

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais**

**Vinícius Sampaio da Costa**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA AOS ADOLESCENTES APREENDIDOS NO  
CENTRO DE INTERNAÇÃO DO ADOLESCENTE (CIA) EM TEÓFILO OTONI -**

**2014**

**Diamantina**

**2015**

**Vinícius Sampaio da Costa**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA AOS ADOLESCENTES APREENDIDOS NO  
CENTRO DE INTERNAÇÃO DO ADOLESCENTE (CIA) EM TEÓFILO OTONI -  
2014**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão de Instituições Educacionais (PPGGIEd), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Educação e Gestão de Instituições Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Flávio César Freitas Vieira.

**Diamantina  
2015**

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecária: Jullyele Hubner Costa CRB-6/2972

C837e Costa, Vinícius Sampaio da.  
2015 Educação escolar ofertada aos adolescentes apreendidos no  
Centro de Internação do Adolescente (CIA) em Teófilo Otoni - 2014/  
Vinícius Sampaio da Costa. - Diamantina : UFVJM, 2015.  
123 f. : II.

Orientador: Prof. Dr. Flávio César Freitas Vieira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal dos Vales do  
Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades.  
Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Gestão de  
Instituições Educacionais, 2015.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Direitos humanos. I. Vieira,  
Flávio César Freitas. II. Título.

**CDD 371.93**

**Vinícius Sampaio da Costa**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA AOS ADOLESCENTES APREENDIDOS NO  
CENTRO DE INTERNAÇÃO DO ADOLESCENTE (CIA) EM TEÓFILO OTONI -  
2014**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão de Instituições Educacionais (PPGGIEd), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação e Gestão de Instituições Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Flávio César Freitas Vieira.

Data de aprovação 07/10/2015.

---

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza  
Faculdade de Educação - UFMG

---

Prof. Dr. Amedis Germano dos Santos  
Instituto de Ciência Engenharia e Tecnologia - UFVJM

---

Prof. Dr. Flávio César Freitas Vieira  
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - UFVJM

**Diamantina**

Dedico este trabalho a Deus, razão do meu viver. À minha querida esposa, Fabiane, e aos meus filhos, Maressa e Samuel, que, através do constante amor, respeito, incentivo, palavras de carinho e compreensão possibilitaram-me chegar até aqui. Obrigado por me apoiarem sempre.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, gratidão eterna pelo dom da vida, por me cercar com pessoas especiais nos caminhos indecifráveis desta vida e a Jesus Cristo por tão grande salvação.

Aos meus pais, José Sampaio e Maria Piedade, pelo esforço e dedicação para me proporcionar uma educação de qualidade, ainda que a custo de muita abdução.

À minha esposa Fabiane, pelo incentivo desde a inscrição no processo seletivo e durante todo o percurso, por ombrear comigo nos momentos de exaustão.

Aos meus filhos, Maressa e Samuel, pela compreensão da minha ausência, ainda que presente fisicamente. Vocês fazem meus dias melhores.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, pela presença nos momentos alegres e tristes.

Ao professor orientador Flávio, pelo crédito à pesquisa e ao pesquisador, por compreender o universo da minha labuta diária, pela compreensão nos atrasos e sabedoria repartida nas ocasiões de perplexidades.

Aos demais professores do curso, pelas contribuições no processo de qualificação deste pesquisador, em especial aos da linha de pesquisa Políticas Públicas e Educacionais, pois cada disciplina possibilitou-me aprofundar meu conhecimento. Agradeço pela disponibilidade nos contatos, ainda que virtuais.

Aos professores Germano e Rivaldo, pelas contribuições teóricas e importantes sugestões na banca de qualificação, visando à conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas da turma 1º/2013 do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais da UFVJM, pelos momentos de alegria e consternações compartilhados.

À PCMG, por contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional e permitir-me servir à sociedade, em muitas situações em que as pessoas estão mais fragilizadas e necessitando de um apoio.

Às diretoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio e do Centro Socioeducativo São Cosme (CESESCO), pelas contribuições e apoio no desenvolvimento deste trabalho.

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

## RESUMO

A presente pesquisa trata da educação escolar ofertada aos adolescentes infratores na perspectiva dos direitos humanos. Mesmo diante dos avanços educacionais, políticos e legais ainda há inúmeros impedimentos para aplicação de políticas públicas voltadas para garantir a democratização do acesso e a permanência na escola de jovens autores de atos infracionais. Na esfera educacional as dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar são fenômenos comuns na vida de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; portanto, a maioria desses adolescentes encontra-se com defasagem idade-série, tornando-se público alvo para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na esfera política visa-se discutir as políticas públicas para garantir a educação e assistência social aos apenados. Na esfera jurídica observa-se que o respeito à dignidade da pessoa humana é um dos principais fundamentos da Constituição Federal (1988), porém, no sistema penitenciário o seu cumprimento é quase inexistente. A Lei de Execução Penal (LEP) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconizam a assistência educacional como um dos mecanismos possíveis para a prevenção do ato infracional e orientação ao adolescente infrator para o seu retorno, reintegração social e convivência em sociedade. Porém, há indícios de que a assistência educacional não tem apresentado os resultados desejados e pouco tem contribuído para o alcance desses objetivos, uma vez que a preocupação maior do sistema socioeducativo tem sido a de manter o adolescente apreendido, sem o devido oferecimento dos meios à sua recuperação. Contrapondo a essa constatação, buscamos estabelecer uma reflexão quanto aos direitos humanos à medida que cada vez mais são exigidos mecanismos de humanização no cumprimento das penas e das medidas socioeducativas. Assim, o objeto desta pesquisa consiste em compreender a disparidade entre o proposto nas normas existentes no ordenamento jurídico brasileiro e a realidade vivenciada no interior das escolas em funcionamento nos centros socioeducativos, em razão do descaso do Poder Público quanto à implementação das políticas voltadas para a educação escolar ofertada aos adolescentes apreendidos. Por outro lado, o trabalho busca investigar os fatores que contribuem para a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei. A pesquisa é documental e a instituição pesquisada é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, instalada dentro do Centro Socioeducativo São Cosme, no município de Teófilo Otoni - MG.

