advogados ao enfrentar aquela situação delicada. Tanto que Franz visitou o Centro de Reintegração Social da APAC, conversou com alguns presos, relatando a missão que iria enfrentar com risco de morte. Havia, portanto, plena consciência do perigo iminente que o aguardava, bem como o Sr. Mário Ottoboni. A tarefa não fora coroada de êxito, completou, porque houve desrespeito ao que fora combinado.

Também aqui a narração feita pelo repórter Carlos Nascimento, da TV GLOBO, vale como testemunho incontestável dos fatos, ao anunciar: “Atenção, a polícia prepara para atirar” – advertência feita antecedendo ao primeiro tiro, que deu causa ao inusitado tiroteio promovido pela polícia e que matou cinco presos e o Dr. Franz De Castro Holzwarth. Nessa oportunidade os três reféns já tinham sido afastados do perigo pelo senhor

Mario Ottoboni, sendo o último deles um soldado da Polícia Militar, que mal acabara de sair da linha de fogo quando a chacina teve início.

Franz foi a Jacareí atendendo ao chamado de Deus, acompanhado da presidência da APAC, e na condição de apaqueano cristão foi ao encontro do seu martírio.

Chesterton, escritor inglês, diz que “o mártir é alguém que, para preservar outras vidas, se esquece de cuidar da própria vida”. Por outro lado, o Padre Antônio Alves de Melo nos diz: “O mártir é um descuidado, um esquecido da própria vida, não por desamor e irresponsabilidade, mas pelo amor que faz dele alguém voltado para Deus e para os irmãos. Dr. Franz, em seu amor pelos presos, esqueceu-se de cuidar da própria vida”.

Franz é o Mártir da Pastoral Penitenciária e, portanto, dos presos, e morreu para salvar os rebelados, e salvou sete deles na rebelião de Jacareí (OTTOBONI : 2010, p.p. 59-60).

Este fato histórico ganhou repercussão internacional, e promoveu a atenção especial de novos atores, como especial as autoridades judiciárias do Estado de Minas Gerais, mais precisamente de Itaúna-MG, onde se estabeleceu definitivamente o método APAC.

De origem paulistana, após o trágico assassinado do advogado Franz de Castro na década de 1980 o método foi levado para a cidade de Itaúna, em Minas Gerais.

A APAC de Itaúna é considerada uma APAC modelo. Atualmente, tem ganhado notoriedade, principalmente no próprio Estado de Minas Gerais. Essa notoriedade também se deve ao Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), que no ano de 2001 criou o Programa Novos Rumos da Execução Penal, como forma de regulamentar e expandir o método. Segundo dados do próprio Programa, o método está presente em oitenta e oito comarcas brasileiras e atende trezentos e seis municípios. (Minas Gerais: 2011).

No ano de 1984, com a iniciativa de alguns cristãos da cidade de Itaúna, tem início a história da APAC no município. No mesmo ano, conforme está registrado no site da APAC¹⁷, o grupo decidiu ajudar os presos da comunidade fundando a Pastoral Penitenciária de Itaúna para atuar no auxílio aos presos da cadeia pública. As reuniões eram feitas no quintal da antiga casa paroquial de Sant’Ana, e contava com a presença de muitos homens e mulheres, de forte personalidade e ideal cristão, como o Pe. José Ferreira Neto, Pe. Luis Carlos Amorim, Valdeci Antônio Ferreira, Dr. Inácio Campos, e tantos outros que, com muita dedicação, empenhavam-se por

¹⁷ Disponível em <https://www.apacitauna.com/apc/>, acesso em 20 de março de 2022.

cumprir o preceito evangélico encontrado no Evangelho Segundo Mateus 25.36: “Eu estava preso e fostes me visitar” .

O grupo, então, sentiu a necessidade de um método pastoral que pudesse auxiliar na redução dos índices de reincidência que na época atingiam números na ordem de 84%. A cidade paulista de São José dos Campos tinha a solução para o problema: a filosofia de trabalho da APAC; um método que conseguiu reduzir a 5% o índice de reincidência, e a zero os índices de violência e fugas no presídio de Humaitá.

Nos primeiros anos de implantação do método o alvo era melhorar as condições físicas da cadeia pública e levar o conforto espiritual aos presos e suas famílias. Apesar de algumas críticas à APAC contou com o apoio e incentivo de personalidades importantes como os juízes, Dr. Paulo Antônio de Carvalho e Dr. Ivo Nogueira, além do Bispo diocesano, Dom José Belvino do Nascimento, e tantos outros. A APAC funcionava como suporte para o sistema carcerário comum ao mesmo tempo em que ganhava autonomia para construir o seu próprio espaço através do Centro de Reintegração Social (CRS).

Com a construção do CRS as atividades da APAC na cadeia pública – exercidas com algumas dificuldades e limitações devido às peculiaridades do sistema comum – agora podiam ser desenvolvidas com a eficiência que o método apaqueano exigia para atingir seus objetivos.

O apoio e a colaboração do Poder Judiciário da cidade eram sempre presentes. Em 14 de julho de 1997, com o apoio do Ministério Público, o Dr. Franklin Higino Caldeira – na época responsável pela promotoria criminal – juntamente com outros juízes, entregaram as chaves do CRS à APAC, com a primeira fase da construção concluída, bem como a administração dos regimes: semiaberto e aberto.

Após uma rebelião na cadeia pública, na qual 69 presos destruíram as celas em pouco tempo, a APAC, então, recebe do Judiciário a oportunidade de reajustar as instalações do CRS e administrar mais um regime: o fechado. Com a administração dos três regimes a APAC Itaúna se torna a segunda no país a operar na recuperação de presos sem presença de policiais.

Tem fundamento jurídico de atuação junto aos presídios tanto pela Constituição, bem como tem seu estatuto adequado à Lei 14.406/2002 (BRASIL:2002), como pela Lei de Execução Penal - nº 7.210/1984 (BRASIL: 1984).

As APACs são filiadas à Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados - FBAC, órgão coordenador e fiscalizador das APAC's, reconhecidamente de utilidade pública, que tem a função de orientar, assistir e manter a unidade de propósitos das associações.

Podem ser formadas por qualquer grupo de pessoas da comunidade, que têm como objetivo auxiliar os Poderes Judiciário e Executivo na execução penal e na administração do cumprimento das penas privativas de liberdade, nos regimes fechado, semiaberto e aberto. O objetivo delas é gerar a humanização das prisões, sem deixar de lado a finalidade punitiva da pena. Atualmente, aproximadamente 4 mil pessoas cumprem pena nos Centros de Reintegração Social que utilizam o método¹⁸

O método APAC qualifica a política de execução penal porque amplia as suas capacidades de atuação, envolvendo a comunidade local no processo, aproximando-a das pessoas e das realidades locais e possibilitando a solução de problemas de forma criativa e inovadora. É possível notar que, tanto nas etapas de implantação da associação quanto nos elementos que compõe o método, há o estímulo à gestão pública democrática, reafirmando e valorizando a sociedade civil como parceira do Estado na efetivação de direitos, cujas ações são essenciais para conferir maior efetividade ao Sistema de Justiça Criminal, especialmente no que concerne aos resultados de ressocialização de pessoas em conflito com a Lei.

Em que pese a plataforma religiosa sobre a qual surgiu o método APAC, fato é que o método passou a concretizar-se por meio de palestras sobre temas voltados para a valorização humana, organização e disponibilização de biblioteca, instituição de voluntários padrinhos, realização de pesquisas sociais, escolha de representante de cela, faxinas, trabalho, reuniões de grupo, contato com a família dos recuperandos, ou seja, constituindo-se com instrumento de aplicação da penal eminentemente com vistas à pessoa do sentenciado.

O Método APAC caracteriza-se pelo estabelecimento de uma disciplina rígida, baseada no respeito, na ordem, no trabalho e no envolvimento da família do recuperando, que tem por finalidade "Recuperar o Preso, Proteger a Sociedade,

¹⁸ Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (Depen) disponível em <http://www.depen.gov.br/DEPEN/metodo-apaqueano>, publicado em 19/09/2019, acesso em 25/03/2022.

Socorrer a Vítima e Promover a Justiça”, e como filosofia de trabalho “Matar o Criminoso e Salvar o Homem” (OTTOBONI, 2001).

Conforme descrevem Mario Ottoboni e Vadeci Ferreira (Ottoboni: 2016), a APAC objetiva a recuperação do preso, a proteção da sociedade, o socorro às vítimas e a promoção da justiça restaurativa; e, para o alcance desses objetivos, se aplica uma terapêutica penal própria constituída por 12 elementos fundamentais, são eles:

1. Participação da comunidade
2. O recuperando ajudando o recuperando
3. Trabalho
4. Espiritualidade e a importância de se fazer a experiência com Deus
5. Assistência jurídica
6. Assistência à saúde
7. Valorização humana - base do Método APAC
8. A família - Do recuperando e da vítima
9. O voluntário e o curso para sua formação
10. Centro de Reintegração Social – CRS (OTTOBONI; FERREIRA: 2016, p. 20).

Esses elementos fundamentais são expressamente definidos no objeto estatutário da entidade APAC, especialmente em seu artigo 2º, nos seguintes termos:

Art. 2º A entidade, cujo tempo de duração é indeterminado, se destina a auxiliar as autoridades dos Poderes Judiciário e Executivo, gerindo a execução penal, através da comunidade, prestando atendimento e assessoramento aos presos condenados a pena privativa de liberdade, que poderão ser transferidos para o CRS – Centro de Reintegração Social, independente de qualquer discriminação quanto a cor, raça, religião, opção sexual, religião, tempo de condenação e gravidade do crime, visando a recuperação e reintegração social do condenado, e, em uma perspectiva mais ampla, a proteção da sociedade, a promoção da justiça e o socorro às vítimas. Parágrafo único. Todas as atividades exercidas visam a aplicação da metodologia apaqueana, através de atividades de assistência social, de forma gratuita, continuada e planejada, para implementação dos doze elementos fundamentais (SANTOS, 2011, p.96)

Importante o resultado da tese de doutoramento de Laura Jimena (VARGAS: 2011), quando destaca que o ano de 2004 foi significativo e de referência para a consolidação e legitimação jurídica e política das APAC's, quando do o Programa Novos Rumos da Execução Penal do TJMG foi finalmente regulamentado, como consequência direta, as APAC's ganham o status de política pública penitenciária de Minas Gerais.

Com esse programa, o Tribunal Mineiro passa então a assumir atribuições executivas e não somente as jurídicas, ou seja, o poder judicial atua como executor de uma política pública de segurança, servindo de ponte entre o Poder Executivo, no caso a Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS) e a organização não governamental Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC), cuja sede passa a ser a cidade de Itaúna-MG.

O Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, através do Programa Novos Rumos, desde o ano de 2001, incentiva e apoia a implantação, em todo o Estado, do Método APAC, que tem sua filosofia resumida na frase: “matar o criminoso e salvar o homem”.

Nas palavras do desembargador e constitucionalista Kildare Gonçalves Carvalho, citado por Mario Ottoboni (2016, p.16):

É esse o objetivo a ser buscado e o rumo no qual se deve avançar: punir, mas com total respeito à dignidade, para, sobretudo, restaurar o ser humano. Promover a valorização humana, e não a desvalorização. É preciso que o condenado pague pelo que fez. Que tenha a consciência do erro, de sua consequência e da responsabilidade para com a sociedade. Mas é preciso também que tenha sua autoestima devolvida, que tenha referências positivas, baseadas em valores sólidos e fraternos, de modo que deixe de enxergar na criminalidade sua única e inevitável possibilidade de existência (OTTOBONI: 2016, p.16).

Por meio da Resolução n. 3, de 13 de setembro de 2019, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP, o método Apaqueano de gestão prisional foi reconhecido como política pública a ser fomentada nacionalmente. A resolução propõe como Diretriz de Política Penitenciária o fortalecimento da participação da sociedade civil na Execução Penal através do Método APAC.

Na prática, atendendo ao pedido do Departamento Penitenciário Nacional vinculado ao Ministério da Justiça (Depen), o CNPCP permitiu que as APAC's tenham regras construtivas excepcionais em relação às normas ordinárias publicadas pelo Conselho para unidades prisionais comuns. O reconhecimento vai permitir que o DEPEN passe a custear a construção e reforma de unidades prisionais no sistema Apaqueano.

A iniciativa busca implementar parcerias de mutua colaboração para enfrentamento das problemáticas vivenciadas no sistema prisional, marcadas por um cenário periclitante, que demanda atuação coletiva e intersetorial para oportunizar

melhores resultados no processo de execução da pena e reintegração social de pessoas em cumprimento de penas privativas de liberdade.

Conforme se extrai da notícia¹⁹ veiculada pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), os investimentos do Departamento Penitenciário Nacional, a partir do Fundo Penitenciário Nacional - FUNPEN, serão decididos em conjunto com a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados – FBAC. Estão previstos, na primeira fase, investimentos na ordem de 20 milhões para gerar cerca de 1000 vagas nos demais estados da federação onde o método APAC não está implantando.

A experiência apaqueana é reconhecida pela proximidade com a população e pelas ideias gestadas no bojo da sociedade. A capilaridade territorial é características dessa atuação de caráter diferenciado.

O método APAC já é aplicado no sistema prisional e diversas unidades da federação, inclusive em outros países (Grossi: 2020), materializando preocupação externada na Lei de Execução Penal, especialmente no que concerne "a cooperação da comunidade nas atividades de Execução da Pena e da medida de segurança (BRASIL: 1984,).

Como consequência da sedimentação do método APAC, vale registrar o esforço de outros Estados da Federação onde o método ainda não é uma realidade, como exemplo a ação administrativa do Ministério Público do Rio Grande do Sul, que reconhece a efetividade do método APAC na gestão penitenciária já aplicado pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais, conforme publicação oficial do órgão ministerial gaúcho²⁰:

Ministério Público, Defensoria Pública, Tribunal de Justiça, Susepe, Assembleia Legislativa, Governo do Estado e sociedade civil organizada formarão um Grupo de Trabalho para acelerar a instalação de uma unidade piloto do Método APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) de Execução Criminal no RS. Essa foi a iniciativa surgida a partir das discussões encabeçadas pelo MP durante audiência pública realizada pela Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa. Participaram o Coordenador do Centro de Apoio Operacional Criminal, Promotor de Justiça David Medina da Silva, os Promotores de Justiça de Controle e Execução Criminal Cynthia Jappur, Gilmar Bortolotto e Luciano Pretto, o Coordenador da Procuradoria de Fundações, Procurador de Justiça Antônio Carlos Avelar Bastos, e a Promotora-Assessora Gislaíne

¹⁹ Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (Depen) disponível em <http://depen.gov.br/DEPEN/>, acesso em 22 de março de 2022

²⁰ Disponível em <https://www.mprs.mp.br/noticias/dirhum/30215>, acesso em 18 de março de 2022.

Rossi Luckmann. REDUÇÃO DA REINCIDÊNCIA. David Medina da Silva fez a apresentação do Método APAC aos presentes, com demonstração de fotos explicando a aplicação prática em 34 unidades prisionais do estado de Minas Gerais. Ele destacou que este sistema reduz a reincidência de 85% para 11%, o que diminui a criminalidade conseqüentemente. O Coordenador do Centro de Apoio Criminal salientou que nas casas prisionais que utilizam o método APAC, o sistema efetivamente cumpre a Lei de Execução Penal. "O presídio que visitamos neste ano foi o único em que vi os diferentes regimes – aberto, semiaberto e fechado – serem fielmente cumpridos, como a lei manda. No sistema tradicional, não se conseguiu fazer esta separação adequada de regimes", analisou.

O Procurador de Justiça e Coordenador do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Fundações e Entidades de Interesse Social do Ministério Público de Minas Gerais, Tomás de Aquino Resende, considera que a grande vantagem do método APAC em comparação com o sistema convencional é que ele realmente recupera os detentos. "Temos conseguido um índice de reincidência menor do que 10%, ou seja, de cada 100 detentos que ingressam na APAC, 90 se recuperam, ao contrário do que ocorre no sistema convencional brasileiro. E este é o grande resultado", sublinhou.

Para o Procurador de Justiça Antônio Carlos Avelar Bastos, o Rio Grande do Sul vive um momento emblemático com o seu sistema prisional e é preciso inovar. Ele sugeriu que seja feito um mutirão para humanizar o sistema carcerário e que o modelo da APAC pode ser uma alternativa. "Penso que, aqui no Estado, em pouco tempo podemos fazer uma experiência concreta do método APAC. Vamos caminhar para a implantação de uma APAC", sugeriu.

Já o Promotor Luciano Pretto ressaltou que o maior desafio para a implantação do método é vencer a cultura da vingança. "O silêncio e a tolerância sobre como as coisas estão dentro dos presídios é adotado por todos nós. Sugiro que todos nos dispamos das roupas corporativas e pensemos no exemplo que isso pode dar à sociedade", ponderou. MISSÃO À MG. O proponente da audiência, Deputado Jeferson Fernandes, considerou que o debate pode acelerar a decisão de instalação do método no Rio Grande do Sul, que já recebeu sinalização positiva do Secretário Estadual de Segurança Pública, Airton Michels, durante seminário realizado pelo MP em maio deste ano. "Um grupo de parlamentares e representantes do Governo Estadual visitará instalações prisionais que adotam o método APAC em Minas Gerais para aprimorar a proposta a ser executada no Rio Grande do Sul", adiantou Jeferson Fernandes. Para o parlamentar, até o final do ano será possível sinalizar como a experiência será colocada em prática no Estado.

O Presidente da Comissão, Deputado Miki Breier, destacou a importância do debate para tratar de um novo modelo de execução criminal, capaz de recuperar os detentos.

(...) PRESENCAS: Participaram, ainda, o Desembargador do Tribunal de Justiça, Carlos Roberto Lofego Canibal, o Juiz da Vara de Execuções Criminais, Sidinei Brzuska, o representante do Presidente do Tribunal de Justiça RS, Juiz Rinez da Trindade, o Defensor Público Irvan Antunes Vieira Filho, o Superintendente-adjunto da Susepe, Mário Pelz, o Defensor Público Felipe Kirchner e o representante da OAB, Jeferson Cardoso (MPRS: 2022).

Interessante destacar o fato de que foi justamente no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul onde foram proferidas as primeiras interpretações jurídicas favoráveis à aplicação do estudo como remição penal, conforme informado no capítulo anterior, contribuindo para sedimentação da jurisprudência e súmula 341 do Superior Tribunal de Justiça e consequente promulgação da lei federal, com efetiva positividade legal do instituto da remição pelo estudo.

Mesmo com avanço das decisões relacionadas ao estudo como remição penal, o mesmo órgão judicial não conseguiu implantar um sistema penitenciário efetivo na transformação e reeducação do sentenciando, restando-lhe aprender e replicar o método apaqueano, já realidade em Minas Gerais.

Tanto assim que no mês de março de 2022 o Ministério Público, juntamente com o Secretário de Segurança Pública do Estado do Rio Grande de Sul já publicou em seus respectivos sítios eletrônicos reportagem²¹ sobre a visita da obra de novo prédio da APAC, reconhecendo os resultados positivos da implantação do método APAC também no sistema penitenciário gaúcho:

O subprocurador-geral de Justiça para Assuntos Institucionais, Júlio César de Melo, esteve, na tarde desta quarta-feira, 23 de março, juntamente com o secretário da Secretaria de Justiça e Sistemas Penal e Socioeducativo (SJSPP), Mauro Hauschild, em visita ao novo prédio da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – Apac/Porto Alegre.

Em sua manifestação, o subprocurador sublinhou que o Ministério Público tem sido apoiador do método desde o início e que os resultados mostram o acerto na implantação das Apacs no Estado. “Compreendemos que realmente esse é um modelo que vem dando certo. Obviamente não cabe em todas as situações, mas é, sem dúvida, um projeto que demonstra a importância de termos modelo diferente para tratar de situações diferentes. A Apac é o resultado de uma ação coletiva que inclui a atuação integrada de instituições, o trabalho dos voluntários e, acima de tudo, a vontade daquele que adere a essa proposta”, disse Júlio Melo.

O procurador de Justiça e coordenador do Núcleo de Apoio à Fiscalização dos Presídios do MPRS, Gilmar Bortolotto, que atua ao lado dos procuradores Luciano Pretto e Sandra Goldman Ruwel na implantação das Apacs no Estado, explicou que as obras da reforma do novo prédio foram viabilizadas através de recursos oriundos de uma delação premiada e de um Termo de Ajustamento de Conduta. O local vai abrigar 50 novos recuperandos. O primeiro prédio, inaugurado em 2018, abriga 40 recuperandos atualmente.

A Apac “não é a solução” para resolver os problemas encontrados no sistema prisional, mas pode ajudar, uma vez que é uma espécie de “escola de valores”, que prima pela espiritualidade, autodisciplina, ajuda de familiares e de voluntários. Nem todos aqueles que se encontram privados

²¹Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/noticias/54304/>. Acesso em 20/04/2022.

de liberdade querem uma segunda chance, mas para aqueles que querem, é preciso que haja a oportunidade. Também esteve presente à visita, o coordenador Centro de Apoio Operacional Criminal e de Segurança Pública, Rodrigo Brandalise (MPRS: 2022).

Apresentado, deste modo, o método APAC como gestão penitenciária diferente do modelo existente, com destaque para seus fundamentos e objetivos voltados à humanização da pena e dignidade humana em favor dos sujeitos privados de liberdade, resta agora aproximar o método APAC à teoria da educação, a fim de que esse método de cumprimento de pena, juntamente com os fundamentos educacionais - possa contribuir para transformação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar na sociedade, quando do retorno ao seio social.

3.2. Método, Metodologia, Procedimento ou Modelo Apaqueano?

Apresentado os fundamentos, as atividades e objetivos da APAC aplicado ao sistema de cumprimento de pena nas unidades prisionais do Estado de Minas Gerais, passa-se discussão sobre a forma correta de definição deste sistema especial que vem ganhando força entre as autoridades públicas responsáveis pela execução penal.

A APAC trata-se de método, metodologia, modelo ou procedimento de cumprimento de pena?

Seguindo a definição de Marconi e Lakatos, método é definido como:

As ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos, mas nem todos os ramos de estudo que empregam esses métodos são ciências. A utilização de métodos científicos não é, portanto, da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS: p. 93).

Por outro lado, metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo” (Marconi; Lakatos: 2022). Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estuda os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento.

A metodologia consiste em uma meditação em relação aos métodos lógicos e científicos. Inicialmente, a metodologia era descrita como parte integrante da lógica que se focava nas diversas modalidades de pensamento e a sua aplicação. Posteriormente, a noção que a metodologia era algo exclusivo do campo da lógica foi abandonada, uma vez que os métodos podem ser aplicados a várias áreas do saber (Marconi: 2022).

Partindo-se dessa premissa, a maneira de atuar da APAC não se caracteriza com ciência, mas tão somente um conjunto de atividades, critérios e fundamentos com atuação conjunta objetivando alcançar resultado diferenciado, portanto, um processo com finalidades pré-definidas, expressamente consignados em seu estatuto (anexo).

Há ainda a tentativa de denominar o sistema APAC como procedimento, porém, Marconi e Lakatos (2022) consideram o processo ou procedimento como sendo conjunto de ações definidas previamente e sistematizadas sequencialmente para chegar-se a determinado fim. O que resulta a conclusão que o procedimento seria espécie mais restrita de um gênero, mais amplo de um processo ou método.

Como a APAC atua com vários e distintos procedimentos de acordo com cada finalidade específica, seja em relação ao trabalho, à espiritualidade, à gestão organizacional, inadequado que se rotule como procedimento.

Acrescente-se ainda, o termo “modelo” utilizado na tese de GROSSI (2020), mesmo sem apresentar discussão teórica sobre a diferença do vocábulo, utiliza APAC como modelo, no sentido de apresentação de um sistema, a ser seguido:

Como já foi mencionado, o modelo APAC é descrito como inovador e como uma possível resposta na área da justiça restaurativa. Sacchetti (2016), nas conclusões do seu trabalho na Itália sobre a inovação social, relata o alto valor social e o baixo custo desse modelo, destacando que pode ser considerado uma política pública no combate à exclusão social. Nesse sentido, para Silva (2007b, p. 152), o método APAC é totalmente novo comparado ao contexto brasileiro e mundial, sendo indicado como uma resposta possível a ser observada pelos teóricos da justiça restaurativa (SILVA, 2007b, p. 153) (GROSSI: 2020, p. 150)

Neste plano, aliado aos instrumentos formais que representam a atuação da APAC no Estado de Minas Gerais, o presente trabalho se apropria do termo “método” para designar o regime especial de cumprimento de pena oficialmente reconhecido pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais, praticado pela APAC.

3.3. O Método APAC e sua Inserção no Plano Estadual de Educação em Minas Gerais.

Cumprindo o que dispõe o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional:

Art. 1º Fica instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior. Art. 3º São diretrizes do PEESP: I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe. Parágrafo único. Na aplicação do disposto neste Decreto serão observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. (BRASIL: 2011b)

Além do exposto reconhecimento da efetividade do método apaqueano pelo Tribunal de Justiça, o Poder Executivo Estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública de Minas, editaram o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais (MINAS GERAIS: 2020/2024), em que expressamente se insere o método apaqueano como instrumento de efetivação da educação no sistema prisional mineiro.

A Educação Básica nas unidades prisionais e APACs é ofertada através da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), principal ação de elevação de escolaridade dos privados de liberdade, e abrange a alfabetização, ensino fundamental e médio, na forma presencial, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.[...]

No ano de 2017, a Diretoria de Ensino e Profissionalização divulgou nas unidades prisionais o Guia de Orientações para o Núcleo de Ensino com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico no ambiente prisional e nas APAC do Estado (MINAS GERAIS:2020/2024)

Além disso, o referido Plano Estadual de Educação (Anexo), apresenta a forma de registro oficial da atividade escolar desenvolvidas nas respectivas unidades

apaqueanas, autorizando a instalação do segundo endereço das unidades acadêmicas já existentes, nos seguintes termos:

Para normatizar a organização e o funcionamento das escolas inseridas em unidades prisionais está sendo construída uma resolução específica em conjunto com as secretarias de educação e segurança pública. As escolas criadas e/ou as de 2º endereço² inserem as referidas turmas em funcionamento no SIMADE e lança os dados no Educacenso. Regulamentado pela Resolução SEE n. 1180 de 28 de agosto de 2008, o SIMADE operacionaliza a implantação, manutenção e atualização de dados como fonte oficial da SEE. Um outro sistema usado para manter registros escolares, é o Sistema Integrado de Gestão Prisional (SIGPRI) 3, lançado em junho de 2018 pelo sistema prisional mineiro com o objetivo de possibilitar aos cidadãos e servidores a consulta a conteúdos sobre os indivíduos privados de liberdade no Estado de Minas Gerais. No que tange aos registros escolares e educacionais, o sistema permite a inclusão do Prontuário Geral Padronizado de Ensino (PGPE), composto por documentos pertinentes ao ensino do custodiado desenvolvido no interior dos presídios, de forma digital, permitindo assim, sua fácil e rápida localização, quando necessário. (MINAS GERAIS:2020/2024)

O Plano ainda apresenta a tabela com números do período compreendido entre os anos 2020/2021 relacionados à sociedade carcerária, informando o número de alunos em privação de liberdade e professores das unidades prisionais do Estado de Minas Gerais:

ESFERA DO RECURSO	AÇÃO	FONTE DO RECURSO	UNIDADES PRISIONAIS EM QUE AS AÇÕES SÃO DESENVOLVIDAS	QUANTIDADE DE PESSOAS ENVOLVIDAS, POR AÇÃO
Fontes de financiamento do estado para as atividades educacionais	Financiamento e manutenção da oferta de educação de jovens e adultos para as escolas em funcionamento nas unidades prisionais.	Fonte 10 - Recursos Ordinários Livres (Tesouro) Fonte 21 - Quota Estadual do Salário Educação (QESE) Fonte 23 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	32 APAC's e 86 Unidades Prisionais	Estudantes privados de liberdade: 5.209 Quantidade de professores atuantes no sistema prisional: 2.000
Ações financiadas com recursos do Governo Federal	Oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito da Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	Depen Federal através fundo penitenciário nacional, Termo de Execução Descentralizada nº 3/2017 previstos no Processo SEI nº 08016007607/2017-18 do Ministério da Justiça	O recurso é destinado para o atendimento das pessoas presas em regime fechado, semiaberto e aberto, egressos do sistema prisional, em cumprimento de alternativas penais. As ações serão desenvolvidas sob demanda, nas unidades prisionais e PrEsp que apresentarem condições adequadas para execução.	O recurso ora disponibilizado para Minas Gerais foi de R\$5.922.000,00. E de acordo com a parametrização apontada no Termo de Descentralização, tem previsão para atendimento de 2961 indivíduos privados de liberdade.
Ações financiadas com recursos do Governo Federal	Projeto de capacitação profissional e implantação de oficinas permanentes - PROCAP	Depen Federal através da Portaria número 229 que instituiu o PROCAP fundo penitenciário de 2015.	Penitenciária de Contagem I - Nelson Hungria, Presídio de Itajubá I, Presídio de Divinópolis I, Presídio de Montes Claros II, Centro de Ressocialização e pré soltura de Ribeirão das Neves I, Presídio de Coronel Fabriciano I e Penitenciária de Ponte Nova I	Em virtude da pandemia COVID-19, os cursos ainda não foram ministrados e estão temporariamente suspensos, o que inviabiliza, por ora, a contagem da quantidade de pessoas trabalhando nesta ação para o atendimento de 270 privados de liberdade..
Ações financiadas com recursos do Governo Federal	Recursos vinculados a ações de educação (Programa Nacional de Merenda Escolar-PNAE, Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE e Programa Nacional do Transporte Escolar-PNATE).	Fonte 36 - Transferências de Recursos da União vinculados à Educação	32 APACs e 86 Unidades Prisionais	Estudantes privados de liberdade: 5.209

Fonte:Tabela1. Extraída do Plano Estadual de Educação 2020/2021 de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais, portanto, demonstra atuação concreta em relação à estrutura educacional penitenciária, mesmo que longe da excelência necessária, mas ao menos formalmente comprova preocupação com o conteúdo educacional no sistema penitenciário mineiro.

Apresentados os números e regulamentação existente na política educacional prisional do Estado de Minas Gerais, o próximo tópico discutirá com a atuação governamental e possível usurpação do Poder Estatal.

3.4. O Método APAC: Terceirização da Função Estatal?

O método APAC, em sua essência, atua na lacuna deixada pelo Estado, sobretudo em relação à omissão no cumprimento da Lei Federal de Execução Penal (BRASIL: 1984) e efetividade da função da pena, notadamente sua função pedagógica e reintegração social do egresso penal.

Poder-se-ia caracterizar o método APAC como instrumento de interesse público na tentativa de sanar seu desinteresse econômico na realização de ações afirmativas visando o cumprimento da responsabilidade pública imposta pela lei.

Tomando-se a reflexão de Bourdieu sobre o interesse na produção acadêmica:

[...] o interesse “puro”, desinteressado, é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que convém a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que “compensa”. [...] Têm-se, assim, testemunhos vindos de responsáveis pelas grandes revistas americanas de física que contam que seus pesquisadores lhes telefonam dia e noite, angustiados, porque se pode perder o benefício de vinte anos de pesquisa por cinco minutos de atraso. Compreende-se que nessas condições se esteja longe da visão hagiográfica da ciência que é desmentida por tudo o que se conhece da verdade da pesquisa: os plágios, o roubo de ideias, as querelas de prioridades e tantas outras práticas que são tão antigas quanto a própria ciência. Os eruditos são interessados, têm vontade de chegar primeiro, de serem os melhores, de brilhar. (BOURDIEU, 2004, p.31).

A lógica do campo científico preza a abdicação dos investimentos pessoais em prol do coletivo. Essa abdicação permite que aqueles que se mostrem desinteressados, que não busquem seus benefícios individuais e egoístas, lucrem nessa economia simbólica do campo acadêmico, neste trabalho tratado de campo

político, em que os voluntários apaqueanos – na condição de desinteressados em qualquer forma de capital - acabam por agir na lacuna formada pelo desinteresse do Estado.

A atuação principal da APAC converge para promoção dos cuidados com a saúde do reeducando, auxílios psicológico e familiar, em que se destaca o apoio religioso e centralização da reeducação por meio de atividade laboral.

Como ressaltado no preâmbulo deste capítulo a APAC não tem como fundamento principal o pilar metodológico a recuperação social por meio da educação, sendo aplicada de modo acessório nas condições que cada unidade comporta e lhe é acessível pelo Poder Público.

Revela-se oportuna, deste modo, a discussão sobre a atuação da APAC sobre a possibilidade de se caracterizar-se como ato desinteressado (Bourdieu: 2004), ou – de forma dissimulada – em ação interessada no desinteresse do Estado, como forma escorregada de adestramento dos sentenciados.

Em Ribeiro (2021) verifica-se abordagem sobre a implantação do método APAC semelhante como descrito neste trabalho, onde apresenta a seguinte crítica:

O resultado do método APAC é um sistema que consegue consolidar uma ampla gama de assistências aos recuperandos, desde assistência material até as assistências imateriais, conseguindo reduzir os problemas de saúde, bem como a redução nos níveis de reincidência dos recuperandos, que ronda por volta dos 8%, sendo certo que os seus benefícios também extrapolam tal quesito, visto que os custos de implantação de cada vaga no sistema APAC atinge cerca de 1/3 do custo de implantação de uma vaga no sistema tradicional, mas também os custos de manutenção do sistema APAC atingem cerca de 30% dos custos de manutenção de uma vaga no sistema tradicional. Entretanto, apesar da comprovada eficiência do método, existem alguns aspectos que dificultam a sua instalação em larga escala, bem como uma crítica referente à adoção de uma metodologia religiosa que obriga o recuperando à fé cristã, visto que o próprio recuperando deve indicar a religião que professa ao se inscrever e requerer a assistência da APAC. (RIBEIRO: 2021, p. 102)

Acrescenta Ribeiro (2021) as crítica relacionada à auto disciplina e falta de voluntariados, a seguir descritas:

Quanto a implantação do sistema, a necessidade de um elevado número de voluntariado também nos parece ser uma barreira a implantação em larga escala, visto que é notório o desinteresse da população para com aqueles que cumprem penas em

estabelecimentos prisionais. Ressalta-se que a viabilidade da implantação deste modelo é dependente diretamente da voluntariedade, sendo que cada recuperando mantém um casal de padrinhos e se beneficia, também, da assistência de psicólogos, médicos, advogados, dentistas e professores que não percebem remuneração para atuarem neste modelo. Sobre isso, o parâmetro são os Conselhos da Comunidade, já previstos no sistema comum, pela Lei de Execuções Penais, e que se resumem a denunciar irregularidades, sem poder de decisão, na prática. Outro aspecto que merece atenção, é a autofiscalização realizada pelos próprios recuperandos entre si. A possibilidade de algum recuperando manter poder perante outro 103 recuperando também não nos parece ser a melhor solução. Por mais que devemos reconhecer o benefício da economia de agentes de segurança e a possibilidade de criação do senso de disciplina, decisão e segurança por parte daqueles que tendem a fiscalizar os demais recuperandos, a possibilidade de imaginar a divisão dos recuperandos em patamares ou em classes não nos parece uma boa forma de ressocializar. De fato, imaginar a possibilidade de recuperandos com mais poder que outros, ou a subjugação de determinados recuperandos por outros, pelas condutas cometidas, pode acirrar, talvez de forma violenta, a busca por méritos ou reconhecimento dentro do modelo APAC, o que não nos parece correto. Tais fatores são empecilhos para a implantação em larga escala do modelo APAC, que mantém seus benefícios, principalmente através da obrigação do trabalho do recuperando, visto que é notadamente um dos fatores que facilitam a ressocialização deste recuperando, bem como o acesso a alguma assistência material (RIBEIRO: 2021, p.103).

Ressalta-se que, mesmo não apontando crítica em relação à usurpação da função estatal, Ribeiro (2021), conclui seu trabalho com proposição relacionada à instituição de Parcerias Público-Privada – PPP, nos termos da Lei Federal n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL: 2004), que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, nos seguintes termos:

Como se observa, de modo a possibilitar um ajuste positivo nas condições precárias que são percebidas atualmente nos estabelecimentos prisionais que utilizam da gestão exclusivamente pública, a ideia é manter os aspectos que deram certo na APAC, como a implementação de todas as assistências previstas na LEP com respeito e dignidade, o trabalho 112 e a profissionalização a todos os recuperandos, o pequeno número de recuperandos numa mesma unidade, e conciliar com os benefícios das PPP's, com a possibilidade de implantação em larga escala, a não diferenciação entre os detentos, a possibilidade de que cada detento exerça sua fé sem distinção e a manutenção de baixos custos ao Estado. O aprimoramento do formato de PPP que é utilizado em nosso Estado pode incrementar ainda mais os índices de ressocialização e diminuição de reincidência, utilizando os parâmetros que já foram

comprovados no modelo APAC e aproveitando-os no cumprimento das parcerias (RIBEIRO: 2021, p.112)

Ribeiro (2021) ao apresentar críticas pontuais ao método APAC, e sugerir a instituição de Parceria Público-Privada nos termos da Lei Federal (BRASIL: 2004) - promulgada ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva – de forma híbrida aproveitando-se os benefícios de ambos os institutos (APAC e PPP), como alternativa de solução do problema do sistema penitenciário brasileiro.

No sentido de reestruturação do capital, Grossi (2020), apresenta resultado de sua pesquisa de campo junto ao diretor de uma unidade do método APAC, pontua o seguinte:

As observações no campo encontraram essa disputa, parecendo o poder judiciário estar interessado em um aumento de vagas para aumentar a privação de liberdade. Contudo, no caso observado, o presidente de uma APAC pesquisada não tinha interesse em multiplicar suas vagas com a ideia de que isso poderia ter, como efeito, o aumento do encarceramento na cidade. Seguindo a mesma ideia, Muhle (2013, p. 12) vê “as parcerias entre ONGs e Estado, como uma tentativa, não de compensar, mas de encobrir um processo que tem clara participação na estratégia de reestruturação de capital” (GROSSI: 2020, p. 168)

Na tentativa de convergir a discussão teórica sobre a atuação do método APAC frente à função estatal, provoca-se a análise do mérito da obra de Ribeiro (2021), eis que sua fundamentação serve de apoio para este trabalho, na medida em que demonstra que o Estado Federal, mesmo no período áureo de exaltação da democracia, cuidou por instituir o programa de Parceria-Público-Privada, permitindo que o setor privado executasse serviços públicos não essenciais ou exclusivos do Estado, nos termos do inciso III, o artigo 11 da Lei 11.079/2004 (BRASIL: 2004).

Para além do permissivo legal correspondente à Parceria Público-Privada, este trabalho pretende – com a apresentação do método APAC, colocar em discussão o instituto da remição penal pelo estudo e as teorias dos fundamentos educacionais, a fim de que o Estado apresente interesse na apropriação do método, seja para criação de novo sistema de Execução Penal com gestão da APAC ou mesmo, ofertar a medida para realização de parcerias público-privadas, conforme conveniência e oportunidade, guiado pelo interesse da coletividade.

Necessário, portanto, que o Estado - conhecendo do método apaqueano, a realidade de seu resultado junto à sociedade carcerária e ciente de sua responsabilidade pública - possa fazer inserir neste regime paraestatal de cumprimento de pena, os fundamentos pedagógicos educacionais, possibilidade atuação governamental firme e concreta, e não simplesmente delegar suas funções às instituições particulares.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Para além da demonstração teórica que possa apontar a forma, fundamentos e objetivos do método APAC, impõe-se apresentar os números estatísticos oficiais que espelham os resultados práticos consequência da implantação do referido método no sistema penitenciário do Estado de Minas Gerais, por meio do Programa Novos Rumos da Execução Penal instituído pelo respectivo Tribunal de Justiça.

A realidade estatística que se segue, deve ser analisada e ponderada em relação à realidade do sistema penitenciário comum nacional, bem como observar os números e tabelas apresentadas neste capítulo, especialmente em relação às unidades prisionais em que não há gestão da APAC, situação em que a maioria dos estados da federação brasileira se encontra (Grossi: 2020), para ao final, extrair conclusão sobre o resultado empírico do método APAC.

4.1. Do Atual Cenário do Sistema Penitenciário Brasileiro.

Sabe-se que a situação precária dos presídios, com superlotação, violência extrema e péssimas condições de higiene, saúde e alimentação tem impacto direto no surgimento e na consolidação de facções criminosas como o PCC e o Comando Vermelho.

O período em que o PCC se consolidou, entre 2001 e 2006, coincide com a quase duplicação no número de presos - de 234 mil para 401 mil²². Fato que espelha a falência do sistema prisional encontra na realidade de abandono dos cárceres brasileiros, infundáveis argumentos que a corroboram, seja na constatação de que tais espaços tornaram-se verdadeiras “escolas do crime”, seja na confirmação factual de que nossas unidades prisionais são verdadeiros depósitos humanos, que somados a debilidade das políticas públicas, sem qualquer esperança de possibilidade de recuperação do sujeito em privado de sua liberdade em cumprimento de pena.

²² Fonte: BBC Brasil, disponível em - [hps://www.bbc.com/portuguese/brasil-42274201](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42274201), acesso em 27 de março de 2022.

Vale aqui replicar o estudo da revista VEJA²³, cujo resultado serviu de fundamento para o estudo preliminar realizado pelo Departamento Penitenciário Nacional, em que foram analisados os 1 306 processos de execução penal dos criminosos mais perigosos de São Paulo, encarcerados na Penitenciária 2 de Presidente Venceslau e na Penitenciária 1 de Avaré.

De cada dez detentos, nove cometeram crimes repetidas vezes - os chamados reincidentes. O que a análise da sequência e da natureza desses delitos revela é impressionante: três em cada quatro reincidentes cometeram crimes mais graves a cada prisão.

Em outras palavras, o que o levantamento indica é que um bandido quase sempre sai da cadeia mais perigoso do que quando entrou. Que um estelionatário vira um traficante; um contrabandista, um sequestrador; um ladrão, um assassino". A análise demonstra que:

- a) 0,8% cometeram assassinato na primeira vez em que foram presos e 30% depois que passaram pela prisão;
- b) 0,7 roubaram e mataram na primeira vez em que foram presos e 14,4 % depois que passaram pela prisão;
- c) 0,1 sequestraram na primeira vez em que foram presos e 14,0 % depois que passaram pela prisão;
- d) 12,0 roubaram e mataram na primeira vez em que foram presos e 39 % depois que passaram pela prisão;

Em meio à grave questão social de criminalidade, a reincidência penal permanece um problema crucial, lamentavelmente os programas de reintegração social apresentam alcance muito limitado sobre a população carcerária, e egressos do sistema prisional representam um extrato social fadado à invisibilidade e à ausência absoluta de acompanhamento.