**Palavras chave:** Educação. Políticas Públicas. Direitos Humanos.

## ABSTRACT

This survey has been developed to deal about the type of education offered to the teenagers that committed a law infraction on the perspective of human rights. Even the educational progress, politicians and laws there are still many impediments for the affection of the public policies focussing on the guarantee of the democratization on the approach and permanence in school of young authors from the violation of acts. In the educational sphere the troubles of learning and the school evasion are common phenomenons in teens lives when it comes to the compliance of the partner-educative measures; Although, the majority of these teenagers are found with discrepancy in age level becoming a public target for the education of teenagers and adults. In the sphere of politics the goal is to discuss the public policies to guarantee the education and the social assistance for the penalized. In the juridical surroundings it can be observed that respecting dignity of human beings it is one of the most important elements of the Federal constitution of 1988. Although in the penitentiary system it almost doesn't exist. The law of penal execution and the child and teenagers statute foreboded the educational assistance as one of the possible mechanisms to prevent the youth offenders and guidance of the teen that committed an infraction of the law, for their comeback to live in society. But there still are indices that the education assistance hasn't shown the results hoped, and it has contributed very little to reach these goals. One of the biggest worries of the social educational system is to keep teens arrested, without the right ways of recuperation. Opposing these data, we are looking to establish a reflection on the human rights that more and more are required to make the youth work. So the objective of this research is to understand the inequality between the laws existing from the Brazilian juridical ordinary and the reality lived in the running schools in the centers of youth work. This is due to the carelessness of the public power with the implementation of the policies aimed at school education offered to the seized teenagers. On the other hand, this survey is looking after investigating the factors that contribute for the rehabilitation of the teens with conflicts with the Law. This study is documentary and it was done in the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, located in the Youth Work Center São Come, in the city of Teófilo Otoni-Minas Gerais.

Key words: Education. Public Policy. Human Rights.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Órgãos que compõem o Sistema de Defesa Social de Minas Gerais.....	46
Gráfico 1 - Registro das visitas familiares, por região .....	72
Gráfico 2 - Desenvolvimento de atividades pedagógicas, por região .....	75
Gráfico 3 - Tipos de atividades pedagógicas desenvolvidas, por região.....	76
Quadro 1 - Aspectos das políticas públicas .....	32
Quadro 2 - Categorias de ressocialização.....	67
Quadro 3 - Gerações dos direitos e seus momentos sociopolíticos.....	86
Quadro 4 - Resumo do calendário escolar da escola pesquisada .....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APACs	Associações de Proteção e Assistência aos Condenados
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
CBMMG	Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais
CEAPA	Central de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CESESCO	Centro Socioeducativo São Cosme
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIA	Centro de Internação do Adolescente
CIA-BH	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte/MG
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPB	Código Penal Brasileiro
CPCs	Centros de Prevenção à Criminalidade
CPEC	Coordenadoria de Prevenção à Criminalidade
CTC	Comissão Técnica de Classificação
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DOPACAD	Delegacias Especializadas em Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP	Lei de Execução Penal
MJ	Ministério da Justiça
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONG's	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCMG	Polícia Civil de Minas Gerais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEESP	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PIB	Produto Interno Bruto
PIR	Programa Individualizado de Ressocialização
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRESP	Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Superior
PTC	Programa Trabalhando a Cidadania
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEC	Secretaria de Estado de Cultura
SECTES	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEDESE	Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social
SEDS	Secretaria de Estado de Defesa Social
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEGOV	Secretaria de Estado de Governo
SEEJ	Secretaria de Estado de Esportes e Juventude
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SES	Secretaria de Estado de Saúde
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUAPI	Subsecretaria de Administração Prisional
SUASE	Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
SUBAS	Subsecretaria de Assistência Social
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais

TCH	Teoria do Capital Humano
UN-Habitat	Centro das Nações Unidas para Assentamentos Humanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Abordagem sobre política pública .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Normas internacionais aplicáveis à educação prisional.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Principais documentos nacionais sobre a educação prisional .....</b>	<b>40</b>
<b>2.4 Diretrizes da educação prisional no Estado de Minas Gerais .....</b>	<b>44</b>
2.4.1 Sistema de Defesa Social de Minas Gerais .....	45
2.4.2 Sistema Prisional Mineiro .....	47
2.4.3 Sistema Socioeducativo Mineiro .....	48
2.4.4 Programas de atendimento aos reclusos .....	53
<b>3 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DOS MENORES INFRACTORES NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – 2014 .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Ressocialização: conceito, objetivos e categorias.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 Fatores contributivos para ressocialização .....</b>	<b>68</b>
3.2.1 Acompanhamento psicológico .....	69
3.2.2 Acompanhamento familiar .....	71
3.2.3 Expectativa de retorno à liberdade .....	72
3.2.4 Acompanhamento pedagógico .....	74
<b>3.3 A Ressocialização na perspectiva do instituído, do instituinte e da instituição .....</b>	<b>76</b>
<b>4 A ESCOLA DO CENTRO DE INTERNAÇÃO DO ADOLESCENTE (CIA) EM TEÓFILO OTONI.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 A educação na perspectiva dos direitos humanos .....</b>	<b>84</b>
<b>4.2 Educação prisional em Minas Gerais .....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 Perspectivas teóricas sobre a escola e a prisão: ideológico, repressivo e investimento .....</b>	<b>93</b>
<b>4.4 A Escola: materialidade, representação e apropriação .....</b>	<b>99</b>

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente a prisão é fruto da humanização no cumprimento das penas privativas de liberdade, tendo em vista o fim dos suplícios, dos castigos cruéis e dos espetáculos públicos vigentes entre o século XVII e início do século XVIII, em países da Europa, conforme Beccaria (2001). A ordem econômica e social estabelecida pelo regime capitalista do final do século XVIII e início do século XIX engendrou uma nova categoria de crimes e demarcou uma nova clientela para as prisões: aquela advinda da última fileira da classe social, a mais numerosa e menos esclarecida. O Capitalismo foi gerando alterações graduais à medida que os países o adotavam em seu modelo econômico. Nesse contexto, as prisões passam a enfrentar sérios problemas de superlotação, precariedade das instalações, altos índices de periculosidade e insalubridade, no continente Europeu e posteriormente na maioria das prisões mundiais.

A busca por alternativas surgiu no momento em que a pena, baseada unicamente na privação da liberdade, não vinha contribuindo com o seu papel de reinserir o apenado à sociedade moderna, o que podia ser comprovado pelos altos índices de violência, reincidência criminal e a não adaptação do egresso à vida em sociedade. Diversos mecanismos de defesa dos direitos humanos conceberam uma luta em favor da humanização no cumprimento das penas e do fim da violação de direitos, culminando com a criação de diversos dispositivos legais de proteção aos direitos da pessoa humana.

Nesse processo de transição histórica e buscas de alternativas para a ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade, no ano de 1776, surgiu a Declaração dos Direitos do Bom Povo de Virgínia, EUA, documento ao qual se atribui a origem dos direitos fundamentais. Somente no ano de 1948, o mundo ganhou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que norteia as ações tomadas pelos 48 países signatários em várias searas, abrangendo assim a humanização no cumprimento das penas restritivas de liberdade.

Dentro desse contexto de lutas em defesa dos direitos humanos, surgiu a necessidade de se pensar e efetivar o acesso à educação àquelas pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade. Torna-se urgente privilegiar as ações educacionais em uma proposta político-pedagógica de execução penal como programa de reinserção social para, efetivamente, conseguir mudar a atual cultura da prisão, como destacam Sauer e Julião (2012). Em apontamento referencial para o 3º Seminário Nacional de Educação nas Prisões, os autores distinguem que:

O Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas políticas. Precisamos buscar possíveis e novos caminhos para o plano institucional que abriga homens e mulheres em situação de privação de liberdade em prol da implementação de políticas públicas voltadas para uma oferta educacional de qualidade no Sistema Penitenciário. (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 4)

Ao se pensar na educação da pessoa em privação de liberdade, não se pode deixar de considerar que todo ser humano é um ser inacabado, incompleto e se constitui ao longo de sua existência, conforme ensina Freire (1999). Nesse sentido, a DUDH constitui o ápice da proteção dos direitos da pessoa humana, cabendo aos Estados signatários o dever de respeitá-la e de lhe dar o fiel cumprimento.

A referida Declaração constituiu um marco histórico importantíssimo na consagração dos direitos humanos em escala planetária, como observa Rayo (2004), especialmente no caso em análise, o direito à educação, gratuita e obrigatória na educação básica, cabendo aos países signatários a estrita observância no seu cumprimento, como afirmado pelo autor referido:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é o primeiro pronunciamento internacional de importância sobre os direitos fundamentais de todos os seres humanos. Ao definir os direitos humanos como inerentes à natureza humana e essenciais para a existência autenticamente humana, a Declaração reafirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e se propõe a servir como “ideal comum pelo qual todos os povos e nações devem se esforçar...”, ao expressar a autoridade moral da comunidade internacional. (RAYO, 2004, p. 17)

Piovesan (2010) afirma que a Constituição Federal (1988) recepcionou de forma inédita o ideal de universalização dos direitos humanos ao consagrar o valor da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental, além de incluir em seu texto, dentre os princípios que regem o Brasil em suas relações internacionais, o princípio da prevalência dos direitos humanos.

Hodiernamente, observa-se que não há carência de legislação que dá amparo à educação escolar ofertada às pessoas com restrição da liberdade. O problema se dá em relação à falha no cumprimento dessas normas, até por não haver prazo estipulado para isso. Segundo advertência de Graciano (2010), as normas não implementadas por falta de políticas públicas específicas e sem a devida fiscalização tendem a tornar-se “letra morta”.

De acordo com Foucault (1987) a prisão deixa marcas profundas nas pessoas submetidas à privação de liberdade e, para superá-las, são necessários investimentos efetivos na educação escolar e não somente o reconhecimento desse direito, para que a educação atue como instrumento importante na ressocialização do indivíduo. Destarte, reconhece que a educação é instrumento possibilitador da reintegração social, tanto no aspecto formativo da educação escolarizada, quanto na possibilidade de dar a esse indivíduo ressignificação da sua aprendizagem para as novas exigências do mercado de trabalho. Todavia, cotidianamente constata-se que as escolas em funcionamento no interior dos centros socioeducativos enfrentam sérias dificuldades em relação à falta de recursos humanos, financeiros, técnicos e didáticos, o que dificulta a realização do trabalho educativo.

Conforme Onofre (2007), é imperativo ampliar os programas educacionais para atender às especificidades dessa clientela e, sobretudo, que visem à construção ou à reconstrução da cidadania do adolescente infrator. Segundo Carreira e Carneiro (2009), a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação informa que a oferta de educação nas unidades penais é preterida em detrimento da observância das regras de segurança, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários a condução do apenado à sala de aula; o atendimento é muito inferior à demanda, gerando até a existência de listas de espera; quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade, apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

Diante desse cenário, observa Araújo (2007, p. 57) que:

Para a libertação do homem, tendo em vista seu retorno ao convívio social, é necessário que a educação escolar trabalhada nas unidades prisionais seja realizada de forma coletiva; que integre os saberes: ser, conviver, fazer e conhecer; que envolva todos os segmentos da unidade prisional e que tenha o apoio da sociedade. Caso contrário, a educação formal estará voltada apenas ao cumprimento da função de adaptar o preso para sobreviver na prisão.

Na prática a educação escolar no centro socioeducativo pode cooperar com a humanização na execução das medidas socioeducativas e, por isso, com a reintegração social do adolescente infrator, numa busca de alternativas e mecanismos que auxiliem no cumprimento das medidas e na transformação do indivíduo em uma pessoa melhor. É necessário que haja uma mudança de mentalidade e de postura por parte de todos, do Estado e

da comunidade em geral, revendo conceitos, como o de que a concepção de leis cada vez mais austeras resolve o problema da violência e contribui para a diminuição da criminalidade.

Diferentemente de outros espaços educacionais em que há sucesso na educação das pessoas, caracterizados pelo ambiente de tranquilidade para prática do ensino/aprendizagem, o ambiente prisional deveria ser ressignificado como espaço potencialmente pedagógico. Dentro dessa análise, cabe pensar qual a estrutura de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, instalada dentro do Centro Socioeducativo São Cosme (CESESCO), em Teófilo Otoni/MG. Busca-se analisar qual a contribuição dessa estrutura para a ressocialização dos adolescentes com restrição da liberdade. Importante entender como a formação profissional e o perfil do professor escolhido para a atuação nessa escola influenciam na ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei.

O Ministério da Justiça (MJ) constatou que nenhuma planta, das mais de 1.800 unidades prisionais existentes no Brasil, foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, conforme Plano Diretor de Melhorias no Sistema Prisional do Ministério da Justiça, Brasil (2009).