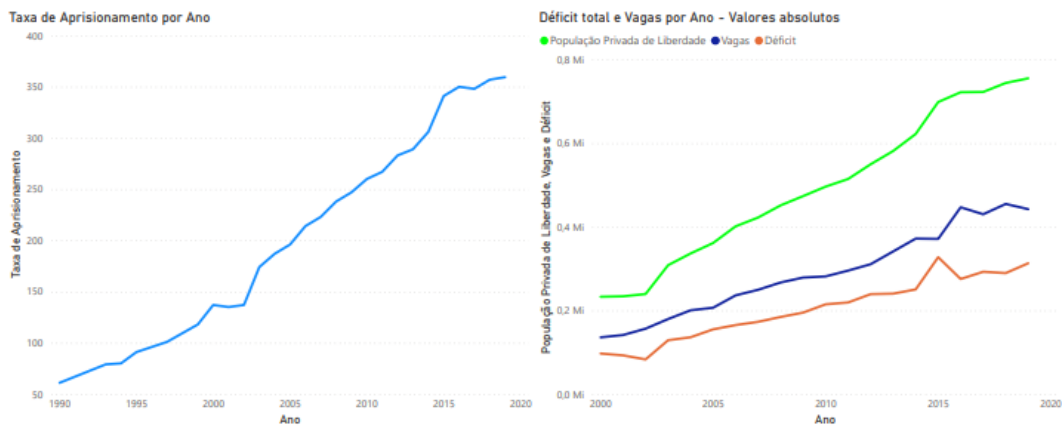
O estudo realizado pelo Departamento Penitenciário Nacional (Anexo) apresenta os números que espelham a realidade da superlotação dos presídios ante a ausência de medidas afirmativas que possam amenizá-lo, seja com a criação de vagas em estabelecimentos penais ou mesmo com ações no sentido de efetivar o caráter pedagógico da pena aplicada:

²³ Trecho da reportagem - Presídios, a escola do crime- Revista Veja de 22/05/2015, disponível em <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/ouvidoria/EstudoPreliminarAMetodologiaAPACeaCriacaoDevagasnoSistemaPrisonalapartirdalImplantacaodeCentrosdeReintegracaoSocialSITE.pdf>, acesso em 28 de março de 2022.

- a) 726.712 mil presos (em todos os regimes);
- b) 368.049 vagas existentes;
- c) 358.663 de déficit de vagas;
- d) 197% de taxa de ocupação;
- e) 352,6 presos para cada grupo de 100 mil habitantes; e
- f) 55% são jovens e têm entre 18 e 29 anos de idade.

Taxa de Aprisionamento e Déficit de Vagas por Ano

Período de Julho a Dezembro de 2019
 (*) Déficit total, não separado por regime

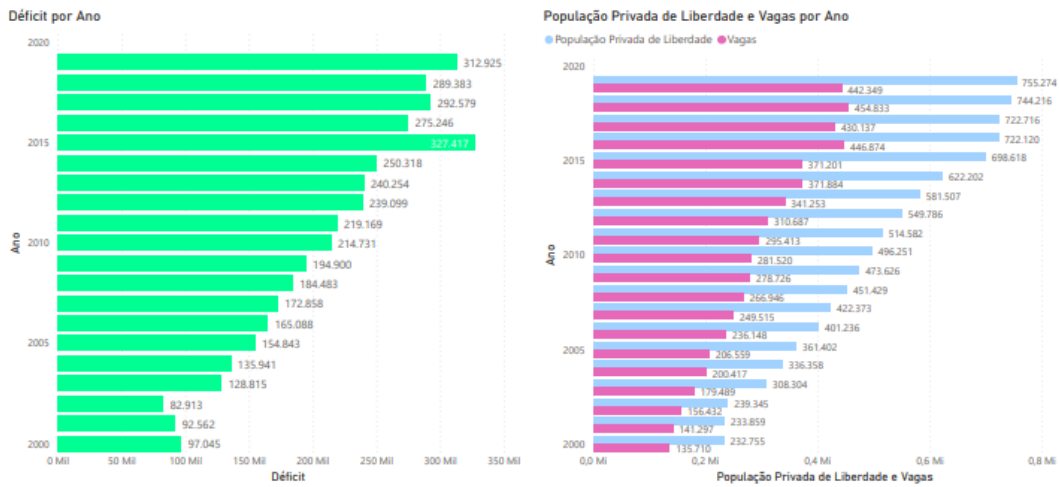


Fonte

INFOPEN/2019

População Prisional, Déficit e Vagas

Período de Julho a Dezembro de 2019
 (*) Déficit total, não separado por regime



Fonte INFOPEN/2019

Frente aos referidos dados, extrai-se a possibilidade de aferir projeção sobre o percentual de aumento da população carcerária, na média anual de 8,30%, o que, definitivamente, não consegue ser acompanhado da geração de novas vagas na mesma proporção.

Essa desproporção (aumento da população carcerária x número de vagas), denota a realidade que do ponto de vista econômico e político é praticamente impossível de ser superada.

Em termos objetivos o estado brasileiro, para resolver o problema da superlotação, de modo que o número de vagas consiga corresponder ao número de presos, teria de, praticamente, dobrar o sistema carcerário existente no lapso temporal de um ano, o que corresponde a construir uma penitenciária com capacidade de mil vagas ao dia.

Frente a este cenário que se insere o sistema penitenciário, Lemgruber (2001), sintetiza conclusão a respeito da ineficácia prisional contrapondo com as consequências financeiras para o Estado:

Resumindo, o que os estudos acima indicam, mesmo aqueles que defendem a pena de prisão, é a dificuldade de justificá-la do ponto de vista da relação custo-benefício, se o benefício esperado é a redução da criminalidade, sobretudo dos crimes mais violentos, que acarretam maiores danos sociais. Isto se explica, à primeira vista, pela ineficiência do Sistema de Justiça Criminal como um todo, discutida na seção anterior: se os crimes que chegam a receber pena de prisão representam ínfima parcela do total de crimes cometidos, em função das perdas que ocorrem nas várias etapas do sistema, os efeitos do encarceramento sobre a criminalidade não podem mesmo ser muito expressivos. Donde se poderia concluir que, aumentando a eficácia de todas as suas partes componentes, o Sistema de Justiça Criminal seria capaz de encarcerar mais e, encarcerando mais, produziria melhores resultados no controle do crime. Entretanto, este é um outro mito, que confunde redução da impunidade, melhoria do desempenho da Polícia e da Justiça, com elevação das taxas de encarceramento. Uma crença muito difundida, mas que não se sustenta em evidências empíricas, como demonstra a experiência recente dos Estados Unidos (LEMGRUBER: 2001, p.10).

Reforçando a conclusão sobre os resultados (sociais e financeiros) do atual sistema carcerário, Chies (2005), apresenta resenha sobre a obra de Lemgruber, quando destacando, inclusive os efeitos dos estigmas e a necessidade por alternativas relacionadas aos sistema penitenciário:

As conclusões da obra, que sintetizando o fracasso histórico e atual da prisão se fazem acompanhar de considerações sugestivas – não no intuito de uma “ilusão reformista”, sustentada no “mito do bom presídio”, mas sim num compromisso crítico – para que se minorem “os efeitos perniciosos do confinamento”, conduzem-nos ao reconhecimento de que a prisão: funciona no sentido de aviltar e estigmatizar para sempre os que por ela passam e, na medida em que não se visualiza sua extinção num futuro próximo, há que se lutar para que sua influência se torne menos perniciosa. E, por fim, se alternativas à prisão existem, urge aumentar sua abrangência e exigir sua aplicação (LEMGRUBER, 1999, p. 162) (CHIES: 2005, p.342).

No mesmo sentido e, definitivamente falência do sistema de Execução Penal, o Supremo Tribunal Federal profere julgamento reconhecendo como Coisa Inconstitucional, em razão situação degradante das penitenciárias do Brasil, reconhecendo diversos fatores, como a superlotação carcerária, as condições desumanas de custódia, a violação massiva de direitos fundamentais, no julgamento da ADPF 347: na forma que segue:

CUSTODIADO – INTEGRIDADE FÍSICA E MORAL – SISTEMA PENITENCIÁRIO – ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL – ADEQUAÇÃO. Cabível é a arguição de descumprimento de preceito fundamental considerada a situação degradante das penitenciárias no Brasil. SISTEMA PENITENCIÁRIO NACIONAL – SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA – CONDIÇÕES DESUMANAS DE CUSTÓDIA – VIOLAÇÃO MASSIVA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS – FALHAS ESTRUTURAIS – ESTADO DE COISAS INCONSTITUCIONAL – CONFIGURAÇÃO. Presente quadro de violação massiva e persistente de direitos fundamentais, decorrente de falhas estruturais e falência de políticas públicas e cuja modificação depende de medidas abrangentes de natureza normativa, administrativa e orçamentária, deve o sistema penitenciário nacional ser caracterizado como “estado de coisas inconstitucional”. FUNDO PENITENCIÁRIO NACIONAL – VERBAS – CONTINGENCIAMENTO. Ante a situação precária das penitenciárias, o interesse público direciona à liberação das verbas do Fundo Penitenciário Nacional. AUDIÊNCIA DE CUSTÓDIA – OBSERVÂNCIA OBRIGATÓRIA. Estão obrigados juízes e tribunais, observados os artigos 9.3 do Pacto dos Direitos Civis e Políticos e 7.5 da Convenção Interamericana de Direitos Humanos, a realizarem, em até noventa dias, audiências de custódia, viabilizando o comparecimento do preso perante a autoridade judiciária no prazo máximo de 24 horas, contado do momento da prisão. (ADPF 347 MC, Relator(a): Min. MARCO AURÉLIO, Tribunal Pleno, julgado em 09/09/2015, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-031 DIVULG 18-02-2016 PUBLIC 19-02-2016)

Ineficiência que há tempos tem sua explicação (lamentavelmente lógica e real) apresentada por Foucault (1989) ao definir parcela da microfísica do poder:

A prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. Habitualmente se acredita que a prisão era uma espécie de depósito de criminosos, depósito cujos inconvenientes se teriam constatado por seu funcionamento, de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação dos indivíduos. Isto não é verdade: os textos, os programas, as declarações de intenção estão aí para mostrar. Desde o começo a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos. O fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político (FOUCAULT: 1989, p. 75).

O filósofo francês ainda arremata com enfática descrição sobre o desinteresse do Estado na esquivia de oferecer condições dignas aos sentenciados, mantendo-os à margem do conhecimento:

Em sua concepção primitiva o trabalho penal não é o aprendizado deste ou daquele ofício, mas o aprendizado da própria virtude do trabalho. Trabalhar sem objetivo, trabalhar por trabalhar, deveria dar aos indivíduos a forma ideal do trabalhador. Talvez uma quimera, mas que havia sido perfeitamente programada e definida pelos quakers na América (constituição das workhouses) e pelos holandeses. Posteriormente, a partir dos anos 1835–1840, tornou-se claro que não se procurava reeducar os delinquentes, torná-los virtuosos, mas sim agrupá-los num meio bem definido, rotulado, que pudesse ser uma arma com fins econômicos ou políticos. O problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão. O caráter de inutilidade do trabalho penal que está no começo ligado a um projeto preciso, serve agora a uma outra estratégia (FOUCAULT: 1989, p. 76).

Deste velado interesse na manutenção do caos social, especificamente do sistema carcerário brasileiro, extrai-se a conclusão de Foucault (2002), ao apontar que o saber não obstaculizado pelo Estado, pode representar sua própria ruína, quando apresenta a seguinte reflexão:

Se há saber, é preciso que ele renuncie ao poder. Onde se encontra saber e ciência em sua pura verdade, não pode mais haver poder político. Esse grande mito precisa ser liquidado. Foi esse mito que Nietzsche começou a demolir ao mostrar em numerosos textos já

citados, que por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber (FOUCAULT: 2002, p.51).

É justamente esse interesse na manutenção do poder político, que se pode justificar a inexistência de ações afirmativas no sentido de cumprir com as finalidades legais com vistas a transformar a realidade social, em especial a sociedade carcerária.

A inquietação que se pretende despertar nesse momento relaciona-se à zona cinzenta e ao sentimento de vergonha que tomaram os sobreviventes do campo de concentração nazista (LEVI: 2004), que testemunharam todas as espécies de barbárie humana, assistiam incontáveis fatos de injustiça, de violências vis, sem qualquer reação. Ou pior, os que auxiliavam o regime nazista contra seu próprio povo, em troca de migalhas de pão ou por um pouco mais de sopa.

Frente à realidade do sistema penitenciário e diante das atrocidades que cotidianamente acontecem nos presídios brasileiros, fechar olhos ou ignorá-la, acreditando tratar-se de problema alheio ou estatal, fatalmente fará sucumbir à vergonha de Auschwitz (LEVI: 2004), eis que não há regime totalitário ou ditador que prevaleça, sem que haja uma sociedade subserviente lhe dê sustentação (VIALI FILHO: 2005).

E é justamente essa a lição de Adorno (1995), quando sintetiza o papel da educação após Auschwitz e ressalta a necessidade de que o terror ordenado, só se efetivará se seus subordinados assim o fizerem, traindo a si mesmo e suas consciências.

Demonstrada a realidade ineficiente do sistema penitenciário, cujos impactos sociais fazem parte do senso comum, passa-se neste instante a destacar os números relacionados ao sistema prisional onde o regime apaqueano é praticado, sem nenhuma intenção de apresentá-lo como fórmula única da resolução dos conflitos sociais e caos penitenciário, mas tão somente apontar a realidade de uma prática que - de modo incipiente - vem sendo sedimentada no Estado de Minas Gerais (TJMG: 2001), cujos resultados são apresentados no tópico seguinte.

O sistema APAC, segundo estudo preliminar apresentado pelo Ministério da Justiça (Anexo), como meio alternativo de gestão do caos penitenciário brasileiro, e de acordo com as informações publicadas no sítio eletrônico da Fraternidade Brasileira

de Assistência aos Condenados (FBAC)²⁴, no exterior, a APAC está presente em 4 países na África, 3 na Ásia, 11 na América, 8 na Europa e 2 na Oceania.

E, embora haja mais de uma centena de APAC's no Brasil e no mundo, relatórios da Gerência Jurídica e de Convênios da FBAC enviados ao Departamento Penitenciário Nacional apresentam 51 (cinquenta e uma) associações no país que administram Centros de Reintegração Social (CRS), concentradas nos estados de Minas Gerais, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Rondônia.

4.2. Dados estatísticos relacionados às atividades laborais e educacionais onde o método APAC é aplicado

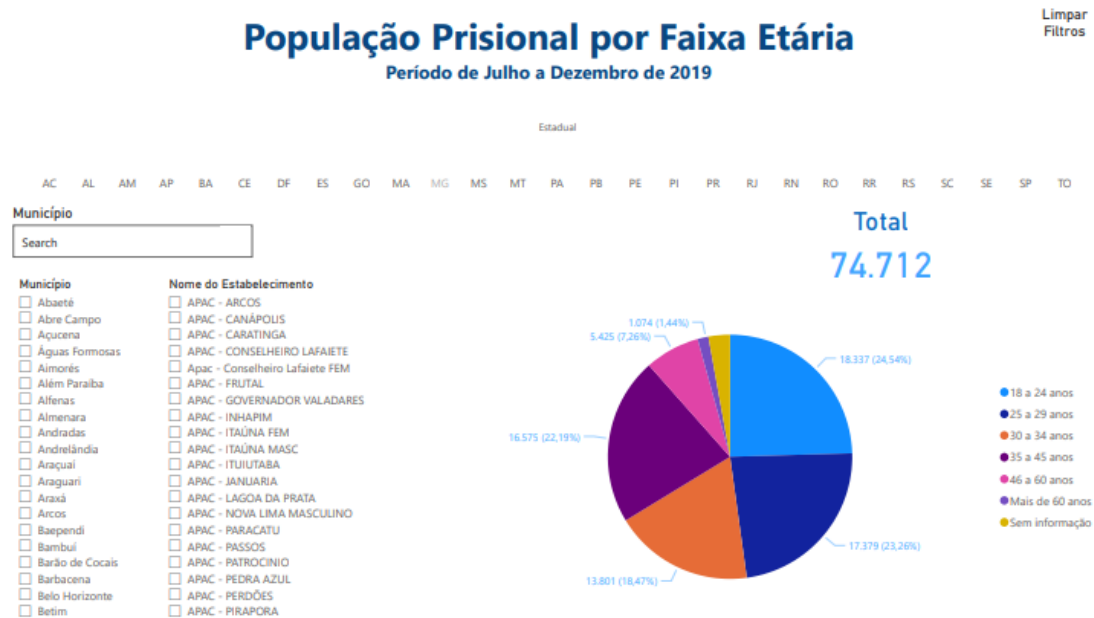
Inicialmente apresenta-se o número da população carcerária nacional, por faixa etária, conforme atual publicação INFOPEN/2019 junto ao sitio eletrônico do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) apontando o número total de 748.000 (setecentos e quarenta e oito mil) indivíduos privados de liberdade:



Fonte INFOPEN/2019

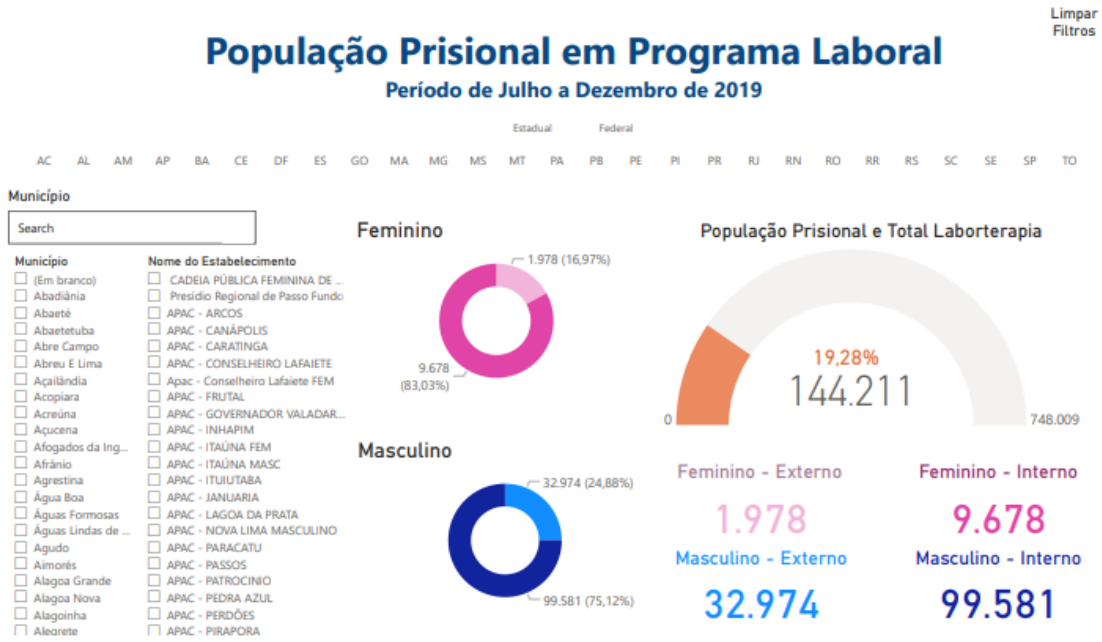
²⁴ Fonte: <https://fbac.org.br>, acesso em 28 de março de 2022.

No mesmo período o Departamento Penitenciário do Estado de Minas Gerais apresenta o número da população prisional de 74.712 (setenta e quatro mil, setecentos e doze) pessoas privadas de liberdade, o que representa o percentual de 9,98% da população carcerária nacional.