Ainda assim, a educação escolar é uma realidade em quase todas as unidades penitenciárias e centros socioeducativos distribuídas pelo país, porém, são unânimes os graves problemas arrolados, tais como falta ou deficiente estrutura física e financeira, além da ausência de apoio do poder público na formulação de políticas públicas específicas; quanto aos administradores dessas unidades, priorizam a segurança, a disciplina e a vigilância em detrimento de uma educação significativa e ressocializadora. Nesse sentido, a pesquisa conjectura que o êxito da educação escolar nas prisões deve estar alicerçado em tarefas coletivas e conscientes por parte dos envolvidos no Sistema Penitenciário Mineiro, na Secretaria de Estado de Educação (SEE) e nas políticas públicas do setor com observância dos direitos humanos.

A presente pesquisa justifica-se pela importância do oferecimento da educação nos ambientes prisionais em Minas Gerais, em especial na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, existente dentro do CESESCO, em Teófilo Otoni/MG. Salienta-se, além disso, a implantação de políticas públicas voltadas para o atendimento dessa clientela, visando extinguir ou pelo menos minimizar os excluídos que fazem parte do contexto prisional, por meio da educação, objetivando-se a reinserção social como política pública de respeito aos direitos humanos. É de grande valia a coleta de dados para análise do histórico das prisões mineiras, bem como seu funcionamento, estrutura física e sua organização.

O estudo visa discutir as três dimensões do direito à educação, que são: oferecimento de uma educação de qualidade para promover o pleno desenvolvimento da pessoa; prática pedagógica não dissociada do respeito aos outros direitos humanos e o fortalecimento da tolerância e da paz, através do respeito à diversidade e da solidariedade entre as pessoas. A pesquisa é muito relevante na difusão dessas dimensões entre os profissionais da educação, nos materiais didáticos, no conteúdo ministrado nas aulas e até na concepção de gestão da escola.

Há conjecturas sobre a não ressocialização dos alunos apreendidos que estudam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, existente dentro do CESESCO, em Teófilo Otoni/MG. A suposição firma-se nas fragilidades existentes no processo seletivo dos professores e na sua formação profissional para atender a uma demanda tão específica. O espaço físico da escola não apresenta condições adequadas para as práticas de integração ensino-aprendizagem, o que se torna um fator dificultador na ressocialização dos alunos.

Ademais, a escola não conta com nenhuma instalação adaptada aos portadores de necessidades especiais, conforme dados do Censo Escolar. Na infraestrutura escolar faltam biblioteca, cozinha, laboratório de ciências e sala de leitura. Quanto aos equipamentos a escola não possui copiadora, retroprojetor e projetor de multimídias. Assim, constata-se que há necessidade de maiores investimentos em políticas públicas específicas para a educação prisional e em respeito aos direitos humanos dos alunos apreendidos.

A pesquisa tem por objetivo principal conhecer a estrutura e funcionamento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, instalada dentro do CESESCO, em Teófilo Otoni/MG, com vistas ao processo de ressocialização dos adolescentes infratores ali internados, numa perspectiva de políticas públicas em respeito aos direitos humanos. Para tanto, elencam-se como objetivos secundários:

- a) conhecer a história da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, instalada dentro do CESESCO, em Teófilo Otoni/MG, com base nas políticas públicas e educacionais para escolas em estabelecimentos prisionais no Brasil;
- b) identificar a contribuição da estrutura da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, instalada dentro do CESESCO, em Teófilo Otoni/MG, para a ressocialização dos adolescentes com restrição de liberdade no período de 2014;
- c) averiguar os fatores que contribuem para o processo de ressocialização nas escolas instaladas em centros socioeducativos;

d) refletir sobre a necessidade de se melhorar as políticas públicas e educacionais para a ressocialização dos educandos em escolas prisionais.

Por metodologia, propõe-se uma pesquisa documental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, instalada dentro do CESESCO, em Teófilo Otoni/MG. A pesquisa documental de forma descritiva, exploratória e de levantamento de dados inclui a análise dos documentos oficiais do Centro Socioeducativo na perspectiva da educação ofertada, das políticas públicas implementadas e na observância dos direitos humanos visando esclarecer sobre a ressocialização dos adolescentes apreendidos, através da educação prisional no período de 2014.

Com esse estudo, pretende-se compreender os desafios da ressocialização dos alunos apreendidos no CESESCO em Teófilo Otoni/MG, numa perspectiva dos direitos humanos como política pública, bem como a estrutura da escola ali existente, nesse processo de reinserção social.

O estudo também busca conhecer o processo de seleção dos profissionais que trabalham na escola pesquisada e procura refletir sobre as estratégias fundamentadas quanto ao perfil desses profissionais e sua formação continuada para atuar nas escolas existentes nos estabelecimentos prisionais.

No primeiro capítulo, são abordadas as políticas públicas para a educação prisional no Brasil, com apresentação da variedade conceitual sobre o tema, mencionadas por Souza (2006). Apresenta-se uma análise do desafio de se entender a formação e implementação (seus modelos) de uma política pública no Brasil, bem como os atores e entidades envolvidas para se inserir na pauta governamental um tema como política pública, segundo Ferreira, Alencar e Pereira (2012). Já Marinho e Façanha (2001) apresentam a avaliação de políticas públicas, analisando os aspectos da eficiência, efetividade e eficácia.

A segunda seção do primeiro capítulo trata das normas internacionais aplicáveis à educação prisional, demonstrando os trabalhos desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no cenário internacional, segundo Boiago (2013), Ireland (2011), Graciano (2010), Frigoto e Ciavata (2003).

Já na terceira parte trata-se dos principais documentos nacionais sobre a educação prisional, segundo Boiago (2013), entre eles o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Estudam-se as Políticas Públicas Educacionais do estado de Minas Gerais direcionadas às pessoas em situação de privação de sua liberdade, a cargo da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS).

Ao final do primeiro capítulo, apresenta-se a SEDS de Minas Gerais, responsável pelos Sistemas Prisional e Socioeducativo Mineiros. Assim, no primeiro capítulo, espera-se conhecer as legislações internacionais e nacionais que regem o tema da pesquisa e a atuação da SEE e da SEDS, para efetivação da política pública de oferta de educação às pessoas em situação de privação de liberdade, aos adolescentes do CESESCO em Teófilo Otoni/MG.

No segundo capítulo são analisados os fatores que contribuem para a ressocialização dos adolescentes infratores, numa visão como um todo e especificamente em relação aos internos da escola pesquisada, no município de Teófilo Otoni/MG.

Busca-se trabalhar o conceito doutrinário de ressocialização dos adolescentes infratores. Analisam-se os fatores contributivos para a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, abordando a atuação da educação nesse processo de reinserção de uma pessoa ao convívio social através de políticas públicas humanísticas.