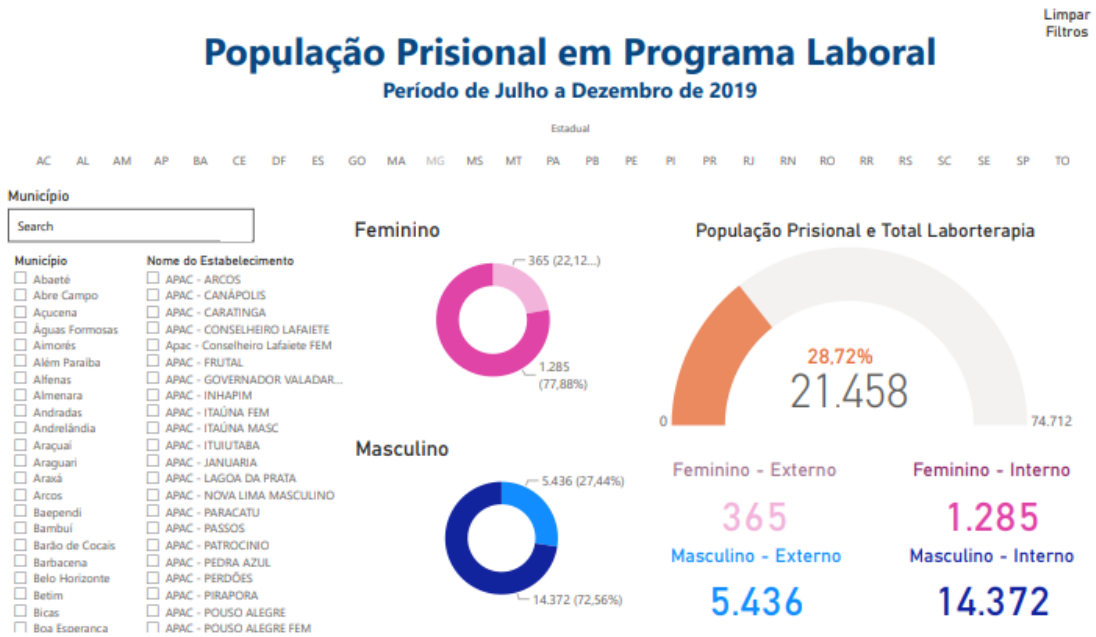
Fonte INFOPEN/2019

Segue o gráfico correspondente ao quantitativo de pessoas privadas de liberdade em atividade laboral, ou seja, que se beneficiam da remição penal pelo trabalho no país, representando o percentual de menos de 20% entre presos homens e mulheres que exercem atividade laboral na prisão:



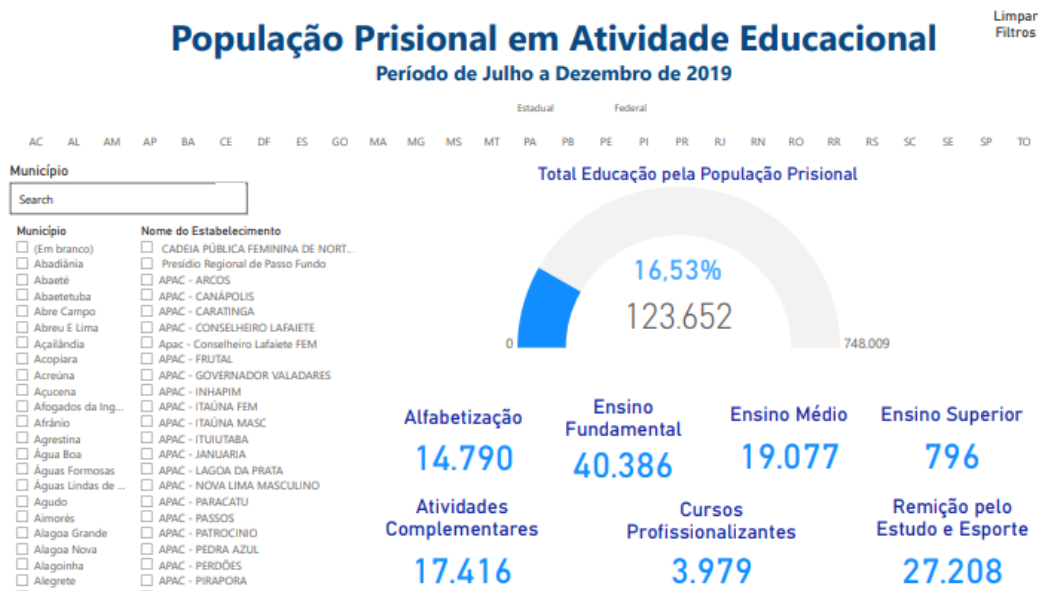
Fonte INFOPEN/2019

Em contrapartida, a mesma fonte de dados, em relação à população prisional do Estado de Minas Gerais que exercem atividade laboral, cujo sistema penitenciário é aplicado o método APAC, onde se extrai o percentual superior à média nacional (28,78%) do presos exercendo atividade laboral em Minas Gerais:



Fonte INFOPEN/2019

Os dados sobre o percentual da população carcerária que se submetem às atividades educacionais, móvel principal deste trabalho, deve ser observado com destaque, na medida em que considerado à população nacional de presos, apenas 16,53 % por cento das pessoas privadas de liberdade têm acesso às atividades educacionais:



Fonte INFOPEN/2019

Entretanto, o percentual de presos beneficiados com atividade educacional nas unidades onde se aplica o método apaqueano, os números são considerável e proporcionalmente superiores à média nacional.

Veja os números das unidades prisionais no Estado de Minas Gerais:

População Prisional em Atividade Educacional

Período de Julho a Dezembro de 2019

Limpar Filtros

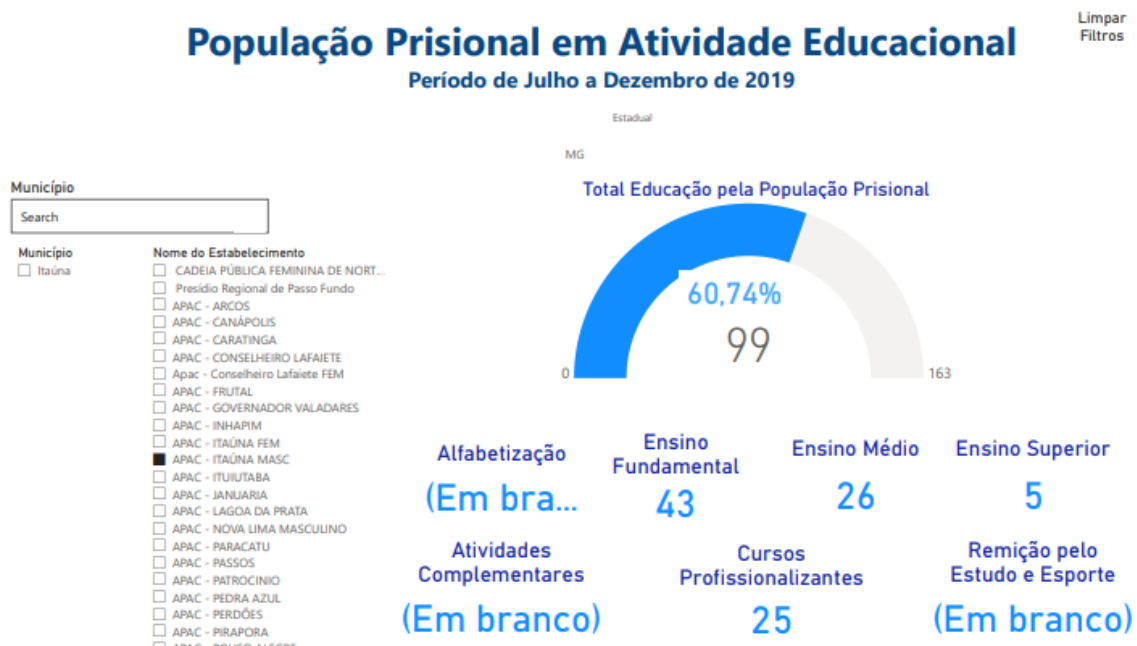


População Prisional em Atividade Educacional

Período de Julho a Dezembro de 2019

Limpar Filtros





Fonte INFOPEN/2019

Destacam-se, portanto, os percentuais de 100% da APAC de Sete Lagoas-MG, 82,98% da APAC de Frutal-MG, e 60,74% da APAC de Itaúna-MG, demonstrando assim os altos índices de atividades educacionais nas unidades prisionais onde instalou-se o método apegueano.

4.3. O Percentual de Reincidência Criminal nos Estados em que Instituíram o Método APAC

Conforme relatório de pesquisa apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA: 2015), tanto a realização da pesquisa quanto o cálculo do percentual de reincidência criminal no Brasil não são tarefas fáceis, eis que a definição de reincidente criminal impõe a discussão sobre requisitos técnicos dispostos na lei penal brasileira, cujo estudo ultrapassa o recorte temático deste estudo.

Tanto assim que o referido relatório apresenta a divergência de percentuais apresentados pelo então presidente do Supremo Tribunal Federal frente ao percentual apresentado pela Comissão Parlamentar de Inquérito, nos seguintes termos:

Ainda são escassos no Brasil os trabalhos sobre reincidência criminal, o que colabora para que, na ausência de dados precisos, imprensa e gestores públicos repercutam com certa frequência informações como a que a taxa de reincidência no Brasil é de 70%, como afirmou recentemente o então presidente do CNJ e do Supremo Tribunal Federal (STF), ministro Cezar Peluso [...] O relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do sistema carcerário, por exemplo, divulgou em 2008 que a taxa de reincidência dos detentos em relação ao crime chegava a 70% ou 80% conforme a Unidade da Federação (UF). Entretanto, a CPI não produziu pesquisa que pudesse avaliar a veracidade deste número e baseou boa parte de suas conclusões nos dados informados pelos presídios [...] Anos atrás, o Ministério da Justiça (MJ), por meio do Depen, apontava que o indicador de reincidência criminal é de “difícil apuração”. Em seu relatório de gestão, o Depen citou que a reincidência criminal em 1 de janeiro de 1998 era de 70% e que sua meta era reduzi-la, até 2003, para 50%. (BRASIL: 2015, p. 27).

Frente a essa dificuldade o mesmo relatório apresenta quadro das principais pesquisas nacionais sobre a reincidência criminal no Brasil:

QUADRO 1
Principais pesquisas nacionais sobre reincidência

Autor	Título	Conceito de reincidência utilizado na pesquisa	Taxa de reincidência
Sérgio Adorno; Eliana Bordini	<i>A Prisão sob a Ótica de seus Protagonistas: itinerário de uma pesquisa.</i>	Reincidência criminal – mais de um crime, condenação em dois deles, independentemente dos cinco anos.	São Paulo: 29,34%.
Sérgio Adorno; Eliana Bordini	<i>Reincidência e Reincidentes Penitenciários em São Paulo (1974-1985).</i>	Reincidência penitenciária – reingresso no sistema penitenciário para cumprir pena ou medida de segurança.	São Paulo: 46,3%.
Julita Lemgruber	<i>Reincidência e Reincidentes Penitenciários no Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro.</i>	Reincidência penitenciária – reingresso no sistema penitenciário para cumprir pena ou medida de segurança. Segundo a autora: “compreende reincidente penitenciário como quem tendo cumprido (tal) pena ou (tal) medida de segurança, veio a ser novamente recolhido a estabelecimento penal para cumprir nova pena ou medida de segurança” (Lemgruber, 1989, p. 45).	Rio de Janeiro: 30,7%.
Túlio Kahn	<i>Além das Grades: radiografia e alternativas ao sistema prisional.</i>	Reincidência penal – nova condenação, mas não necessariamente para cumprimento de pena de prisão. Segundo Kahn, pode-se assumir que nos casos de crimes mais graves os conceitos de reincidência penal e reincidência penitenciária medem basicamente as mesmas coisas, uma vez que crimes graves quase sempre são punidos com prisão.	São Paulo: 50%, em 1994; 45,2%, em 1995; 47%, em 1996; na década de 1970, a taxa não passou de 32%.
Depen	Dados de 2001 para Brasil e de 2006 para Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco e Rio de Janeiro.	Reincidência penitenciária – considerando presos condenados e provisórios com passagem anterior no sistema prisional.	Brasil: 70%; e Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco e Rio de Janeiro: 55,15%.

Fonte: IPEA, 2015

Observe que a pesquisa aponta a diferença do percentual de reincidência criminal nacional de 70% contra o percentual de 55,15% para o Estado de Minas Gerais, onde se tem a aplicação do método APAC na gestão prisional.

Dados sobre reincidência são apresentado no trabalho de Grossi (2020), apresentando informações do Conselho Nacional de Justiça:

Assiste-se a um interesse crescente por esse modelo de privação de liberdade, que apresenta índices de reincidência inferior ao sistema comum, variando entre 8% e 15%, contra o propagado índice nacional de 70% (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016)⁴⁰, além do baixo custo orçamentário do Estado e raríssimos casos de fugas, indisciplina, rebelião e episódios de violência, contrários aos evidenciados no sistema prisional tradicional brasileiro. A APAC, que promove esse modelo, “é uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que busca a recuperação do preso, a proteção da sociedade, o alívio das vítimas e a promoção da justiça restaurativa” (RESTÁN, 2017, p. 9), criada em 1972, em São José dos Campos, São Paulo, sob a liderança do advogado Mario Ottoni. (GROSSI: 2020, p. 131)

No mesmo sentido é reportagem publicada pela BBC²⁵, sobre a taxa de reincidência criminal comparando o sistema penitenciário comum, e o sistema penitenciário de Itaúna-MG, onde o método APAC é aplicado:

Nos corredores da Associação de Proteção e Amparo aos Condenados (Apac) de Itaúna (MG), é difícil diferenciar presos e funcionários. Todos usam o mesmo tipo de roupa, têm a mesma aparência saudável e ninguém está dentro das celas. Não há agentes penitenciários armados. Essa estrutura é replicada em quase 40 unidades prisionais pelo Brasil. Enquanto no sistema penitenciário comum 70% dos egressos voltam a cometer crimes segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na Apac esse número não ultrapassa 15%, de acordo com o mesmo órgão. Em 42 anos de existência, suas unidades nunca registraram uma rebelião ou assassinato. A estrutura da prisão funciona com poucos empregados, alguns voluntários e com a cooperação dos presos, que trabalham em todos os setores – até na portaria e na manutenção da disciplina. Isso faz com que o custo dos presos seja consideravelmente reduzido. Enquanto no sistema prisional comum, o custo mensal para manutenção de um preso varia entre R\$ 1.800 e R\$ 2.800, na Apac não ultrapassaria R\$ 1.000. As celas do regime fechado em Itaúna, unidade da Apac mais antiga em funcionamento, abrigam quatro camas de cimento dispostas como beliches e cobertas por colchões de espessura média. Há um banheiro com chuveiro quente em cada uma dessas acomodações. O pátio é coberto por uma grade de ferro e pode ser frequentado a partir das 17h, quando termina o turno de trabalho. É um pequeno paraíso frente ao que costuma ser oferecido na maioria dos presídios do sistema carcerário nacional. Um relatório do Conselho Nacional do Ministério Público, que avaliou 1.598 prisões entre março de 2012 e fevereiro de 2013, constatou que quase metade das unidades não possuía camas para todos os detentos e cerca de um quarto delas não oferecia nem mesmo um colchão. Água quente, só em um terço dos estabelecimentos. Na memória dos recuperandos, as diferenças são ainda mais marcantes. "A experiência no sistema

Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/03/140313_prisoas_apac_nm_1k, acesso em 28 de março de 2022.

prisional comum marca muito pela humilhação", diz Marlon Samuel da Silva, 33 anos, preso há quatro anos por tráfico de drogas. Ele afirma que "lá embaixo", como se refere à cadeia comum de Itaúna, os presos apanhavam frequentemente. "Cada dia era uma 'escama' em uma cela diferente", afirma. Nas Apacs não há cercas elétricas nem câmeras de segurança. Um dos lados da unidade de Itaúna é delimitado apenas por uma cerca de arame farpado. No entanto, segundo seus administradores, há dez anos não há registro de fugas. Contudo, segundo o CNJ, o índice geral de fugas em presídios que usam o modelo Apac ou semelhante – com sistema mais brando de segurança – costuma ser mais elevado que o do sistema prisional comum. "Tratamos quem cumpre pena como sujeito de direitos e deveres. O ser humano tratado com respeito, responde com respeito", afirma o presidente da Fraternidade de Proteção aos Condenados (Fbac), federação que agrega as Apacs, Valdeci Antonio Ferreira. Para os entusiastas do método, uma das razões para os bons resultados é a responsabilidade dividida com os que cumprem pena. "Esse índice de não-reincidência se deve ao compromisso que os próprios recuperandos (presos) assumem de se reajustar à vida de forma honesta", diz o juiz de Itaúna, Paulo Antonio de Carvalho, um dos responsáveis pela implantação do método na cidade. Assim, são os detentos que assumem funções como manter a disciplina em uma prisão que conta com apenas dois inspetores de segurança desarmados por turno. Organizados no chamado Comitê Sinceridade e Solidariedade (CSS), os presos resolvem cerca de 85% dos casos de indisciplina aplicando sanções que vão de advertência verbal a isolamento nas celas. Atrasos para as atividades diárias, falta do uso de crachá, cabelos desarrumados, tudo pode render punições, pois a disciplina é rígida. Faltas mais graves, como porte de drogas ou celulares, são imperdoáveis e podem resultar no retorno ao sistema prisional comum. Já a boa disciplina pode resultar em regalias, como aluguel de DVDs nos fins de semana e banhos de lua. As Apacs estão hoje distribuídas pelo Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Maranhão, Piauí e Minas Gerais, mas esse último tem 34 das 39 unidades. O Tribunal de Justiça mineiro apoia os juizes na implantação do método em suas comarcas por meio do Programa Novos Rumos, criado em 2001. O Estado também aprovou uma lei que reconheceu as Apacs como aptas a firmar convênios com o governo. Desde então, verba governamental tem ajudado na construção – antes feita só com doações – e na manutenção das unidades prisionais. Essas prisões são instituições privadas, sem fins lucrativos, que podem cuidar da tutela dos presos. Tecnicamente, é necessário apenas que o juiz concorde em enviar os presos para essas unidades, gerenciadas pela sociedade civil. De acordo com a Secretaria de Defesa Social de Minas Gerais, a criação de uma vaga na Apac custaria R\$ 27 mil, enquanto no sistema comum, esse valor oscilaria entre R\$ 55 e 60 mil. "Hoje, o melhor modelo para ressocialização dos presos é, com certeza, a Apac, mas ela é apenas uma das soluções", afirma o secretário de Defesa Social, Rômulo Ferraz. Para o secretário, dois fatores impedem que o sistema penitenciário seja inteiramente baseado em Apacs. O primeiro é que nem todos os presos se adaptariam. "Não pela gravidade do crime, temos muitos homicidas nessas prisões, mas quando tratamos de lideranças de organizações criminosas é mais complicado", afirma. A segunda dificuldade seria o tamanho da demanda. Esse modelo de prisão tem unidades pequenas, uma

tentativa de individualizar as penas. "Uma das Apacs que serão construídas esse ano é em Uberlândia e abrigará 200 presos. Mas a cidade tem cerca de 2.500 detentos". (MARTINO: 2014, p.2)

Grossi (2020) reafirma a dificuldade de demonstração dos índices relacionados à reincidência, escora-se no mesmo relatório publicado pelo IPEA (2015), quando destaca o seguinte:

Nas pesquisas mais recentes, não foi encontrado nenhum dado que indique o índice de 85% de reincidência no sistema comum, mas esse número se encontra presente nas publicações que divulgam o modelo. Os outros dados disponíveis que atestam a reincidência de 70% são incorretos (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015), porque incluem pessoas que não serão condenadas posteriormente, sendo que, no Brasil, é alto o percentual de pessoas em prisão preventiva que não são condenadas à pena de prisão. As buscas mais precisas, mesmo que realizadas em números limitados, atestam a reincidência entre 20 a 50% no contexto brasileiro. Como não há uma metodologia clara em relação à reincidência nas APACs, vários problemas metodológicos são encontrados: por exemplo, o recuperando pode cometer um crime em outro estado e, nesse caso, não seria contado entre os infratores reincidentes (FERREIRA, 2015, p. 64). Como vemos em Coutinho (2009) e Muhle (2013), por exemplo, a reincidência é considerada mais baixa que no sistema comum (GROSSI: 2020, p. 167).

Merece análise a discussão teórica proposta por Grosso (2020), em relação ao critério de reincidência, com resultado de aplicação do método APAC:

Nesse sentido, não é possível simplesmente comparar a reincidência nas unidades de detenção com a das APACs. Resende (2013, p. 87-88) argumenta que as APACs podem "contribuir para a desnaturalização da violência no sistema penitenciário" graças também às melhores condições físicas e materiais. Vargas (2011, p. 212) destaca que a APAC rompe com a cadeia de violência, pelo menos temporariamente. Não podemos deixar de pensar que a violência física na APAC está colocada em um nível mais sutil e oculto (MASSOLA, 2005, p. 379), lembrando que a ameaça de retorno ao sistema comum está sempre presente como possibilidade. Massola (2005, p. 374) ressalta que considerar-se fora da vida do crime provocou um temor no retorno comum às prisões, onde os recuperandos poderiam ser vistos como traidores e, portanto, discriminados até para arriscar a morte, (GROSSI: 2020, p. 166).

Arremata a discussão sobre os resultados e objetivos da APAC, na forma seguinte:

É mister lembrar que as APACs, por si mesmas, não têm como objetivo a substituição integral do sistema penitenciário e se apresentam como um órgão parceiro do sistema de justiça, não tendo, então, o objetivo explícito de reformar o sistema prisional comum. Analisando o modelo APAC na sociedade atual, Vargas (2011) aponta que a humanização proposta pelas APACs é fundada na desumanização presente no modelo prisional dominante. Mesmo sem a presença da violência ostensiva do sistema comum, a lógica do poder deve ser vista com cuidado (idem, p.166).

Assim, mesmo sem balizadores oficiais e seguros relacionados diretamente ao número de reincidentes, forçosa a conclusão de que a aplicação do método APAC contribui diretamente para diminuição dos números de reincidência criminal, espelha, conseqüentemente, o efeito direto na reintegração social do egresso penal, que achando em seu lugar na sociedade não retorna à prática de crime.

4.4. Da Ausência do Método APAC no Estado de Goiás

Em 2019 o Departamento Penitenciário do Estado de Goiás (Depen-GO), por meio da Secretaria de Comunicação Estadual (Secom) veicula a notícia da apresentação do método APAC ao governo do Estado, matéria jornalística que se leva a concluir pela desatualização das políticas públicas voltadas ao sistema penitenciário estadual, sobretudo a omissão em relação aos instrumentos viabilizadores de reintegração social do egresso penal, como se vê da reportagem publicada pela secretaria de comunicação do estado ²⁶:

Governador conhece metodologia Apac para reinserção social de detentos por meio do trabalho. Defendido pelo Ministério Público, o modelo já está em prática em países como Nova Zelândia e Alemanha e pode ser implementado em Goiás. [...]Conforme destacou Caiado, o Governo de Goiás tem todo interesse em desenvolver parcerias com o Ministério Público e classificou a metodologia como um “processo alternativo” que não substitui o sistema prisional, mas que hoje é referência em todo o País. “Acredito que será nossa alternativa. Nós temos que avançar nisso. Precisa de um cuidado especial para que [o sistema] não se deteriore, como vemos hoje dentro das penitenciárias”, ressaltou. O Entorno do Distrito Federal, região onde são detectados os maiores índices de violência e criminalidade no Estado, é defendido pelo governador como lugar prioritário para a expansão da metodologia. Já existe uma Apac na cidade de Águas

²⁶ Disponível em <https://www.goias.gov.br/servico/17-politica-de-seguranca/119610-governador-conhece-metodologia-apac-para-reinser%C3%A7%C3%A3o-social-de-detentos-por-meio-do-trabalho.html>, acesso em 28 de março de 2022.