Ao final, no segundo capítulo, trabalha-se com a ressocialização na perspectiva do instituído, do instituinte e da instituição, na visão de Magalhães (2004), em choque com o cultural/ideológico e o repressivo/punitivo.

Finalmente, no segundo capítulo, espera-se analisar os fatores que contribuem para a ressocialização dos adolescentes infratores, conhecer o conceito de ressocialização e os fatores contributivos para esse processo de reinserção social, conforme Magalhães (2004), na perspectiva do instituído, do instituinte e da instituição.

No terceiro capítulo apresenta-se a educação na perspectiva dos direitos humanos, em duas perspectivas distintas: a educação como direito humano e a prisão como aparelhamento estatal repressor, conforme Althusser (1970). O capítulo trata da educação na perspectiva dos direitos humanos, trabalhando seu conceito, a origem no mundo, suas características e a classificação dos direitos humanos em gerações/dimensões, segundo Comparato (1989), bem como sua identificação como um direito social, conforme consta da atual Constituição Federal (1988).

O terceiro capítulo também trata dos elementos da educação prisional em Minas Gerais, demonstrando o ano de 2005 como marco histórico da celebração do convênio entre a SEE e a SEDS, para que a SEE ofertasse a educação nos estabelecimentos prisionais e socioeducativos mineiros.

Destaca-se que a educação em espaços de privação de liberdade foi contemplada no Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais de forma semelhante à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Verifica-se o vínculo dos funcionários que trabalham nas referidas escolas e a forma de contratação.

Na terceira seção do terceiro capítulo, problematiza-se a realidade da educação prisional frente aos ensinamentos de Althusser (1970) sobre os aparelhamentos ideológicos do Estado. Althusser (1970) apresenta concomitantemente dois tipos de aparelhos, sendo um aparelho repressivo, caracterizado pela repressão, pelo uso da força e o aparelho ideológico, identificado como um sistema de ideias, demonstrando como exemplo marcante desse último a escola.

Na quarta seção do terceiro capítulo, demonstra-se o conflito entre a Teoria do Capital Humano e o aparelhamento estatal. Segundo Brooke (2012), não se despreza o impacto da Teoria do Capital Humano na área educacional e o investimento pode ser em lazer, educação e saúde, visando otimizar a qualidade do trabalho e aumentar a produtividade.

Na visão econômica, as pessoas investem nelas mesmas e isso contribui diretamente na capacidade produtiva, portanto, constitui uma riqueza, mas Brooke (2012) pensa de maneira inversa, ou seja, as pessoas investem em si mesmas e isso constitui uma forma de liberdade que aumenta o seu bem-estar.

Brooke (2012) considera a revolução do capital humano no desenvolvimento econômico, tanto nas regiões desenvolvidas como nas subdesenvolvidas, acreditando que o investimento em pessoas (educação e treinamento) traria resultados compensadores no desenvolvimento econômico, gerando igualdade de status e de renda.

O autor Brooke (2012) destaca os problemas estruturais e a falta de habilidade gerencial, quando a força de trabalho não é realista, suas expectativas são altas e os resultados incertos.

Ao final, o referido autor destaca que uma política pública deve ser avaliada de maneira contundente e apropriada, com previsão de erros, devido ao rápido crescimento econômico que o investimento no capital humano não consegue acompanhar.

Por fim, a última seção do terceiro capítulo trata da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no CESESCO, apresentando análise de seus documentos escolares, entrevistas realizadas com a gestão da instituição e as observações realizadas em sala de aula ou fora dela.

Descrevem-se as condições das instalações físicas da escola pesquisada, a seleção de pessoal, o perfil dos discentes, observância das normas de segurança da SEDS, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e seus objetivos específicos e princípios. Nesse contexto, no segundo capítulo, espera-se conhecer as normas de direitos humanos aplicadas à oferta de educação aos adolescentes infratores em Minas Gerais, especificamente na instituição

pesquisada, em contraponto à análise dos dois tipos de aparelhos estatais, o repressivo e o ideológico.

Nas Considerações Finais, a pesquisa apresenta uma reflexão sobre todos os achados que sustentam os objetivos propostos e traz a ponderação sobre a necessidade de implantação de uma política pública de Estado e não de governo, em relação à educação no sistema socioeducativo no Brasil.

## 2 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

Neste capítulo é abordada a variedade de conceituação de políticas públicas, segundo a visão de Souza (2006), que dialoga com quatro outros autores por ela mencionados: Lynn (1980), Mead (1995), Dye (1984) e Peters (1986).

Analisa-se o grande desafio de se entender como se forma uma agenda de política pública e a perspectiva de um determinado assunto ser inserido na pauta das políticas públicas no Brasil, em razão das variáveis, atores e entidades que envolvem o tema.

O processo de formação das políticas públicas envolve as etapas: Montagem da Agenda; Formulação; Tomada de Decisão; Implantação e a Avaliação do modelo que vê a implementação como um jogo que envolve redes, aprendizado institucional e *stakeholders*<sup>1</sup>.

A implementação é tratada como uma etapa subsequente à formulação e é autônoma, com tomada de decisões importantes, baseadas em diferentes perspectivas teóricas e os seguintes modelos: Modelo Institucional, Modelo de Processos, Modelo da Teoria do Grupo, Modelo Elitista, Modelo de Política Racional, Modelo Incremental, Modelo da Teoria dos Jogos, Modelo da Escolha Pública e o Modelo Sistêmico. Ferreira, Alencar e Pereira (2012) apresentam importante análise desses modelos.

O Modelo Institucional trabalha a política como um produto institucional, a qual só pode ser considerada como uma política pública após ser elaborada e implementada por alguma instituição governamental, além de apresentar as seguintes características essenciais: I) legitimidade, II) universalidade, III) coerção.

No Modelo de Processos a política pública é idealizada como um conjunto de processos político-administrativos, fracionado nas seguintes atividades: identificação de problemas, organização de agenda, legitimação, formulação, implementação e avaliação.

Já segundo o Modelo da Teoria do Grupo, Ferreira, Alencar e Pereira (2012) imaginam a interação entre grupos como o fato mais relevante da política, quando indivíduos com interesses conexos reivindicam a outros grupos da sociedade. O grupo somente será considerado como político se funcionar como elo entre o indivíduo e o governo, ao apresentar a reivindicação através da instituição governamental.