Lindas e outra está em processo de implantação na cidade de Paraúna. As duas Apacs são resultado de parcerias com os governos municipais. “Viemos apresentar ao governador um novo modelo, uma alternativa ao tratamento tradicional que se dá àqueles que são condenados. Essa alternativa parte da disciplina própria e do respeito que temos que ter com o cidadão depois de condenado. No ambiente diferente de uma cela, construindo ou reconstruindo a sua vida pelo trabalho e estudos e contando com uma abordagem também espiritual”, resumiu o procurador Geral de Justiça de Goiás, Aylton Vechi. [...] O Procurador Geral ressaltou os resultados positivos obtidos com a metodologia. “Enquanto no sistema tradicional a reincidência, quer dizer, a volta do cidadão para o crime depois que sai da prisão, é de 85%; nessa alternativa é de 15%. Então, tem uma redução muito grande”, comparou. Responsável pela apresentação da metodologia ao governador Ronaldo Caiado, o procurador de Justiça de Políticas Públicas e Direitos Humanos, André Luiz Duarte, esclareceu que a “Apac não é para passar a mão na cabeça de preso. Não é um hotel para presidiário”. Segundo ele, a metodologia é uma tentativa de mudança de paradigmas na recuperação e reinserção de presos na sociedade, evitando a reincidência no crime e oferecendo alternativas ao condenado. O procurador destacou alguns números do sistema prisional goiano. Até janeiro de 2018, a população carcerária no Estado era de aproximadamente 22 mil presos, sendo que apenas 4% estudavam e 12% trabalhavam. Os dados são considerados preocupantes pelo governador Ronaldo Caiado. Nas Apacs, os reeducandos atendidos têm acesso a atividades das 6 às 22 horas e são, juntamente com voluntários da comunidade local, os responsáveis pela manutenção da instituição. O modelo não inclui agentes de segurança. Todo o trabalho é realizado por monitores. Para os procuradores há um ganho real para o recuperando e para a sociedade como um todo, que acaba sendo servida pelos serviços que eles realizam ali. Também acompanharam a apresentação os secretários Rodney Miranda (Segurança Pública) e Lúcia Vânia (Desenvolvimento Social); coronel Wellington de Urzêda, diretor geral de Administração Penitenciária; coronel Agnaldo Augusto, diretor-geral adjunto da Diretoria Geral de Administração Penitenciária (Dgap); Adriano Godoy, promotor de Justiça e coordenador do Centro de Apoio Operacional (CAO) Criminal do Ministério Público; e João Bosco Rosa, superintendente de Direitos Humanos da Secretaria de Desenvolvimento. (GOVERNO DE GOIÁS: 2019)

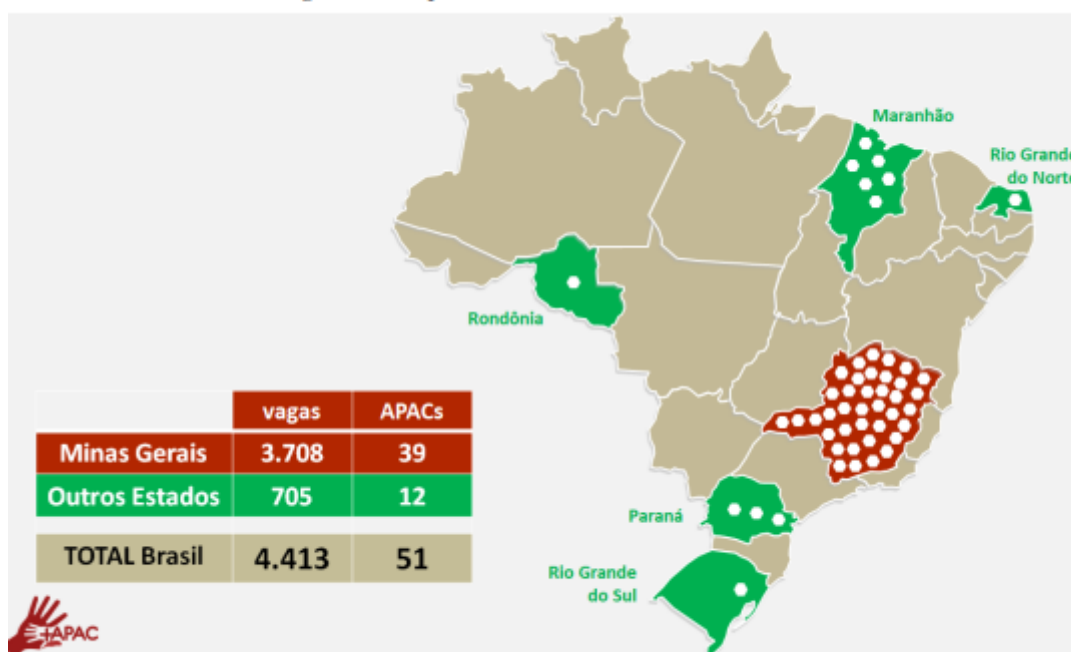
Comprovando a ausência de unidades prisionais que instituíram o método APAC, segue tabela da FBAC (2019), também ilustrada por Grossi (2020), tampouco menção de expansão no Estado goiano:

Figura 37 - As APACs no Brasil

Estado	Centros de Reintegração Social (%)	Em implantação	Total (%)
Minas Gerais	39	76,5%	47
Paraná	3	5,9%	14
Maranhão	6	11,8%	2
Rondônia	1	2,0%	4
Espírito Santo	0	0,0%	4
Rio Grande do Sul	1	2,0%	3
Distrito Federal	0	0,0%	1
Goiás	0	0,0%	1
Rio Grande do Norte	1	2,0%	0
Mato Grosso do Sul	0	0,0%	1
Mato Grosso	0	0,0%	1
Total	51	100,0%	78

Fonte: Fraternidade Brasileira de Assistência Aos Condenados (FBAC) (2019b). Elaboração própria.

Figura 38 - Expansão das APACs com CRS no Brasil



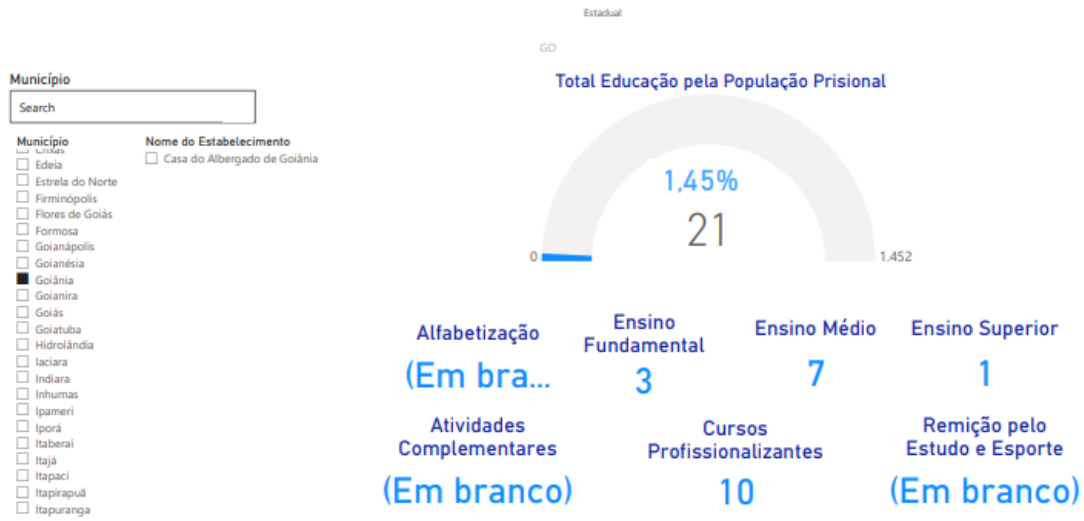
Fonte: Portfólio para APACs. Apresentação disponível em <http://fbac.org.br/>.

Reforçando a tese da efetividade educacional do método apaqueano, apresenta-se aqui o gráfico do índice de atividade educacional na unidades prisionais do Estado de Goiás:

População Prisional em Atividade Educacional

Período de Julho a Dezembro de 2019

Limpar Filtros



População Prisional em Atividade Educacional

Período de Julho a Dezembro de 2019

Limpar Filtros



População Prisional em Atividade Educacional

Período de Julho a Dezembro de 2019

Limpar Filtros



População Prisional em Atividade Educacional

Período de Julho a Dezembro de 2019

Limpar Filtros

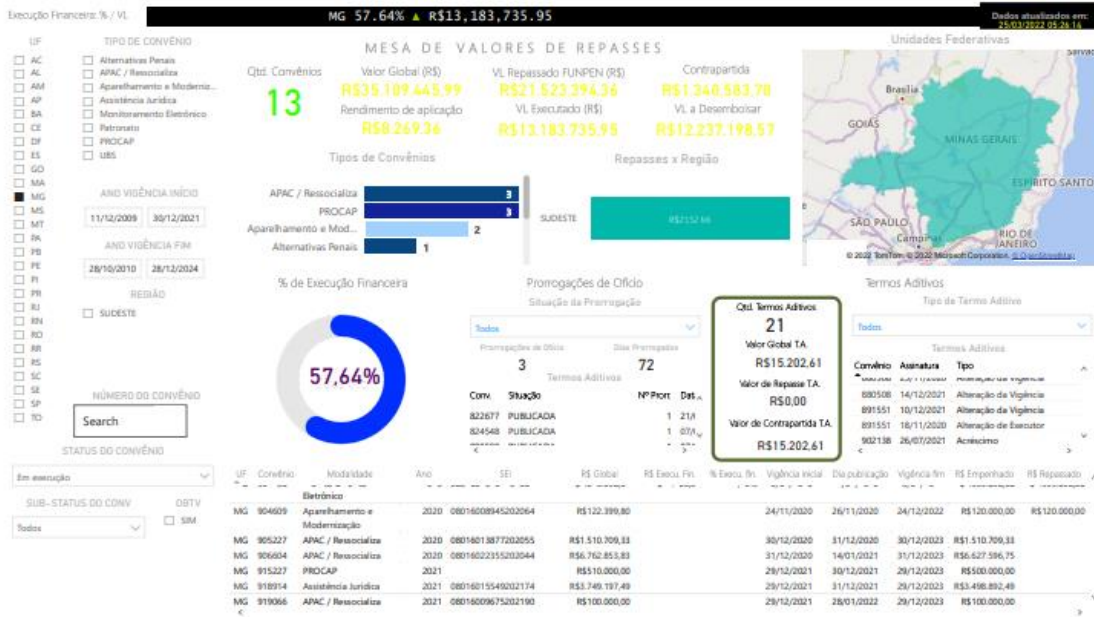


Fonte INFOPEN/2019

Destaca-se os percentuais das unidades penitenciárias de Goiânia-GO, que não atingem 2% e Luziânia-GO em que não alçam 5% de presos em atividade educacional. Não muito diferente e consideravelmente abaixo dos índices das unidades prisionais mineiras, Anápolis-GO com 11,28% e Aparecida de Goiania-GO conta com apenas 14,64% dos presos em atividade educacional.

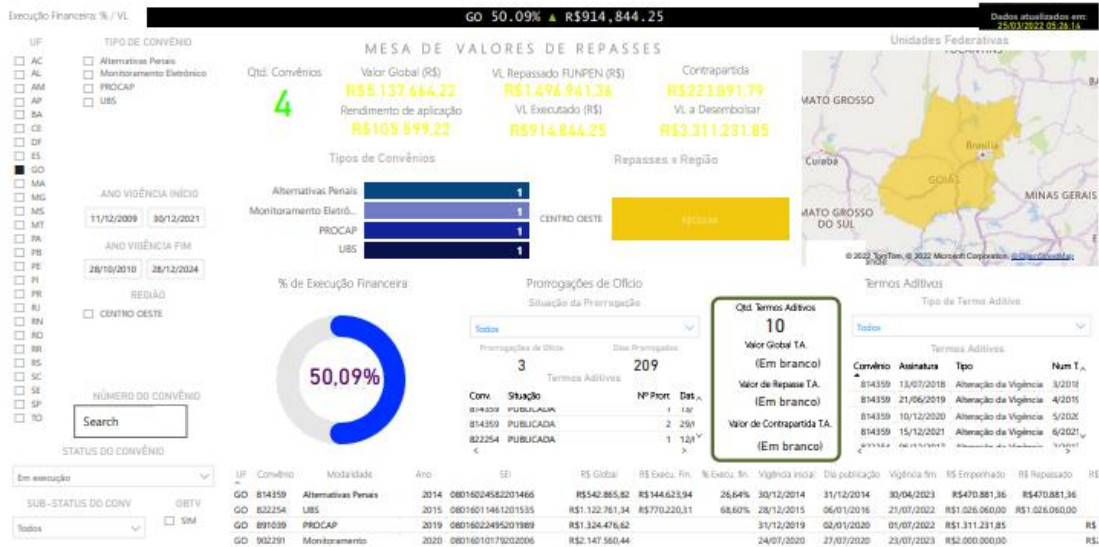
Além disso, é evidente a insignificância em relação aos números que representam o repasse de investimentos financeiros para o custeio do Departamento Penitenciário de Goiás, em que se verifica diferença entre os valores repassados ao Estado de Minas, sobretudo em razão do número de convênios e polítias públicas e privadas direcionadas ao cumprimento de pena:

Informação sobre valores repassados ao Estado de Minas Gerais:



Fonte: INFOPEN/2019

Informação sobre valores repassados ao Estado de Goiás:



Portanto, nas unidades prisionais em que não se aplica o método APAC, é evidente o distanciamento do acesso à educação formal, eis que a porcentagem de presos que exerce alguma atividade educacional é ínfima, comparando-se com os números do Estado de Minas Gerais, onde é maior a concentração de unidades prisionais que executam o método apaqueano.

Além da investigação dos dados estatísticos publicado por órgão oficial (INFOPEN:2019), a pesquisa cuidou de investigar a produção científica correspondente ao tema, com vista à apresentação da discussão teórica que possa sustentar o objeto deste trabalho, cujos resultados são apresentados na seção seguinte.

4.5. Discussão Teórica sobre o Método APAC e a Educação

Além dos dados estatísticos, foi realizada pesquisa bibliográfica relacionada à produção científica que carregasse a temática educação, reintegração social, e APAC.

Inicialmente a pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES - com os descritores: reintegração social, egresso penal, educação - localizou-se pequeno número de trabalho, sendo que deste universo, apenas 05 (cinco) correspondiam à tese de doutorado, sobre as quais destaca-se o seguinte:

Farias (2020) desdobra-se em relação às narrativas de reintegração social de egressos penais do sistema penal, entrevistando egressos analisando os impactos do encarceramento e a experiência com a reintegração social, propondo ao final reflexão sobre a necessidade de implantação de políticas prisionais, porém, sem adentrar no aspecto educacional.

Cabral (2020), tenta sustentar a interdisciplinaridade propõe debate entre a sociologia, criminologia direitos humanos e educação, entretanto, delimitando o trabalho na questão social, sem delimitação da estrutura educacional ofertada no sistema prisional.

Almeida (2006), trabalha os limites e potencialidades da ação profissional emancipatória no sistema penal brasileiro, convergido sua tese para consagração do ensino técnico profissionalizante. Resgata a necessidade de atenção ao sentenciado em relação à qualificação técnica com vistas à sua reintegração social, aproximando-se das teorias da educação da autonomia e libertação que se sustenta esse trabalho,

porém, esbarra-se nas questões políticas e orçamentárias, comumente limitadoras das propostas científicas apresentadas pela academia.

Moretti (2018), em sintonia com a contribuição de inovação e transformação do atual sistema penitenciário, trabalha a inovação do sistema penal propõe modelo de educação superior à distância o que, teoricamente superaria o obstáculo financeiro com minimização dos custos de oferta da educação superior em favor das pessoas privadas de liberdade.

Torres (2017), discorre sobre tema pontual na matéria relacionada ao cumprimento de pena, pesquisando sobre a origem do instituto da remição penal pelo estudo, descrevendo as lutas e militância na tentativa de alteração do texto legal que regula a execução penal, a fim de que o estudo pudesse ser legalmente instituído no processo de execução penal, assim como o exercício do trabalho pelo sentenciado.

Tese que em que foi apresentado currículo do professor Roberto da Silva (2009) – personificação concreta de todos os escritos teóricos sobre a influencia da educação e sua contribuição para emancipação do ser humano, tese que se transformou em livro (Torres: 2019), e serve de referencial teórico para este trabalho.

Moreira (2017) traz em seu texto a discussão sobre as políticas públicas, trabalhando as diretrizes curriculares de 05 (cinco) estados da federação, relacionados à educação prisional, porém, sem qualquer referência às atuações do Estado de Minas Gerais, ou qualquer informação sobre o método APAC.

Na tentativa de delimitar a pesquisa sobre produção científica relacionada à APAC, em especial no banco de dados da Faculdade do Estado de Minas Gerais (onde o método é oficialmente reconhecido), bem como em outras instituições educacionais como Instituto Federal Goiano, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizou-se alguns trabalhos científicos, relacionados ao campo do Lazer, Psicologia e Educação, dentre os quais se destacam:

Resende (2013), apresentando trabalho na área da psicologia, partindo de Foucault (2002) e Goffman (2015) sobre a definição de instituições e instituições totais, respectivamente, discorre sobre a desinstitucionalização, concluindo ao final que a APAC, em que pese os avanços demonstrados na humanização da pena, caminharia em sentido contrário, eis que mantido o sistema de institucionalização de cumprimento de pena.

Almada (2019), utilizando-se e Resende (2013) apresenta contribuição teórica no sentido de reafirmar a manutenção da institucionalização da APAC, porém,

caracterizando-a como fissura no sistema tradicionalmente imposto, destaca os fundamentos do método APAC e sua diferenciação no tratamento humanitário dos reeducandos.

Ainda sustentando o método APAC, Silva (2018) discorre sobre a educação social e o sistema prisional como forma de garantir lazer entrelaçado às práticas religiosas em favor dos jovens encarcerados. Trabalho em que se destaca os fundamentos diferenciais do método APAC, porém, de cunho eminentemente descritivo, sem apontar instrumentos de reintegração social ou de remição penal.

Barbosa (2022) apresenta fundamentação teórica mais próxima ao tema que embala este trabalho, na média em que se debruça sobre os saberes de uma prisão incomum, portanto, contribuindo com o recorte temático relacionado à educação e sua relação com o método especial que se constitui a APAC, justamente por delinear o processo de trabalho dos “formadores” em unidade prisional da APAC.

O autor dedicou-se exclusivamente a ouvir os sujeitos envolvidos neste método, em especial os professores, cujas entrevistas pessoais denotam caráter de singularidade que transcende o trabalho publicado, na medida em que é possível verificar os desafios, inquietações, limitações e sacrifícios enfrentados pelos professores que atuam na unidade prisional, sendo-lhe, portanto, apontar os caminhos e alternativas para que a educação realmente possa alcançar seu lugar no processo de libertação e emancipação da pessoa privada de liberdade.

Por outro lado, o trabalho não faz nenhuma referência às teorias e fundamentos educacionais que pudesse servir de análise ou requisito em relação ao instituto da remição penal.

Silva (2017) apresenta tese relacionada o direito à educação escolar no âmbito das prisões, executa pesquisa junto à unidade escolar existente no interior do cárcere em Goiás, destacando as limitações, especialidades e precariedade do sistema educacional prisional no Estado de Goiás.

Oliveira (2017) questiona a responsabilidade da universidade pública na aplicação da educação nas prisões brasileiras, trabalho denso com pesquisa realizada na instituição penitenciária da Argentina, onde é instalada unidade acadêmica de ensino superior, conclui o trabalho apresentando vasto referencial teórico nacional e internacional, demonstra a viabilidade de a universidade pública cumprir com sua função institucional também junto às unidades prisionais.

Alberto (2021), em sua dissertação sobre educação, trabalho e reintegração social na APAC localizada no município de Ituiutaba-MG, demonstra estreita relação com este trabalho, porém, o faz com recorte delimitado na atuação da unidade pequena em única unidade prisional no interior do Triângulo Mineiro.

Sem pretender minimizar os impactos de suas conclusões, vale destacar a forma como abordado o tema, o referencial teórico, sobretudo a pesquisa em relação à produção acadêmica correspondente, que utiliza inclusive os artigos científicos publicados sobre o tema.

Nesta obra Alberto (2021) constrói tabelas e gráficos que espelham a dificuldade de localização de referencial teórico que possa relacionar a ciência da educação e reintegração social do egresso penal.

Dados que são apropriados como informação neste tópico, frente à sua atualização e pertinência com este trabalho.

Tabela de produção acadêmica sobre o método APAC, educação e reintegração social (Aberto: 2021):

Tabela 1 – Resultados das buscas realizadas no Google Acadêmico

DESCRIPTOR	QUANTIDADE ENCONTRADA	RECORTE A PARTIR DE 2015
Formação educacional APAC	1480	554
Formação profissional APAC	2830	1020
Educação e trabalho APAC	3260	1210
Reintegração social APAC	966	400
Ressocialização APAC	937	436
Ensino profissionalizante APAC	1850	658
Reinserção APAC	906	386
TOTAL	12.229	4.664

Sobre os referidos números, Alberto (2021), destaca que:

Considerando a expressividade do número total de artigos encontrados, um segundo critério de seleção foi analisar os dez trabalhos mais relevantes de cada descritor, selecionados pela própria ferramenta do Google. A pesquisa resultou em 70 trabalhos: 49 artigos, 10 trabalhos de conclusão de curso, 9 dissertações, 1 livro e 1 tese, cujo arquivo não estava mais disponível para download. Como o foco da pesquisa foram os artigos científicos, os demais trabalhos foram desconsiderados para este estudo. Dos 49 artigos analisados, 11 estavam duplicados, 3 não estabeleciam relação com o tema e 26 não atendiam aos critérios das palavras-chaves adotados para a seleção, restando um total de 9 artigos para análise e composição desta pesquisa (ALBERTO: 2021, p. 47)

Alberto (2021) ainda destaca que dos trabalhos publicados a predominância era a área de concentração do Direito, justamente, por ser o método APAC um sistema aplicado à execução penal, cuja normatização constitui-se como eminentemente jurídica.