---

<sup>1</sup>Conceito de *Stakeholder* em uma organização é, por definição, qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pela realização dos objetivos dessa empresa. *Stakeholder* inclui aqueles indivíduos, grupos e outras organizações que têm interesse nas ações de uma empresa e que têm habilidade para influenciá-la. Ao negligenciarem esses grupos, algumas empresas já foram devastadas ou destruídas. (LYRA; GOMES; JACOVINE, 2009).

Quanto ao Modelo Elitista, a política pública é tratada como fruto dos valores e preferências da elite governante. A sociedade é tida como mal informada sobre as políticas públicas e a opinião das massas é manipulada pela elite.

No tocante ao Modelo da Política Racional, a política baseia-se em duas orientações que apresentem um “ganho social máximo”, ou seja, os custos não podem exceder seus benefícios e os responsáveis pelas decisões devem optar por aquela que produza o maior benefício em relação a seus custos. Aplica-se o racionalismo no cálculo dos valores sociais, políticos e econômicos sacrificados ou alcançados por uma política pública.

O Modelo Incremental apresenta uma política com as variações sobre passado, ou seja, há uma continuação de governos anteriores com algumas modificações incrementais. O conservadorismo deve ser entendido no sentido de aproveitar os atuais programas, políticas e despesas, concentrando atenção nos acréscimos, decréscimos ou modificações nos programas e políticas.

Os autores Ferreira, Alencar e Pereira (2012) tratam do Modelo de Teoria dos Jogos, de acordo com o qual a política pública é resultado de uma escolha racional para ocasiões competitivas e interdependentes. A teoria dos jogos não apresenta como as pessoas de fato tomam decisão, mas como tomariam as decisões em ocasiões competitivas se elas fossem racionais.

No Modelo Escolha Pública, também conhecido como Modelo de Opção Pública, a política é definida como a deliberação coletiva de indivíduos movidos pelo autointeresse. A teoria da escolha ou opção pública baseia-se em que todos os atores políticos – eleitores, contribuintes, candidatos, partidos, etc. - buscam maximizar seus benefícios pessoais e, para conseguirem esse fim, associam-se politicamente.

Ao final, Ferreira, Alencar e Pereira (2012) tratam do Modelo Sistêmico, segundo o qual a política pública é resultado do sistema político. O conceito de sistema corresponde a um conjunto de instituições e atividades na sociedade que trabalham para transformar as demandas em decisões oficiais, com apoio indispensável de toda a coletividade.

No tocante à avaliação de políticas públicas, Marinho e Façanha (2001) apontam os seguintes aspectos: eficiência, efetividade e eficácia.

Os referidos autores destacam que a eficiência corresponde ao rendimento dos processos envolvidos na política. Ou seja, a relação entre os recursos alocados para produzir bens ou prestar serviços (recursos humanos, financeiros, materiais, logísticos, tecnológicos, etc.) e os resultados obtidos. Trata-se da relação custo-benefício, que para ser ótima requer que os benefícios superem os custos.

Já a efetividade refere-se à realização dos objetivos da política, segundo a ótica dos seus formuladores. Uma política é efetiva se ela alcança as metas estipuladas. A relação entre custos e o cumprimento dessas metas é denominada relação custo-efetividade.

Quanto ao conceito de eficácia, por sua vez Marinho e Façanha (2001) observam ser, muitas vezes, confundido com os de eficiência e efetividade. Mas ele diz respeito estritamente à satisfação dos beneficiários com os resultados alcançados pela política. Nem sempre uma política efetiva traz as soluções demandadas pelo seu público-alvo. Ou, ao contrário: ainda que suas metas tenham sido plenamente atingidas, pode ser que a população visada não considere o problema resolvido. A eficácia tem a ver, assim, com a solução ou não do problema, sob a ótica do público-alvo.

A segunda seção trata das normas internacionais aplicáveis à educação prisional, descrevendo os trabalhos da ONU e da UNESCO, que destacam os instrumentos de direito internacional que orientam as políticas públicas sobre educação de pessoas privadas de liberdade, a saber: Regras Mínimas Para o Tratamento de Prisioneiros; Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos; a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes; a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos; a Resolução n.º 45/112 da Assembleia Geral das Nações Unidas; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Conferência Internacional de Educação de Adultos; a Declaração de Hamburgo; o Marco de Ação de Belém e o Manual de Orientação da Educação no Sistema Prisional, baseados nos ensinamentos de ONU (1955), UNESCO (2006), Silva (2010b), Graciano (2010), Frigoto e Ciavata (2003) e Ireland (2011).

Já no terceiro tópico tratam-se dos principais documentos nacionais sobre a educação prisional, no qual destaca-se, segundo Boiago (2013), que no Brasil ainda não foi aprovada uma política nacional para a educação prisional; entretanto, o país tem avançado na aprovação de novas leis que contemplem e valorizem a educação dentro do sistema prisional.

Têm-se como bases legais da educação prisional no Brasil a Constituição Federal (1988), a Lei de Execução Penal (LEP) e as normas que alteraram a LEP nesse assunto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) possui uma visão de proteção integral, segundo o qual crianças e adolescentes, consideradas pessoas em desenvolvimento, devem receber tratamento especial, conforme Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasil (1990). Assim, a conduta típica, antijurídica e culpável, praticada por um adolescente, é denominada ato infracional e a forma de reparação do dano causado é chamada medida socioeducativa. Por outro lado, para os

adultos a mesma conduta chama-se crime e a sanção aplicada é a pena, que pode ser restritiva de direitos ou de liberdade.

Observa-se que o artigo 103 da Lei 8.069/90, que estabeleceu o ECA, diz que: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”, segundo Brasil (1990).

Na implantação de normas infraconstitucionais sobre a educação prisional, encontram-se o Plano Diretor de Melhorias para o Sistema Prisional e o Plano Nacional de Educação (2001-2011), que visou suprir a ausência de dispositivos referentes à educação prisional na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996).

O PDE incluiu a educação como política pública necessária a impulsionar a educação no país e é resultado de uma série de decisões insertas em quatro decretos da Presidência da República. O decreto de n.º 6.093/2007, dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito da universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais), conforme Brasil (2007).; o de n.º 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, segundo Brasil (2007a); o de n.º 6.095/2007 estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), de acordo com conforme Brasil (2007b); e o de n.º 6.096/2007 institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Todos esses instrumentos legislativos foram publicados em 24 de abril de 2007, conforme Brasil (2007c).

A Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, que estabelece as diretrizes nacionais para a oferta da educação nos estabelecimentos penais, instituída pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), e o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), conforme Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, aplicado em todo Brasil, qualificam e ampliam a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais, numa atuação nacional, conforme previsto no Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, Brasil (2011a).

A Lei nº 12.936, de 8 de julho de 1998, segundo Minas Gerais (1998), estabelece as diretrizes da educação prisional no estado de Minas Gerais, da qual emanam as políticas públicas educacionais no estado de Minas Gerais direcionadas às pessoas privadas de sua liberdade, a cargo da SEE e da SEDS.

Neste tópico analisam-se os programas e medidas alternativas de cumprimento das penas e medidas socioeducativas em Minas Gerais, tais como a Central de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas (CEAPA), o Programa Trabalhando a Cidadania (PTC), o Programa Fica Vivo! e o Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PRESF).

Continuando, no tópico seguinte, é apresentada a SEDS de Minas Gerais, sua criação, órgãos que a compõem e os eixos da política de segurança pública mineira.

Ao final deste capítulo, trata-se do Sistema Prisional e do Sistema Socioeducativo Mineiros.

## **2.1 Abordagem sobre Política pública**

Segundo Souza (2006) há várias conceituações sobre políticas públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; já Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo diante de grandes questões públicas; de outro modo, Dye (1984) sintetiza a definição de políticas públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”; e por fim, Peters (1986) a define como a soma das atividades dos governos que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida do cidadão.

As definições de políticas públicas assumem, em geral, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores. Uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia, conforme Souza (2006).

Qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e a sociedade. Pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente), conforme Souza (2006).

Um dos grandes desafios dentro do estudo das políticas públicas é dizer como se forma uma agenda de política pública. A formação de uma agenda de política pública é algo complexo e não existem regras predeterminadas, existindo, entretanto, três possíveis

explicações para tanto: a ocorrência de problemas, políticas a serem implementadas e os participantes visíveis.

A probabilidade de um assunto ser incluído na agenda das políticas públicas possui diversas variantes, já que tal definição decorre do assunto em si, dos atores envolvidos, das relações institucionais e, muitas vezes, de fatores sociais e políticos aleatórios, que podem ser explicados, mas não podem ser replicados ou previstos, ou seja, a inclusão de um determinado tema na pauta política sofre influências sociais e políticas, sendo que muitas das vezes a posição política tem prevalência.

Nesse contexto, tem-se que o processo de formação das políticas públicas envolve cinco etapas, a saber:

- a) montagem da agenda: etapa em que surge o reconhecimento de um problema social que demanda uma solução;
- b) formulação: etapa da política pública quando são levantadas hipóteses, possibilidades e há uma discussão com os vários atores que irão contribuir na implementação e na decisão;
- c) tomada de decisão: que pode ser tomada por um governante apenas ou por um grupo de pessoas;
- d) implantação: diz respeito à operacionalização, captação de recursos financeiros, materiais e humanos;
- e) avaliação: assim como as demais decisões no âmbito do poder público, as políticas públicas devem ser avaliadas e, se necessário, revisto o rumo que originariamente havia sido tomado.

Silva e Melo (2000) apontam as diferentes perspectivas teóricas sobre a implementação das políticas públicas a partir de três modelos, os quais estão descritos abaixo:

O modelo clássico do ciclo de política (formulação e implementação) não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores sobre a formulação da política. Portanto, não a considera como um processo. Nesse aspecto a implementação é compreendida como um jogo de uma só rodada, no qual a ação do governo é implementada de cima para baixo – "*top down*".

O modelo como processo linear considera a formulação e a implementação como um processo que propõe o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, considerados como instrumentos que permitem correções de rotas. De acordo com esse modelo as vicissitudes, obstáculos e problemas da implementação resultam de aspectos relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores. Tais obstáculos são gerados por

problemas de natureza política e derivam da resistência e boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política. Outro grave problema é a primazia excessiva conferida à atividade de formulação, vista como não problemática. Assume-se que o diagnóstico é necessariamente correto; o formulador dispõe de todas as informações necessárias ao desenho das propostas programáticas, além de dispor também de um modelo causal válido. Esse modelo causal consiste de hipóteses e pressupostos sobre determinados fenômenos sociais.

Por fim, outro modelo vê a implementação como um jogo que envolve redes, aprendizado institucional e *stakeholders*. Nesse aspecto, a implementação de políticas públicas constitui num jogo entre implementadores no qual papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam, e os recursos entre atores são objeto de barganha. De acordo com a análise empírica de políticas públicas, os seus formuladores atuam em um ambiente de incertezas que se manifestam em vários níveis, com grandes limitações de conhecimentos sobre os fenômenos intervenientes: a falta de controle e de condições de prever as contingências que podem afetar o ambiente político no futuro; planos e programas são documentos que demarcam apenas um conjunto limitado de cursos de ação e decisões que devem ser seguidos; e os programas ou políticas são expressas pelas preferências individuais ou coletivas de seus formuladores.

A implementação deve ser vista como uma etapa subsequente à formulação e como um processo autônomo no qual decisões cruciais são tomadas e não apenas implementadas. Assim, Silva e Melo (2000, p. 16) concluem que a "visão da implementação enquanto aprendizado e articulada em uma rede de agentes constitui um quadro de referências que permite uma representação mais consistente dos mecanismos de implementação de políticas".

Silva e Melo(2000) apontam que existem diferentes perspectivas teóricas sobre a implementação das políticas públicas, como pode ser visto a seguir.

O Modelo Institucional entende a política pública como produto das instituições políticas, focalizando prioritariamente o papel do Estado e suas instituições, na produção das políticas públicas. Uma crítica que se pode fazer a esses estudos é que dão pouca atenção à ligação entre a estrutura das instituições políticas e o conteúdo da política. Vale notar que o aspecto estrutural é, com certeza, relevante para a análise, uma vez que ele afeta a formulação das políticas, bem como sua implementação, facilitando-as ou dificultando-as.

O Modelo de Processos constitui numa série de atividades políticas que conformam as políticas públicas, a saber: identificação dos problemas; formulação de

propostas, ou da agenda de propostas; legitimação da política (busca de apoio político); implementação da política e Avaliação. A crítica de Dye (1992), *apud* Souza (2006), a esse modelo é que, embora ele permita entender “como” as políticas são formuladas, não diz nada a respeito do seu conteúdo.

No Modelo da Teoria do Grupo a política é vista como processo de obtenção de equilíbrio entre os interesses de diferentes grupos. Grupos são organizações de interesses afins, que pressionam os governos para o atendimento de suas demandas. A política pública é, para essa teoria, o resultado dessas disputas. Naturalmente, os grupos são muito distintos quanto aos recursos de que dispõem para influenciar as decisões relativas às políticas públicas.