Outro quadro informativo elaborado pela autora (Alberto: 2021) refere-se às fontes de publicação destes trabalhos, em sua maioria, em Anais de Congressos, Anais de Seminários e Revistas Científicas, fato que justifica a restrita fonte de informações junto aos sítios eletrônicos nacionais mais abrangentes.

Ao final da análise do referencial teórico, Alberto (2021) apresenta resultado semelhante àquele que será demonstrado no tópicos seguinte, especialmente a inexistência de política pública e política pedagógica delineada segundo os contornos e necessidades da pessoa privada de liberdade, com olhar à emancipá-la ao retorno do convívio social, quando sintetiza:

Posto isso, acreditamos que um projeto de educação emancipadora, de forma a contemplar as demandas da população carcerária, considerando suas particularidades, deve ser um meio de reduzir as desigualdades sociais, com possibilidades reais para construção de uma identidade pessoal e social e que possa garantir o acesso ao ensino, inclusive o superior. Outrossim, percebemos a urgência de implementação de políticas de formação educacional e profissional dentro dos sistemas prisionais brasileiros, que, de fato, promovam a emancipação e a reintegração social dos sujeitos privados de liberdade. (ALBERTO: 2021, p. 60)

Merecer destaque a tese de doutorado de Grossi (2020), cujo título se constitui da seguinte indagação: Um outra educação é possível nas prisões? O caso da Associação e Assistência aos Condenados (APAC), trabalho que lhe serviu como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, também junto à *Università Di Padova Dipartimento Di Filosofia, Sociologia, Pedagogia E Psicologia Applicata Dottorato In Scienze Pedagogiche, Dell'educazione E Della Formazione*, na Itália.

O trabalho de Grossi (2020) não se destaca apenas por sua internacionalização, ou mesmo pela coorientação de Julião (2012), mas, sobretudo pela demonstração teórica sobre os resultados do método APAC obtido junto à unidade localizada em Itaúna, interior de Minas Gerais, e pela projeção do método, quando destaca:

Em expansão no contexto mundial, o modelo dos Centros de Reintegração Social (CRS) é proposto pela Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). É descrito como “o fato mais importante que está acontecendo no mundo hoje, em matéria prisional” (FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS, 2016) pela Prison Fellowship International (PFI), órgão consultivo para assuntos penitenciários da Organização das Nações Unidas (ONU). As unidades APACs administram mais de 40 Centros de Reintegração Social (CRS) em quatro estados brasileiros (Minas Gerais, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Norte) e estão espalhadas em mais de 20 países (Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Estados Unidos, México, Peru, Uruguai, Alemanha, Bielorrússia, Bulgária, Itália, Hungria, Coreia do Sul, Holanda e outros) (RESTÁN, 2017) (GROSSI: 2020, p. 15).

Sobre a internacionalização do modelo apaqueano, Grossi informa o seguinte:

Nessa perspectiva, podemos destacar a importância específica desta pesquisa no contexto da Universidade de Padova, na Itália, onde a APAC já faz parte do debate político. Por exemplo, em 2016, em uma conferência promovida pelo Ministro da Justiça italiano, sobre os “estados gerais da execução penal”, Giorgio Pieri, representante italiano das estruturas reconhecidas da APAC, propôs o modelo como medida alternativa. Existem hoje, na Itália, cinco unidades. A primeira nasceu em 2004, quando foi fundada a casa “Madre del Perdono” pela “Comunità Papa Giovanni XXIII”, inspirada no modelo APAC. Em 2011, foi aberta outra casa: “Madre della Riconciliazione”. Essas duas unidades abrigaram, até agora, 410 pessoas privadas de liberdade (APGXXIII, 2017). Uma terceira associada da comunidade, “Il Pungiglione”, até o momento, hospedou 350 pessoas privadas de liberdade (APGXXIII, 2017). Em 2015, foram abertas outras duas unidades, em Puglia e no interior de Cuneo (PIERI, 2017) (GROSSI: 2020, p.20)

A pesquisa de Grossi (2020) reforça o argumento sobre o reduzido número de referencial teórico que possa relacionar a educação e o método APAC, quando atesta que:

No marco desse campo, existem poucas pesquisas sobre APACs na área da educação. No Brasil, foram encontrados 41 trabalhos acadêmicos sobre o tema, entre os quais sete teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado. Só três trabalhos discutiam a APAC na área da Educação. Pior se mostra a situação italiana: as pesquisas levantadas apontam que, na Itália, não há nenhuma tese de doutorado sobre o assunto e apenas quatro trabalhos de conclusão de curso de graduação e quatro de mestrado, dos quais apenas dois são na área da Educação. Apenas um trabalho, datado de 2006, fala sobre a experiência da APAC no Brasil, em âmbito sociológico, enquanto as outras se concentram mais na experiência de implementação do modelo na Itália (GROSSI: 2020, p. 22).

Os trabalhos que tratam dos fundamentos da educação no âmbito das unidades prisionais, sequer cogitam sobre a existência do método apaqueano.

Observe, por exemplo, os trabalhos de Silva (2009), Torres (2017), Moreira (2016), Oliveira (2017), publicados pela Universidade de São Paulo, inclusive com programas de extensão internacional em Angola, África, e com pesquisa em modelo penitenciário Argentino, na América do Sul, demonstrando absoluta atualidade e justificativa do tema, e nenhum dos trabalhos contem menor indício de conhecimento sobre o método APAC.

Outros trabalhos da área de psicologia, religião e serviço social se concentram nos impactos sociais de reintegração, delimitando o tema na inovação e humanização no cumprimento de pena, porém, deixa ao largo as questões teóricas e fundamentais relacionadas à educação oficialmente reconhecida pelo Estado.

Ressalta-se, por oportuno, que os dois trabalhos científicos que mais se aproximam do objeto aqui tratado – Alberto (2021) e Grossi (2020) – ambos realizam pesquisas de referencial teórico, porém, se desconhecem, não conseguem construir a ponte do conhecimento necessária, talvez, ao resultado material que se pretende alcançar em todos os esforços acadêmicos.

Mesmo sem relacionar os fundamentos da educação como construto de requisito para remição penal pelo estudo, reconhecendo o método APAC como instrumento alternativo viabilizador da reintegração social, Alberto (2021) propõe um “produto educacional” na forma de guia com propostas e sugestões que visam fortalecer as políticas de formação e qualificação profissional da população prisional, organizado da seguinte forma:

i) implantação de laboratórios de informática; ii) plataformas com oferta de cursos de formação e qualificação profissional na modalidade à distância; iii) implantação e fortalecimento de programas já existentes; iv) parcerias com entes públicos e privados para o fortalecimento das ações de formação e qualificação profissional; v) captação de recursos junto a instituições públicas e privadas, nacionais e/ou internacionais, que ofertam programas de fomento para projetos de infraestrutura e áreas como educação, trabalho e direitos humanos e; vi) criação de comissão mista para a implantação, acompanhamento e fiscalização das políticas de formação e qualificação profissional da população carcerária (ALBERTO: 2021, p.125).

Merece a destaque a proposta de formulação do guia, como produto educacional afeto ao Mestrado Profissional (Alberto: 2021), no sentido de constatar

esforço científico em contribuir de forma efetiva com a transformação social dos sujeitos privados de liberdade e, claro, do sistema penitenciário brasileiro.

Por outro lado, pode-se constatar a ausência de delimitação temática relacionada ao instituto da remição penal pelo estudo, portanto, abordado superficialmente a questão da qualificação educacional, além de não visualizar a necessidade de que os instrumentos educacionais postos nos estabelecimentos penais devem revestir-se dos fundamentos teóricos da educação.

Portanto, esses trabalhos não enfrentam a discussão sobre a possibilidade de que os fundamentos educacionais possa constituir o instituto de remição penal, evitando o desvirtuamento da Lei de Execução Penal (BRASIL: 1984), como previa Roberto da Silva (2009), e, ao mesmo tempo, contribuir para a transformação emancipatória do sujeito, conseqüentemente viabilizar seu retorno à sociedade.

Os trabalhos acadêmicos mencionados encerram a contribuição científica, com destaque no obstáculo financeiro, dificuldades orçamentárias, ausência de estrutura física, de pessoal qualificando entre outros motivos semelhantes.

Nenhum trabalho atentou-se na aplicação do programa instituído por meio da Lei Federal n. 11.079/2004 (BRASIL:2004), proposta por Ribeiro (2004) que, igualmente sustenta a viabilidade do método APAC, vê na Parceria Público-Privada a oportunidade de ampliação da estrutura de mecanismos alternativos, assim como já ocorre na penitenciária de Ribeirão da Neves, na região metropolitana de Belo Horizonte-MG (Ribeiro:2021).

Finalmente, nenhum trabalho localizado apresentou críticas ao método APAC como fizera Ribeiro (2021), o que pode caracterizar a ideologia subjacente ao trabalho científico, no sentido de exaltação da APAC, sem que se possibilite o debate sobre as falhas do método, como se pretende neste trabalho, mesmo que de forma secundária.

Deste modo, considerando o objeto deste trabalho na apresentação do método APAC, a fim de que seus fundamentos e princípios possam ser conhecidos apropriados pelo Estado, que realizará a fusão com os fundamentos educacionais específicos à instrução, qualificação, transformação, libertação e emancipação do indivíduo privado de sua liberdade, para, assim, e ao cabo, apontar caminho alternativo e viável para encontrar seu lugar na sociedade, conseqüentemente, maximizar a probabilidade de reintegração social menos traumática.

O próximo capítulo tentará constituir a tese da relação entre as teorias dos fundamentos da educação e método APAC, objetivando a constituição de instituto único como requisito indispensável à remição penal pelo estudo.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO E O MÉTODO APAC COMO INSTRUMENTOS VIABILIZADORES DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DO EGRESSO PENAL

Diante do limbo científico correspondente ao exato objeto deste trabalho, neste último capítulo serão apresentados os elementos do pensamento educacional e proposta pedagógica para relaciona ao instituto da remição penal pelo estudo, necessários para despertar o interesse acadêmico científico futuro, ou, principalmente, o interesse do Estado de Goiás na implantação do método APAC, como instrumento viabilizador de reintegração social do egresso penal.

Serão de descritos os fundamentos da educação que poderão ser aplicados ao método APAC, com vistas a contribuir para efetiva transformação a realidade carcerária, notadamente voltada à construção o modelo que se pretende viabilizar a transformação em relação ao recuperando, com destaque à finalidade, alcance e à ideologia pedagógica a ser aplicada no sistema penitenciário.

5.1. Os Fundamentos da Educação aplicados ao Método APAC

O avanço das ações administrativas do Estado de Minas em relação concretização dos princípios de recuperação e reintegração social do egresso penal, pode ser verificada com a implantação das normas educacionais apresentadas neste trabalho, em especial o reconhecimento do método apaqueno como instrumento de efetivação aplicação do pensamento educacional, e não apenas da aplicação mecanicista e matemática no simples cômputo das horas de estudos para abatimento do tempo de cumprimento de pena.

O Professor Roberta da Silva, na entrevista realizada em 2016 por Eli Narciso Torres já alertava sobre esse risco quando pontuou:

A leitura é muito mais que descontar horas na pena, para o preso é muito mais que isso. A leitura é um modo dele se sentir livre, a leitura é a reafirmação daquele ditado “O Estado pode prender meu corpo, mas não pode prender meu espírito”. Então, criar a obrigatoriedade de ler e depois descontar dias... Se o preso se entrega a essa lógica ele está perdendo a capacidade de viajar com a leitura, literalmente viajar, porque vira uma leitura instrumental, porque ele vai ler pensando: Será que alguém vai me perguntar alguma coisa? Será que eu tenho que responder alguma questão? Será que tem um roteiro? O que eu vou pôr na resenha? Aquele exercício

do imaginário, próprio de viajar junto com o personagem, junto com as situações, isso se perde, “é uma leitura que faz ele continuar preso (TORRES:2019, p. 96).

Portanto, os movimentos intelectuais, organizações, jurídicos e políticos que transformaram a remição penal pelo estudo, na prática, não podem se acomodar com a simples computação de tempo de estudo/leitura no abatimento da pena.

Ao contrário, o que se deve exigir para aplicação fiel da lei, é justamente aplicação dos fundamentos educacionais, com vistas à construção do conhecimento para formação (reeducação) do sujeito em privação de liberdade, para que possa alcançar sua dignidade como cidadão, apresentar-lhe suas habilidades criando possibilidades de reintegração social.

Vê-se, pois, que o termo legal “remição pelo estudo” vai muito além da análise quantitativa em relação aos números de horas aulas ou horas de leituras, mas, essencialmente, da fundamental educação do indivíduo.

Visão esta já encontrada em Paulo Freire (FREIRE: 1987), quando representa a necessidade de aplicação da chamada pedagogia social, ao propor análise e reflexão das diferentes práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares, por vezes fragilizadas por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual.

Mesmo sem utilizar do termo “pedagogia social”, como aponta o Professor Roberto (SILVA: 2009), Paulo Freire em sua obra apresenta ou principal propósito: desenvolver no ser humano a vocação de ser mais, tendo como pressupostos teóricos e práticos para a transformação social a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si, do outro e do seu lugar no mundo.

Sob o aspecto do indivíduo privado de sua liberdade, deve-se ater ao pensamento de Paulo Freire (FREIRE: 1987), a liberdade de quem sofre com a pena estatal (ou social) não pode ser unilateral, pois este processo implica na libertação também do opressor (neste caso a sociedade), portanto, a educação que prestaria à remição penal, seria aquela em que se possa alcançar a libertação, a emancipação e a capacidade de autodeterminação do sujeito para participação na vida coletiva.

Essa educação, que a Diretoria de Ensino e Profissionalização (DEP), subordinada a Superintendência de Humanização do Atendimento, setor do

Departamento Penitenciário de Minas Gerais (Depen-MG) responsável por promover, incentivar, acompanhar e fiscalizar o atendimento educacional aos indivíduos em privação de liberdade que cumprem pena nas unidades prisionais e APACs de Minas Gerais, apresenta os seguinte objetivo em relação à aplicação prática dos fundamentos da educação em favor daqueles que se encontram privados de liberdade²⁷:

Com o objetivo de promover a reintegração social da pessoa em privação de liberdade, a DEP atua de maneira articulada entre o Poder Público, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e iniciativa privada com vistas a propor, regulamentar e acompanhar métodos e técnicas de ensino formal, não formal e complementar nos estabelecimentos penais, nos âmbitos da escolarização, educação profissional e formação sociocultural e esportiva, tencionando ao atendimento individualizado capaz de identificar e valorizar as potencialidades dos custodiados.

Entende-se por ensino formal a educação desenvolvida na escola por instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais, ou seja, é a educação entre quatro paredes, aquela que se aprende dentro da sala de aula com conteúdo previamente demarcados. Por outro lado, a educação não-formal, nas palavras de Maria Clara Gohn (2006), “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.” Desse modo, esta pode compreender projetos voltados para alfabetização, preparação para exames de massa e reforço escolar, projetos culturais, artísticos e esportivos e de capacitação para o trabalho.

Dessa forma, a diretoria ramifica-se em três núcleos a fim de atender às suas atribuições expressas no Art. 74 do Decreto nº 47.795/2019, a saber: Núcleo de Educação Básica e Ensino Superior, Núcleo de Educação Profissional e Tecnológica e Núcleo de Atividade Socioculturais e Esportivas. Assim, cada núcleo cuida da coordenação, orientação e fiscalização das atividades relativas à sua temática (MINAS GERAIS: 2021).

Neste entendimento, o Núcleo de Educação Básica e Ensino Superior aplicado no sistema penitenciário do Estado de Minas Gerais, por meio do método apaqueano, é assim sistematizado:

²⁷ Disponível em <http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/index.php/ressocializacao/ensino-e-profissionalizacao>, acesso em 25 de março de 2022.

A Educação Básica nas unidades prisionais é ofertada através da modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos e abrange a alfabetização, ensino fundamental e médio, na forma presencial, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este direito é assegurado por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a SEJUSP via acordo de cooperação técnica, sob coordenação da DEP. Além da oferta educação básica, outra ação efetiva de elevação de escolaridade, coordenada pela Diretoria, é a adesão ao Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade ENCCEJA PPL, que ocorre anualmente e possibilita ao participante a conclusão das etapas da educação básica. (MINAS GERAIS: 2021).



Figura 6. Fonte Depen/MG

A oferta do ensino superior aos privados de liberdade não é obrigatória. Ainda assim, cumprindo seu papel ressocializador, a DEP atua junto às instituições de ensino superior públicas e privadas, buscando viabilidade para acesso e oferta de bolsas de estudo. Ademais, a diretoria também acompanha e fiscaliza o cumprimento de todos os termos de compromisso estabelecidos com as instituições de ensino superior para a oferta de ensino à distância.

Além disso, a Diretoria de Ensino e Profissionalização é coordenadora estadual na execução do Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade – ENEM PPL, caminho este indispensável para acesso ao ensino superior através dos programas Federais: SISU, PROUNI e FIES. (MINAS GERAIS: 2021).



Figura 7. Fonte Depen/MG

Portanto, assim como na educação de jovens e adultos, a metodologia apaqueana, na aplicação das metodologias pedagógicas precisa considerar a identidade, a experiência e a bagagem cultural dos alunos desta modalidade de ensino.

Não se pode perder de vista, que identidade dos alunos – destinatários do regime apaqueano - é constituída de sujeitos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos ou ingressar na escola na idade dentro da faixa etária considerada adequada pela sociedade para cursar a educação básica, portanto de pessoas que invariavelmente já trazem consigo o estigma da exclusão social.

Caracterizam os apaqueanos como sujeitos que já vivenciaram diversas experiências, muitos inclusive já constituíram família e que, inclusive já tentara algum ofício profissional, porém, alcançar o resultado esperado

Esses alunos já estão inseridos em um contexto cultural, social e econômico, e isso não pode ser desconsiderado, mesmo que esse universo em que estão inseridos esteja relacionado à criminalidade e ou à marginalidade social.

Neste viés, amolda-se a lição de Freire (1967), exatamente ao delinear a educação com prática de liberdade, em que o educador deve tentar resgatar o sujeito interior do educando que se encontra esquecido, ignorado ou até mesmo mutilado pelas amarras sociais que o colocara na privação de liberdade e assim poder trazer à tona a esperança destes indivíduos:

Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas

sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as “receitas” antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se. (FREIRE: 1967, p.59)

No mesmo sentido, a lição de Di Pierro, Joia e Ribeiro ao discorrerem sobre as práticas pedagógicas de jovens e adultos, apresenta-se próxima às ações educacionais que podem ser aplicadas na metodologia pequena, quando atestam:

A Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar, os alunos da EJA devem ser considerados como sujeitos cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Portanto, uma proposta de ensino em que o professor acredite no potencial dos alunos, sem limitar seu conhecimento ao que acha que eles podem ou não aprender, dando oportunidade para irem além e construirmos conhecimento a partir das suas vontades e necessidades, se constituindo em um sujeito ativo e autônomo no processo de aprendizagem na escola e na sua vida cotidiana (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO:2001, p. 58).

Martins, citado por SIQUEIRA e GUIDOTTI (2017), descreve os princípios a servirem de norte para possibilitar alcance da excelência de aplicação da Andragogia e Heutagogia²⁸:

²⁸ A Andragogia corresponde à ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender. É preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos. Estes, por sua vez, são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em sua vida. Heutagogia é uma abordagem pedagógica que, a partir do avanço das tecnologias de comunicação e informação (TICs) ganha terreno, pois possibilita a jovens e adultos ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais os alunos precisam ter um perfil autônomo e ativo na construção de conhecimento (SIQUEIRA e GUIDOTTI: 2017, p. 210).

1. A necessidade de saber dos alunos: pensando no que os jovens e adultos querem e quais ganhos terão com determinados saberes.
2. O autoconceito do aprendiz: o aluno é tratado como um ser ativo, capaz de autogerir sua aprendizagem.
3. O papel das experiências: não desprezar as experiências individuais dos alunos, já que elas são a base dos seus aprendizados já adquiridos.
4. A prontidão para aprender: a aprendizagem deve estar relacionada ao cotidiano dos alunos, possibilitando a eles a relação dos conteúdos estudados com seu dia a dia.
5. A orientação para a aprendizagem: Os conceitos estudados a partir dos conteúdos abordados poderão ser mais significativos ao aluno quando se tornam contextualizados a partir do seu cotidiano e fazem sentido por terem utilidade em sua vida familiar, social e profissional.
6. E o último princípio é a motivação: os alunos precisam de motivação intrínseca, isto é, elevando sua autoestima, ao serem valorizados e ao associarem aos estudos a possibilidade de seu desenvolvimento e de melhora da sua qualidade de vida.
7. Na heutagogia, os alunos podem aprender sem a figura presente do professor, já que as novas tecnologias conseguem dar caminhos para o aluno conduzir sua auto formação (SIQUEIRA e GUIDOTTI: 2017, p. 210).

Verifica-se, portanto, que as abordagens sobre Pedagogia, Andragogia e Heutagogia, se aplicadas na metodologia apaqueana, não implicariam em ruptura ou mitigação de uma em relação à outra, mas, sobretudo, de estabelecer a transição de um ambiente para outro, constituído nova forma de atuação educacional nos ambiente prisionais em que se aplicam a metodologia apaqueana, ou seja, enquanto a Pedagogia se preocuparia com os saberes a serem adquiridos pelas crianças, a Andragogia se preocupa com os saberes já adquiridos pelos adultos e, na Heutagogia, o aluno (apaqueano) conseguiria incursionar, ele próprio, pelos espaços formativos existente nas unidades prisionais, desde salas de alfabetização, e ensino formal, oficinas técnicas, culturais e até mesmo esportivas.

Colaciona-se essa abordagem educacional, destacando que o sujeito de aprendizagem na condição de sentenciado e reeducando, poderá ser o igualmente responsável pelo processo ensino-aprendizagem, podendo definir o que quer saber e como aprender.

Na tentativa de esclarecer este raciocínio, basta ressaltar que, na pedagogia, em regra, o professor define o que e como ensinar o aluno, geralmente aplicada com crianças.

Na andragogia, o professor define o que ensinar e o aluno pode interferir mais no processo de aprendizagem, por essa razão, mais praticada com adultos.

Entretanto, aplicando-se a heutagogia, ao reeducando se possibilitaria alcançar sua autonomia, apresentando o professor (a) conteúdos e métodos próximos à sua realidade, escolhidos frente às expectativas reais, aproveitando a experiência adquirida, além de utilizar novas tecnologias de informação e comunicação, viabilizando o oferecimento de ambiente totalmente favorável para o aluno direcionar seu aprendizado.

Sem qualquer intenção de constituir a figura do professor Roberto da Silva (2009) como modelo e referência única, porém, seu exemplo de vida pode servir de balizamento, notadamente, quanto ao resgate do conhecimento formado pelo cidadão ao longo de toda sua existência, habilidades adquiridas, e também a educação informal.

Envolvendo a discussão sobre a ciência de educar Menezes (2021) ressalta o significado de ensinar:

Ir além da simples aquisição de habilidades e conhecimentos significa avançar para uma experiência mais integral que permitiria aprender continuamente, ou seja, aprender ao longo da vida. Daí a necessidade de aprender a aprender. Desafiando nossa maneira de pensar a aprendizagem, a heutagogia propõe fazer com que os professores pensem mais sobre o processo do que sobre o conteúdo; permitir que os alunos deem sentido ao seu mundo em vez de dar sentido ao mundo do professor; forçando-nos a entrar no mundo do aluno; e permitindo que os professores olhem além de sua própria disciplina e teorias favoritas (MENEZES: 2021, p.10).

E em relação à dedicação na transformação do homem, Foucault, citando Marechal de Saxe, adverte:

Para advertir os impacientes, lembremos o marechal de Saxe: Aqueles que cuidam dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tacanhos, entretanto esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras (FOUCAULT: 2004, p. 166).

Educação com exercício de transformação social em favor do indivíduo encarcerado poderia então caracterizar-se como exercício prático do pensamento em Freire (2009), quando afirma a possibilidade de mudança do mundo:

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciada. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. E a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível que vamos programar nossa ação política-pedagógica, não importada se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE: 1996, p.79).

Já em relação à preocupação disciplinar ou a função da reprimenda penal, no processo educacional prisional, Goffman lembra que:

Portanto, toda organização inclui uma disciplina de atividade, mas nosso interesse, aqui, é que em algum nível, toda organização inclui também uma disciplina de ser, uma obrigação de ser um determinado caráter e moral em determinado mundo. E meu objetivo aqui é examinar um tipo especial de absenteísmo, uma deficiência que atinge, não a atividade prescrita, mas o ser prescrito (GOFFMAN: 2015, p.159).

Disciplina, cujas ações praticadas na metodologia apaqueana poder-se-á aproximar da definição de adestramento, com bem pontua Foucault:

Walhausen, bem no início do século XVII, falava da “correta disciplina”, como uma arte do “bom adestramento”. O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.

(...)

O aparelho judiciário não escapará a essa invasão, mal secreta. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT: 2004, p.195).

Entretanto, ao utilizar-se do controle e fiscalização das condutas do recuperandos, inclusive em relação à disciplina (administrativa, moral e religiosa), a aplicação do método apaqueano - longe de ser buscar um adestramento - nada mais faz que o ajustamento secundário descrito por Goffman (2015) em que sujeito privado de liberdade necessariamente ajusta com a instituição APAC e seus voluntários.

Ao ingressar no método apequeno e submeter-se à estrutura moral e religiosa pré-determinados, o sujeito sentenciado (fadado à carregar perpetuamente o ônus de

uma condenação criminal), tal fato não pode ser considerado ofensa os direitos ou interesses individuais ante a facultatividade do ingresso.

O sentenciado inserido no sistema penitenciário jamais será obrigado a participar da APAC, sendo-lhe facultado a permanência no sistema prisional geral. Logo, subordinar-se às regras impostas pela metodologia a pequena é escolha, não obrigação.

Exatamente com respeito à liberdade do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o processo avaliativo educacional, adequada a síntese apresentada por Ferreira (2015):

Como se trata de um modelo pedagógico não diretivo as metodologias de ensino são questões secundarizadas, pois cada professor tem liberdade para decidir quais técnicas pedagógicas utilizará para alcançar o seu objetivo de ser um facilitador de aprendizagens, sobretudo com o auxílio da pesquisa e da auto direção dos seus alunos. Se o conhecimento é algo endógeno, e portanto, produzido pelo próprio aluno, a ideia de uma avaliação externa que busque verificar a aquisição de conhecimento se torna incoerente; sendo assim, a avaliação só pode ser realizada pelo próprio sujeito produtor do seu próprio conhecimento. Temos, desse modo, a defesa conceitual da auto avaliação como parte constitutiva desse tipo de processo de ensino e aprendizagem porque somente o sujeito pode atestar sobre o que sabe (FERREIRA: 2015, p. 95)

Por outro lado, não se pode olvidar da crítica apresentada por Brant (2018), quando atenta para o paradoxo da barbárie social em Adorno:

Diante desta elucidativa explicação a respeito de tal paradoxo, as perguntas que se impõem são estas: como é possível, na realidade atual, confrontar uma perspectiva tão contraditória? Até que ponto a educação, a formação e a experiência formativa seriam capazes de travar o combate com vistas ao empalidecimento dessa visão pragmatizada, isto é, “rigidamente funcionalizada”, configurando-se, em outras palavras, na “racionalidade instrumental”, segundo Adorno; Horkheimer (1985)?

Em resposta à indagação, Brant (2018) apresenta a seguinte contribuição:

Diante desta constatação aterradora, entende-se que a recuperação da experiência formativa passa a configurar-se numa condição sine qua non. Em razão disso, a educação com vistas ao

esclarecimento transforma-se em uma condição imperante em quaisquer processos formativos (BRANT: 2018, p.59)

(...)

Por isso, urge que todos os esforços sejam multiplicados no sentido de se educar para o esclarecimento e para a emancipação (BRANT: 2018, p.60).

E arremata Brant (2018) ao sintetizar o papel da educação:

Isso significa que a educação deve inclinar-se para o desenvolvimento de conteúdos emancipatórios, que propiciem uma formação ampla, contemplando conteúdos não somente ligados às ciências, mas, sobretudo, aqueles relacionados à estética, à ética e à humanização, buscando, dessa forma, privilegiar uma categorização não “estática”, mas “dinâmica”, consoante Adorno depreende-se do sentido de emancipação kantiano. Enfim, entende-se que este é o significado que se quer atribuir à formação para a emancipação (BRANT: 2018, p.68).

Neste prisma, os educadores do método apaqueano não podem distanciar da visão de Freire (2018), cuja reflexão amolda-se em absoluto com a situação do reeducando penal, além de se destacar no momento político atual: “Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender”, não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando”.

Em síntese, a educação apequena deve ser construída tendo como pilar central a proposta de Freire, quando conclui:

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas (FREIRE: 1967,p.63)

Assim, uma abordagem heutagógica pelo método apaqueana, com lastro no aperfeiçoamento didático de Libâneo (2005), na educação socializadora de Florestan Fernandes (1966), na autonomia libertadora de Freire (1996), na pedagogia social de Roberto da Silva (2009), na educação emancipatória sustentada em Brant (2018), o professor até poderá se utilizar dos métodos e conteúdos tradicionais, porém, jamais poder perder de vista que são os alunos que vão fazer o curso, são eles que guiarão a relevância do que será ensinado, seja negociando atividades, o modo de realizá-las e a forma de avaliação a ser adotada, sendo esta última elevada à abordagem

especialmente voltada transformação do indivíduo e não apenas utilizada como obsoleto instrumento de medição de conteúdo absorvido.

Segue ilustração do espaço educacional de um sistema penitenciário comum, em comparação com o espaço educacional em uma das unidades da APAC:

Figura 8: Sala de aula na APAC em São João Del Rei, MG



Fonte (Grossi:2020)

Figura 9: Sala de aula na APAC em São João Del Rei, MG.



Fonte (Grossi:2020)

As ilustrações se justificam para possibilitar e facilitar a reflexão sobre a diferenças práticas do método APAC, notadamente em relação à prática educativa apresentada pelas teorias dos fundamentos educacionais, com instrumento de transformação do sujeito privado de liberdade, conforme se demonstrará na seção seguinte:

5.2. A Educação Libertadora e Emancipatória Aplicada pelo Método APAC como Instrumento Viabilizador de Reintegração Social do Egresso penal.

Finalmente, o que se pretendeu neste capítulo final do trabalho foi a utilização das teorias expostas no primeiro capítulo que serviram de plataforma para o reconhecimento universal dos direitos humanos e suas dimensões ao longo da história, em especial, a consagração dos direitos fundamentais individuais, tendo o direito constitucionalmente consagrado da dignidade humana, com reconhecimento do mínimo existencial de cada indivíduo inserido em uma sociedade livre, justa e solidária.

Delineou-se a evolução histórica da educação até erigir-se ao status de direito fundamental subjetivo, evidenciou-se a relação direta com o sistema de execução penal, alertou-se, ao final a visão crítica sobre a aplicação da educação como instrumento de remição penal, em que se apresenta o trabalho do professor Roberto da Silva, egresso penal, que utiliza sua história de vida como metodologia de pesquisa acadêmica, sobretudo a dedicação para sustentar as omissões de políticas públicas voltadas à educação social e transformação dos sujeitos encarcerados.

Nesta linha de raciocínio, apresenta-se a ponderação analítica e paralela entre os fundamentos educacionais - Libaneo (2005), na educação socializadora de Florestan Fernandes (1966), na autonomia libertadora de Freire (1996), na pedagogia social de Roberto da Silva (2009), na educação emancipatória de Brant (2018) – e o método APAC aplicado ao sistema penitenciário de Minas Geras, cuja fusão tomada pelo Poder Público competente, poderá se constituir em alternativa viável à reintegração social do egresso penal.

Este trabalho destaca ainda a ausência do método APAC oficialmente reconhecido pelos Poderes Executivo e Judiciário de Goiás, mesmo com após moção de interesse apresentada pelo Ministério Público do Estado de Goiás.

Deste modo, poder-se-ia indagar à teoria freiriana se existe oprimido social mais sofrido e marginalizado que os indivíduos sentenciados privados de liberdade, ao mesmo tempo em que se desconhece método alternativo de cumprimento de pena no país com resultados próximos àqueles verificados nas APAC's do Estado de Minas Gerais.

Encontra-se em Foucault (2004) a afirmação histórica sobre a possibilidade da existência de organização parapenal que verdadeiramente poderia ser caracterizada com unidade prisional, quando instigado a fixar a data de formação do sistema carcerário:

Tivesse eu que fixar a data em que se completa a formação do sistema carcerário, não escolheria 1810 e o Código Penal, nem mesmo 1844, com a lei que estabelecia o princípio do internamente celular; talvez não escolhesse 1838, quando foram publicados os livros de Charles Lucas, Moreau-Christophe e Faucher sobre a reforma das prisões. Mas 22 de janeiro de 1840, data da abertura oficial de Mettray. Ou melhor talvez, aquele dia, de uma glória sem calendário, em que uma criança de Mettray agonizava dizendo: "Que pena ter que deixar tão cedo a colônia". Toda a instituição parapenal, que é feita para não ser prisão, culmina na cela em cujos muros está escrito em letras negras: "Deus o vê". Essa superposição de modelos diferentes permite determinar a função de "adestramento" no que ela tem de específico. Os chefes e subchefes em Mettray não devem ser exatamente nem juizes, nem professores, nem contramestres, nem sob oficiais, nem "pais", mas um pouco de tudo isso e num modo de intervenção que é específico. Mettray é sobretudo um exemplo na especificidade que lhe é reconhecida nessa operação de adestramento. Ela se aproxima de outras formas de controle sobre as quais ela se apoia, isto é, na medicina, na educação geral, na direção religiosa. Mas não se confunde absolutamente com elas. Nem tampouco com a administração propriamente dita. Primeira escola normal da disciplina pura: o "penitenciário" não é simplesmente um projeto que procura sua caução na "humanidade" ou seus fundamentos numa "ciência"; mas uma técnica que se aprende, se transmite, e que obedece a normas gerais. A prática que normaliza à força o comportamento dos indisciplinados ou dos perigosos pode ser por sua vez "normalizada" por uma elaboração técnica e uma reflexão racional. A técnica disciplinar torna-se uma "disciplina" que, também, tem sua escola. Mas os controles de normalidade eram, por sua vez, fortemente enquadrados por uma medicina ou uma psiquiatria que lhes garantiam uma forma de "cientificidade"; estavam apoiados num aparelho judiciário que, de maneira direta ou indireta, lhes trazia sua canção legal. Assim, ao abrigo dessas duas consideráveis tutelas e aliás servindo-lhes de vínculo, ou de lugar de troca, desenvolveu-se continuamente até hoje uma técnica refletida do controle das normas. Os suportes institucionais e específicos desses processos se multiplicaram desde a pequena escola de Mettray; seus aparelhos aumentaram em quantidade e em superfície; seus laços se

multiplicaram, com os hospitais, as escolas, as repartições públicas e as empresas privadas; seus agentes proliferaram em número, em poder, em qualificação técnica; os técnicos da indisciplina fizeram escola. Na normalização do poder de normalização, na organização de um poder-saber sobre os indivíduos, Mettray e sua escola fazem época.

Mettray, como modelo punitivo, está no limite da penalidade estrita. Foi a mais famosa de toda uma série de instituições que bem além das fronteiras do direito penal constituíram o que se poderia chamar o arquipélago carcerário.

Veja que instituição Mettray, reconhecida por Foucault (2004) com a real instituição penal, em relação à qual reconhece seu caráter punitivo, porém, eminentemente pedagógico, pode-se apontar estreita relação com a metodologia apaqueana, bem como sua natureza parapenal, fomentando a teoria de viabilidade deste regime no cumprimento de pena.

Analisando os dados apresentados em relação à população prisional nacional, do Estado de Minas Gerais e Estado de Goiás, e possível notar – mesmo com a aplicação do método apaqueano – a absoluta e total ausência de atividades complementares, atividades profissionalizantes e remição pelo esporte, desconsiderando tais atividades como atividades educacionais.

Na tentativa de apresentar possível iniciativa de instalação do método APAC no Estado de Goiás, vale aqui transcrever as justificativas apresentadas por Laura Jimena Ordóñez (2011) quando da escolha do local para realização do estudo de campo, na APAC de Santa Luiza-MG:

Entre as várias APACs que foram surgindo, que não descreverei em detalhe, a de Santa Luzia, me parece digna de nota. Primeiro, porque esta APAC foi uma das prisões onde realizei o trabalho de campo. Segundo, porque foi a primeira APAC construída para albergar presos de uma região metropolitana considerada violenta. Terceiro, porque à diferença das outras APACs do estado, esta foi idealizada e realizada por instituições influentes e poderosas como: a Congregação dos Irmãos Maristas, a Arquidiocese de Belo Horizonte, por meio da Pastoral Carcerária, e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (VARGAS: 2011, p. 2011).

Comprova-se, com a presente, que outra Pontifícia Universidade Católica - instituição civil influente, exemplar e de referência educacional - há tempo já se lançou no fomento de aplicação do método apaqueano, com vistas a sedimentar a humanização do sistema penitenciário da comunidade em que está inserida.

No ano de 2020, a Secretaria de Comunicação do Estado de Goiás veiculou notícia sobre a implantação do projeto piloto da APAC na cidade de Paraúna, Goiás, momento em que o governador do Estado destacou:

Com previsão para ser inaugurada até o final de 2020, a obra de construção da unidade que vai empregar a metodologia da Associação para Proteção e Assistência ao Condenado (Apac), em Paraúna, foi visitada pelo governador Ronaldo Caiado no final da tarde desta sexta-feira, dia 06. Segundo Caiado, o mais relevante no trabalho da Apac é a oportunidade de criar condições para a verdadeira reinserção social das pessoas. "Elas estarão aqui num ambiente de trabalho, educação e convivência que é essencial ao processo de ressocialização", ressaltou. "É um modelo iniciado em Minas Gerais (Frutal) e já é copiado no País, mas exige a interação entre os Poderes. É uma obra que gera preconceito por lidar com detentos, mas temos a sensibilidade de que precisamos desmistificar essa questão. Esse é, sem dúvida, um projeto social ímpar", completou o governador.

O prefeito de Paraúna, Paulo José Martins, frisou que o projeto piloto da Apac só se tornará realidade com a união de forças para o bem comum. "Sua gestão tem o aplauso de todos, por isso, buscamos a parceria do governo estadual, com a prefeitura, para este projeto", afirmou. "Todos precisamos abraçar essa causa. O modelo penitenciário que temos está falido e a Apac se apresenta como alternativa", defendeu o prefeito, acrescentando que Paraúna assumia um compromisso com o reeducando.

Para o coordenador da área de Políticas Públicas e Direitos Humanos do Ministério Público de Goiás, André Luiz Ribeiro, a Apac é uma metodologia viável e de eficácia comprovada no cumprimento humanizado das penas. Segundo informou, a unidade de Paraúna vai atender também as cidades de Firminópolis, Palmeiras de Goiás, Jandaia, Aurilândia e Acreúna. "Todos esses municípios se localizam num raio de até 50 quilômetros da Apac e preservam a premissa fundamental de estarem próximos às famílias, mantendo o vínculo familiar, ponto crucial do projeto piloto que está sendo criado em Paraúna", pontuou o representante do Ministério Público.

(...)

Uma comissão integrada pelo Ministério Público de Goiás, Tribunal de Justiça, Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (Fbac), a gestora da Associação, e Diretoria Geral de Administração Penitenciária, foi instituída para viabilizar a implantação da metodologia da Apac em Goiás.

(...)

A Apac, cuja filosofia visa a humanização das prisões, só poderá ser instalada na cidade após cumpridas todas as normas legais estabelecidas pela Fbac. A ideia é beneficiar detentos dos regimes fechado, aberto e semi aberto após triagem entre os presos das unidades prisionais da região de Paraúna.

(...)

Ele afirmou que a Apac em Paraúna é o embrião do projeto, que irá receber detentos da região. Quinze reeducandos trabalham nas obras da Apac, com os custos de alimentação e segurança por conta do Estado, informou o coronel Urzêda.

"Será mais uma oportunidade de o detento cumprir sua pena ao mesmo tempo em que estará sendo ressocializado", destacou. (SESCOM, GOIÁS: 2020).

Observe que mesmo adiantado o projeto piloto da APAC no Estado de Goiás, não há qualquer referência ou participação da instituição de ensino, como já ocorrera em Minas Gerais, tampouco os fundadores da APAC em Goiás se preocupam com os critérios dados neste trabalho, sobretudo, na teoria da educação, deixando de lado os fundamentos para aplicação da educação social, e sua contribuição para construção do cidadão crítico, conhecedor de si e de seu lugar na sociedade, visando assim a efetiva reintegração social do egresso penal.

Em 2018, o Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP - preocupado com necessidade de ampliação do número de Estados da federação, que possam instituir a aplicação do método APAC em seus respectivos sistemas penitenciários, publicou o Guia de Desafio para Implementação da APAC no tópico denominado preocupação do Ministério Público na relação intersetorial, destaca o seguinte:

Estados e Municípios, por suas respectivas controladorias (ou quem lhe faça as vezes), devem ocupar-se da fiscalização dos recursos. Já a fiscalização promovida pelo Ministério Público sobre a APAC há de se centrar pelos moldes da Lei de Execução Penal. Sobre a tutela do patrimônio público, enfatiza o papel relevante exercido pelo conselho fiscal da própria APAC. O recuperando não é titular de direitos trabalhistas em relação ao trabalho que exerce no interior da unidade em favor da unidade. A direção executiva não tem remuneração e exerce trabalho voluntariado na forma do que dispõe a Lei nº 9.608/1998. Já os prestados de serviço são regidos por contratação, nos termos da Consolidação das Leis Trabalhistas, e assim se apresentam perante a entidade. Quanto à laicidade, não há obrigatoriedade, na APAC, de se professar essa ou aquela religião (credo), mas a metodologia já existente da FBAC tem por base a espiritualidade (de caráter inclusivo, portanto). Todas as manifestações religiosas têm oportunidade de se manifestar na APAC, conforme demanda e desde que respeitados os termos do estatuto da APAC. Todas as atividades religiosas da APAC têm caráter voluntário (não há compulsoriedade para o envolvimento dessas atividades). Isso porque, conforme salientou que, a assistência religiosa prestada na APAC ao reeducando prescinde da adesão deste (BRASIL: 2018, p. 32)

Compreende-se, portanto, que até mesmo no formal guia e instalação de novas APAC's e ampliação ao método apaqueano para todos os demais entes da federação

não há qualquer referência sobre o fundamento educacional com meio hábil a concretizar os objetivos do referido método.

Comprova-se que o método apaqueano, por não inserir em seus 12 fundamentos, a educação restauradora, a pedagogia social ou a educação libertadora e emancipatória, não contempla a possibilidade maximizar o potencial de reintegração social do recuperando por meio da educação em sentido mais amplo, visando a apropriação de conhecimentos que viabilize o reencontro da dignidade humana, seu espaço social, e que lhe amplie consideravelmente as oportunidades para retomada da vida em sociedade, sobretudo com a apropriação pelo Poder Público, cumprindo sua responsabilidade estatal.

Por seus próprios fundamentos teóricos – revestida das contribuições e avanços já conquistados pelo método apaqueano aplicado ao sistema penitenciário do Estado de Minas Gerais, seja em relação à humanização da pena, ou na transformação dos sujeitos para que alcancem o olhar crítico e autoconhecimento, a educação se apresenta com lugar de destaque para:

a) Se estabelecer como requisito indispensável a autorizar a remição penal pelo estudo (BRASIL:1984), e, sobretudo

b) Como alternativa à maximização da probabilidade de reintegração social do egresso penal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de alinhar as proposições iniciais e, ao mesmo tempo formatar a tese final desta pesquisa, não se pode, antes disso destacar o fato de que nenhuma proposta que se possa extrair deste trabalho pode ser considerada a fórmula definitiva e imutável de solução do problema relacionado à reintegração social do egresso penal, dada a evidente complexidade do tema.

Apresentou-se ao longo do trabalho um paralelo entre as matrizes do conhecimento que serviram de plataforma para construção dos princípios constitucionais que sustentam o direito à dignidade humana, a base teórica dos fundamentos clássicos da teoria da educação, especialmente na didática de Libaneo (2005), na educação socializadora de Florestan Fernandes (1966), na autonomia libertadora de Freire (1996), na pedagogia social de Roberto da Silva (2009), na educação emancipatória sustentada por Brant (2018), demonstrando ponto convergente entre a dignidade da pessoa humana e a construção do ser humano crítico, que possa, a partir da educação libertadora, se desvencilhar da opressão imposta pelo Estado.

Destaca-se o fato de que as teorias que sustentam os fundamentos da Execução Penal (BRASIL: 1984) não foram construídos tendo como referências os criminosos ou sentenciados, porém, que o trabalho demonstrou foi justamente a relação entre os fundamentos da educação libertadora exatamente em favor daqueles privados de liberdade.

Evidência posição idêntica e de relevo em relação aos chamados oprimidos de Paulo Freire (1987) e os sentenciados penais, em que ambos encontram-se à margem da sociedade, despidos de dignidade e sem esperança do convívio social.

Aproximando a temática educação e sistema penal brasileiro, esforçou-se aqui apresentar a aplicação da educação (estudo) como instrumento jurídico de remição penal, em que a Lei de Execução Penal (BRASIL:1984) estabelece, a partir de 2011, a regulamentação concreta da educação como forma de reconstrução do indivíduo encarcerado.

Ressaltou-se a contribuição do professor Roberto (Silva:2009) ao desenvolver a teoria da educação social, crítico contundente da remição penal pelo estudo, em que apresenta preocupação com a forma de aplicação prática da remição penal, sobretudo

o risco da contabilização de horas de estudo se perder na mesma vala que se perderá a remição pelo trabalho.

Como o levantamento bibliográfico foi possível perceber o abismo existente entre o esforço de aplicação da educação com instrumento de remição penal e as ações efetivas na aplicação da função penal afeta à pedagogia (transformação/emancipação) do sentenciado com vistas à seu retorno ao seio social.

Frente ao desejo de apresentar alternativa para os problemas enfrentados em ambas posições teóricas, buscou-se apresentar a metodologia apaqueana como realidade aplicada no sistema penitenciário do Estado de Minas Gerais, referendado e oficializado pelo Tribunal de Justiça Mineiro e Conselho Nacional de Política Criminal em 2019, regime de cumprimento pena que vem apresentando resultados positivos e concretos relacionados à reconstrução do indivíduo encarcerado, erigindo como princípio fundamental a religiosidade e o trabalho.

Observou-se, portanto, que referida metodologia não traz a educação social como fundamento balizador do sistema penitenciário, lacuna que a presente tese se escora, notadamente para tentar convergência entre as teorias da educação social e o método APAC, demonstrou-se que a contribuição deste regime de humanização no cumprimento de pena, pode – de forma concreta – viabilizar a reconstrução do sentenciado e lhe oportunizar conhecer a si e seu lugar na sociedade.

Não se nega o fato de que os números positivos apresentados neste trabalho em relação à APAC no Estado de Minas Gerais seriam garantia de que igualmente se alcançará idênticos resultados em outro estado da federação.

Por outro lado, é fato de que o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul e o Governo do Estado de Goiás têm praticado ações administrativas tanto no sentido de reconhecer as qualidades do método, e sua potencial possibilidade de reforma do sistema penitenciário vigente, objetivando acolher o método APAC em seus respectivos sistemas penitenciários.

Igualmente não se olvida da crítica acadêmico-científica apresentada por Laura Jimenas (Vargas:2011), quando ressalta que a libertação física e moral do método APAC pode representar outro tipo de segregação ou encarceramento, como a crença religiosa e a imposição de normas morais de conduta, além de delegar à instituição privada a obrigação e competência Estatal em relação à segurança pública, seja em relação ao compromisso político de reintegração ou mesmo a missão educativa, constitucionalmente programada (Brasil:1988).

Com fundamento nas teorias do pensamento educacional apresentadas neste trabalho, torna-se possível aplicar o método APAC como requisito indispensável à remição penal pelo estudo (BRASIL: 2011), subsidiariamente, proporcionar garantida e defesa dos direitos à dignidade humana em favor dos sujeitos privados de liberdade, que, pelas chances oferecidas pela aplicação da educação social (Roberto, 2009), libertadora (Freire: 1987) e emancipatória (Brant: 2019), alcançar-se-ia, em favor do sujeito encarcerado, a autodeterminação, a visão crítica e o reconhecimento de seu lugar na sociedade, contribuindo por abrandar as consequências dos estigmas da marginalidade, conseqüentemente, apontando caminho alternativo para viabilização da integração social do egresso penal.

Constata-se, em absoluto, a necessidade de teorias educacionais, como fundamento de ações viabilizadoras de efetividade do direito constitucional da dignidade da pessoa humana, em especial a integração digna no seio social em favor daqueles que, historicamente, sofrem com o descaso por parte das políticas públicas, chamados por Freire (1987) de oprimidos, portanto, com idêntico impacto em relação aos egressos penais, móvel principal desta tese.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A Educação Contra a Barbárie. In _____. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme. Educação, trabalho, e reintegração social na Associação de Amparo aos Condenados (APAC) em Ituiutaba-MG. Dissertação Mestrado. Instituto Federal de Goiás, Ceres-GO, 2021.

ALMADA, Suzane Duarte. Experiências de escolarização de jovens em privação de liberdade em unidade da APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG. Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

ALMEIDA, Janaína Loeffler de. Os Limites e as potencialidades de uma ação profissional emancipatória no sistema prisional brasileiro. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ARBEX, Daniela. Holocausto brasileiro / Daniela Arbex. – 1. ed. – São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: Entre o passado e o futuro. Tradução Muaro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARISTÓTELES. Constituição de Atenas. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BARBOSA, Renan Luiz Senra. Saberes de uma prisão incomum: o processo de trabalho dos formadores em uma unidade prisional de proteção e assistência aos condenados. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das penas. 13.ed. Editora Ediouro: Rio de Janeiro, 1999.

BECK, C. Método Paulo Freire de alfabetização. Andragogia Brasil. 2016. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>. Acesso em 10 de abril de 2022.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Falência da pena de prisão: causas e alternativas. São Paulo: Saraiva 3.ed. 2004.

_____. Novas penas alternativas. 3ed. Saraiva: São Paulo, 2006.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 7. Ed. São Paulo: Editora Malheiros, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Edunesp, 2004.

BRASIL, Congresso Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

_____. Lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fevereiro 2022.

_____. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF. Presidência da República, 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF. Presidência da República, publicada em 17 de julho de 1.990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília-DF. Presidente da República. Publicada em 11 de janeiro de 2002.

_____. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de Março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1.940. Código Penal. Publicado em 31 de dezembro de 1.940. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Decreto-Lei n. 4.657, de 04 de setembro de 1942, publicado no diário oficial da União em retificado em 8.10.1942 e retificado em 17.6.1943. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de Março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 27 de dezembro de 1961. Brasília-DF. Presidente da República. Disponível em: em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília-DF. Presidência da República. Publicada em 31 de dezembro de 2004. Disponível em: em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. Guia de desafios para implementação da APAC / Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2018. Disponível em: em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022

_____. Relatório de pesquisa. Reincidência no Brasil. © Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea 2015.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. Guia de desafios para implementação da APAC / Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2018.

_____. Resolução nº 3, de 13 de fevereiro de 2019. Propõe como Diretriz de Política Penitenciária o fortalecimento da participação da sociedade civil na Execução Penal através do Método APAC. Disponível em : <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2019>. Acesso em 10 de março de 2022.

_____. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília-DF. Publicado em 29 de novembro de 2011. Disponível em: em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 20 de junho de 2022

_____. Superior Tribunal de Justiça. Agravo em Recurso Especial n. 51.408-RS. Relator Ministro Barros Monteiro. Brasília-DF, j. em 26 de agosto de 2006. Diário do Judiciário de 18 de novembro de 2006, p. 44.897, disponível em www.stj.gov.br.

_____. Superior Tribunal de Justiça. Agravo em Recurso Especial n. 736.62451-SP. Relator Ministro Luiz Fux. Brasília-DF, j. em 21 de março de agosto de 2006. Diário do Judiciário de 03 de abril de 2006, p. 256, disponível em www.stj.gov.br.

_____. Superior Tribunal de Justiça. Agravo em Recurso Especial n. 503028-SP. Relator Ministra Eliana Calmon. Brasília-DF, j. em 20 de abril de 2004. Diário do Judiciário de 16 de agosto de 2004, p. 210, disponível em www.stj.gov.br.

_____. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário n. 888.815-RJ. Relator Ministro Roberto Barroso. Brasília-DF, j. em 12 de setembro de 2018. Diário do Judiciário de 16 de setembro de 2018, p. 322, disponível em www.stj.gov.br.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018, p. 95-129.

BARROSO, Luís Roberto, *Interpretação e Aplicação da Constituição*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRASIL. Biblioteca da Presidência da República, Disponível em: . Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

BOAVENTURA, Erivaldo M. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, v. 33, n. 132, out./dez. p. 29-35, 1996.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DA SILVA, Brunna Alves. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, 2021.

CABRAL, Ruth do Prado. *Reintegração Social em Goiás*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Direito constitucional. Teoria do Estado e Constituição, Direito Constitucional Positivo*. 14 ed, Editora Del Rey, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, Orlando Magalhães. *Resumos de teoria geral do estado*. Belo Horizonte: Os amigos do Livro, 1942.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes, *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*, 3ª ed., Coimbra: Almedina, 1998.

CARNELUTTI, Francesco, *Sistema de Direito Processual Civil*, vol. II, trad. de Hiltomar Martins Oliveira, 1ª ed., São Paulo: Classic Book Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2000.

CHIES, Luiz Antonio Bogo. *Cemitério dos vivos: Análise sociológica de uma prisão de mulheres*. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 338-345.

COELHO, Edihermes Marques. *Direitos Humanos, globalização de mercados e o garantismo como referência jurídica necessária*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos de teoria geral do estado. São Paulo: Saraiva, 1989.

DURANTE, Marta Alfabetização de adultos [recurso eletrônico] : leitura produção de textos / Marta Durante. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

FARIAS, Bruno Grobin de. Narrativas de reintegração social de egressos do sistema penal. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2020.

FELBERG, Rodrigo. A reintegração social dos cidadãos egressos. Uma nova dimensão de aplicabilidade às ações afirmativas. Atlas: São Paulo, 2015.

FERREIRA, I. F. A dialética negativa adorniana: reflexões sobre a necessidade de críticas endógenas sobre as abordagens de ensino. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (resafe), [S. l.], n. 23, p. 81–106, 2015. DOI: 10.26512/resafe.v0i23.4664. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4664>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. Editora Dominus: São Paulo, 1966.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução: Robert Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro. NAU editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 28ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2004.

FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (FBAC). A viagem do prisioneiro. Disponível em: <<http://www.fbac.org.br/index.php/pt/a-viagem-do-prisioneiro>>. Acesso em: 22 junho de 2022.

_____. CONSULTA APACs POR ESTADO. Disponível em: <[http://www.fbac.org.br/bdfbac/Consulta APACs.php](http://www.fbac.org.br/bdfbac/Consulta%20APACs.php)>. Acesso em: 22 de junho de 2022

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

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

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

_____. Política e educação. 4ª ed. Organização Ana Maria de Araújo Freire. 4ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1ªed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GRECO, Rogério. Curso de direito penal parte geral. 7.ed. Edição. Ímpetos: Rio de Janeiro, 2006.

GROSSI, Sérgio. Uma outra educação é possível nas prisões? O caso da Associação de Proteção e Assistência aos condenados (APAC). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020.

_____. Prisões sem polícia: Um encontro com as APACs (Associação Para a Proteção e Assistência dos Condenados) brasileiras. (N. Sanz Mulas, Ed.) I Congreso Internacional Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género. Anais. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2019. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Uma análise das pesquisas sobre o método APAC (associação para a proteção e assistência dos condenados) no Brasil. (M. Alcántara, Ed.) Estudios sociales: 56o congreso internacional de americanistas. Anais...Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018. Disponível em: <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/book/978-84-9012-925-8>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Uma pedagogia contra a irresponsabilidade das prisões? Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, n. 7, p. 121–133, 2018

GUIMARÃES, Affonso Paulo. Noções de direito romano. Porto Alegre: Síntese, 1999.

HADDAD, Sergio e XIMENES, Salomão. A Educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 20 anos. In: LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018, p. 237-260.

HOBBS, Thomas. Leviatã. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). A Aplicação de Penas e Medidas Alternativas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015.

JULIÃO. Elionaldo Fernandes. Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

_____. Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

LEMGRUBER, Julita. Controle da criminalidade: mitos e fatos. Revista Think Tank, São Paulo: Editora Abril, 2002.

_____. Nem todo criminoso precisa ir para cadeia: a prisão só serve para quem ameaça a sociedade. Revista Super Interessante, Edição Especial: Segurança. São Paulo: Editora Abril, 2002.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 12.ed.rev.atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 208.

LIBÂNEO, José C. As teorias pedagógicas modernas revistadas pelo debate contemporâneo na educação. In Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinariedade. Campinas, São Paulo, Editora Alínea, 2005.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas (SP), n. 96. Vol. 27 – Numero Especial – 2006.

_____. Pedagogia e pedagogos para quê? 12. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Didática. 2.ed. São Paulo: Cortez: 2013.

LEVI, Primo. É isto um homem? Tradução: Luigi Dei Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

_____. Os afogados e os sobreviventes. Tradução Luiz Sergio Henrique. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. In: Locke. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAEYER, Marc De. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 22/05/2019.

MALISKA, Marcos Augusto. O Direito à Educação e a Constituição. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editores, 2001.

MALUF, Sahid. Teoria geral do Estado: atualizador prof. Miguel Alfredo Malufe Neto. – 35. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2019

MARCONI, Marina de Andrade, Fundamentos de metodologia científica / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos; atualização da edição João Bosco Medeiros - 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARINONI, Luiz Guilherme. Técnica processual e tutela dos direitos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

MARTINO, Natália. BBC Brasil, 13 de março de 2014. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/03/140313_prisoas_apac_nm_1. Acesso em 28 de março de 2022.

MARX, Karl; Engels Friedrich. A ideologia Alemã. Ridendo Castigat Mores. Roccketedtion, 1999.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Curso de direito administrativo. São Paulo: Malheiros, 1994.

_____. Eficácia das Normas Constitucionais sobre Justiça Social, in Revista de Direito Social nº 7/137, 2002.

MELLO, Lydio Machado Bandeira de. O criminoso, o crime e apena. Belo Horizonte, Prisma, 1970.

MEIRELLES, Hely Lopes, Direito Administrativo Brasileiro, 16ª ed., 2ª tiragem, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete heutagogia. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2021. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/heutagogia/>>. Acesso em 16 jul 2022.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. A execução penal à luz do método APAC / Organização da Desembargadora Jane Ribeiro Silva. - Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2011.

_____. Resolução Secretaria Estadual de Educação n. 2820, de 11 de dezembro de 2015. Disponível em : <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 10 de maio de 2022.

_____. Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Belo Horizonte. Publicado em 2021. Disponível em http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/images/2021/MAIO/Plano_27833794_PLAN_O_DE_EDUCACAO_de_MG_com_ajustes_07.04.pdf. Acesso em 20 de março de 2022.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. Manual de Direito Penal Parte Geral. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOREIRA, Fábio Aparecido. Educação Prisional: gêneses, desafios e nuances de uma política pública de educação. Tese Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2016.

MORETTI, Guilherme Jose de Souza. Inovação no sistema Penal: Proposta de um modelo de educação superior à distancia. Tese de Doutorado. Universidade do Estado de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo, 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”), 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 14 abril 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 março de 2022.

OTTOBONI, Mario e FERREIRA, Valdeci. Método APAC: sistematização de processos; colaboração de: Maria Solange Rosalem Senese et al. -- Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, Programa Novos Rumos, 2016.

_____. Franz de Castro Holzwart: Mártir da Pastoral Penitenciária. Editora Paulinas: São Paulo, 2010.

_____. Ninguém é irrecuperável: APAC, a revolução do sistema penitenciário. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cidade Nova., 2001.

_____. Vamos matar o criminoso?: Método APAC. 3. ed. São Paulo: Paulinas.2006.

_____. O testemunho de minha vida e a vida de meus testemunhos. 1. ed. São Paulo: Paulinas,2012.

PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. 7. ed., 7. imp. São Paulo: Ática, 2010.

RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito Educacional: educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira – A organização escolar. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. História da Educação Brasileira – A organização escolar. 18. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Arthur Vaz. Sistema Carcerário Brasileiro: aperfeiçoamento do modelo de PPP. Tese Mestrado. Faculdade de Direito do Sul de Minas. FDSM. Pouso Alegre: 2019

_____. Sistema Carcerário Brasileiro: aperfeiçoamento do modelo de PPP. Editora Dialética. Belo Horizonte, 2021.

REALE, Miguel. Filosofia do direito. 11ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

RESENDE, Juliana Marques. Desinstitucionalização prisional e o discurso do método APAC. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. Trad. Márcio Pughesi e Noberto de Paulo Lima. São Paulo: Hemus, 1981.

RUBIO, K. Agenda 20+20 e o fim de um ciclo para o Movimento Olímpico Internacional. Revista USP, [S. l.], n. 108, p. 21-28, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i108p21-28. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/118234>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTOS, Luiz Carlos Rezende e. Da Assistência – Os Artigos 10 e 11 da LEP O Método APAC e seus Doze Elementos. In: MINAS GERAIS, Tribunal de Justiça. A execução penal à luz do método APAC. Organizadora: Desembargadora Jane Ribeiro Silva. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. A Eficácia dos direitos Fundamentais. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SCAREL, Estelamaris Brant. A Teoria Crítica da Sociedade e a Educação para a Formação Humana: pontuações para se repensar os processos formativos na perspectiva emancipatória. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 29: nov./2017-abr./ 2018, p. 56-70. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i29.2100>. Acesso em 10/07/2022.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 16 ed, São Paulo: Malheiros Editores, 1999.

SILVA, Lucas Lourenço. O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades. Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Goiânia, 2017.

SILVA, Roberto. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

SILVA, Virgílio Afonso da. Direitos fundamentais: conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2 ed, São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

SILVA, Walesson Gomes. Educação Social e Sistema Prisional: o lazer entrelaçado à prática religiosa de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC. Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SIQUEIRA, Antonio Rodolfo D.; GUIDOTTI, Viviane. Educação de Jovens e Adultos. Grupo A, 2017. 9788595020535. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595020535/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SOUZA, Motauri Ciochetti. Direito Educacional. São Paulo: Verbatim, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Cezar Saldanha. Constituições do Brasil. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Súmula 341. A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto. STJ, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2kc2OhA>. Acesso em: 18 de março de 2022.

TAVARES, André Ramos. Curso de direito constitucional / André Ramos Tavares. – 18. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

TEIXEIRA, Anísio S. Educação é um direito. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1996.
TORRES, Eli Narciso. Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019.

_____. A gênese da remição da pena pelo estudo. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. Manual de Processo Penal. 10.ed. ed.rev. atual. Saraiva, 2008.

VARGAS, Laura Jimenas Ordónes. É possível humanizar a vida atrás das grades? Uma etnografia do Método APAC de gestão carcerária. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VIALI FILHO, Fernando Alves. In: COELHO, Edihermes Marques. Direitos Fundamentais. Reflexões Críticas: teoria e efetividade. Uberlândia: IPEDI, 2005.

_____, A eficácia dos direitos fundamentais à educação como prevenção dos conflitos sociais. In Revista de Direito. Cidadania e Justiça- Ano 07, nº14 – julho /Dezembro de 2004.

_____, O Pensamento Educacional como Instrumento Viabilizador de Reintegração Social do Egresso Penal. Mais Ponta (1). 9-117, 2021. Recuperado de <https://revisas.facmais.edu.br/ojs/index.php/maisponta/article/view/18>.