No Modelo Elitista a política é o resultado de preferências e valores de elites governamentais. Nesse sentido, não haveria influência significativa, por parte dos governados, sobre as políticas públicas. O pressuposto aqui é de que eles são apáticos e mal informados, cabendo então às elites moldar a opinião pública, de acordo com suas próprias preferências. Considerando tal pressuposto, não haveria mudanças e inovações muito significativas nas políticas públicas, mas apenas ajustes.

O Modelo de Política Racional é aquela que atinge o máximo ganho social, ou seja, ganhos que excedam os custos incorridos na produção da política. Naturalmente, os custos considerados aqui não são apenas os econômicos ou financeiros, mas os políticos, sociais, etc. Uma política racional, portanto, requer informação, capacidade preditiva e competência para calcular a relação entre os custos e benefícios envolvidos.

No Modelo Incremental as políticas públicas jamais promovem – nem devem promover – alterações muito radicais no "*status quo*". Assumindo a crítica ao Modelo Racional, de que há inúmeras variáveis incontroláveis nos processos políticos e sociais, e que sua manipulação e seu controle são incertos, os autores alinhados com essa perspectiva prescrevem, aos tomadores de decisão, uma atitude de cautela.

O Modelo da Teoria dos Jogos aplica-se às situações em que as decisões de apenas um ator não garante o resultado desejado; esse resultado depende ainda de escolhas feitas por outros atores envolvidos na mesma situação, em posições conflitantes. Cada situação é tomada como um jogo, de que participam vários jogadores, com interesses diversos, a partir de regras estabelecidas, as quais descrevem as escolhas possíveis para cada um deles. E, dependendo das escolhas efetivamente feitas por cada um, o resultado variará, do melhor ao pior, para cada um ou para todos.

O Modelo da Escolha Pública entende as políticas públicas como resultado de decisões coletivas, a partir de indivíduos preocupados, fundamentalmente, com seus interesses particulares. Consiste na aplicação dos conceitos de indivíduo maximizador de seus interesses privados – as políticas públicas. Assim, o modelo assume que todo e qualquer ator político (eleitores, políticos, burocratas e outros) move-se no sentido de extrair o máximo benefício privado da política, bem como do mercado. Mesmo assim, eles são capazes de chegar ao maior benefício comum.

A avaliação de políticas públicas em seus três aspectos: eficiência, efetividade e eficácia, na visão de Marinho e Façanha (2001), pode ser ilustrada no quadro abaixo:

Quadro 1- Aspectos das políticas públicas

INDICADOR	<i>EX-ANTE</i>	FASE <i>PARI-PASU</i>	<i>EX-POST</i>
Eficiência	Estimativa baseada em iniciativas comparáveis. Pouco utilizada.	Comparação entre o que foi previsto e o que se está realizando. Utilizada principalmente no controle orçamentário.	Comparação com iniciativas similares ou com o planejado. Mais utilizada.
Eficácia	Baseada em iniciativas comparáveis. Pouco utilizada.	Acompanhamento da realização das metas propostas.	Verificação se as metas propostas foram atingidas.
Efetividade	Expectativa baseada em iniciativas similares. Pouco utilizada.	Avaliações parciais ao término das etapas de um programa.	Vinculação das mudanças, caso tenham ocorrido as ações empreendidas. Mais utilizada e recomendada

Fonte: MARINHO; FAÇANHA,2001.

Marinho e Façanha (2001) argumentam a respeito da avaliação de políticas públicas, em seus três aspectos: eficiência, efetividade e eficácia. A eficiência corresponde ao rendimento dos processos envolvidos na política, ou seja, a relação entre os recursos alocados para produzir bens ou prestar serviços (recursos humanos, financeiros, materiais, logísticos, tecnológicos, etc.) e os resultados obtidos. Trata-se da relação custo-benefício, que para ser ótima requer que os benefícios superem os custos.

A efetividade refere-se à realização dos objetivos da política, segundo a ótica dos seus formuladores. Uma política é efetiva se ela alcança as metas estipuladas. A relação entre custos e o cumprimento dessas metas é denominada relação custo-efetividade.

A eficácia é muitas vezes confundida com eficiência e efetividade. Mas, refere-se estritamente à satisfação dos beneficiários com os resultados alcançados pela política. Nem sempre uma política efetiva traz as soluções demandadas pelo seu público-alvo. Ou, ao contrário, ainda que suas metas tenham sido plenamente atingidas, pode ser que a população

visada não considere o problema resolvido. A eficácia tem a ver, assim, com a solução ou não do problema, sob a ótica do público-alvo.

Pode-se também diferenciar a avaliação das políticas públicas em avaliação formativa, que acontece no decorrer do processo de implantação de uma política pública, e avaliação somativa, que ocorre após a implantação da política pública, quando são avaliados os resultados.

Tem-se, ainda, que a avaliação das políticas públicas pode ser classificada quanto à metodologia empregada; em quantitativa, pela qual se afere o número de pessoas beneficiadas ou atendidas pela política implementada, ou quanto de recurso foi destinado para uma determinada situação, e em qualitativa, o que seria, por exemplo, a verificação de até que ponto política pública melhorou a qualidade de vida da população.

Nesse contexto percebe-se que o estudo das políticas públicas apresenta variantes, níveis, conceitos e definições estruturais que buscam esclarecer a melhor e mais efetiva maneira de atuação de um governo.

## **2.2 Normas internacionais aplicáveis à educação prisional**

Dentro do estudo das políticas públicas direcionadas para a educação prisional, têm-se as Políticas Públicas Internacionais, capitaneadas pela ONU, na condição de agência internacional constituída por países que trabalham pela paz e o desenvolvimento mundial. Nesse panorama, a Declaração do Milênio das Nações Unidas, conforme ONU (2000) corrobora a ideia da educação como um direito fundamental a todo ser humano, alicerçada também na DUDH (1948), que norteia as ações tomadas pela Organização e os países signatários.

Há ainda outros instrumentos de direito internacional que norteiam as políticas públicas, conforme Boiago (2013), destinadas à educação de pessoas em situação de privação de liberdade: Regras Mínimas Para o Tratamento de Prisioneiros; Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos; a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes; a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos; a Resolução n.º 45/112 da Assembleia Geral das Nações Unidas; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Conferência Internacional de Educação de Adultos; a Declaração de Hamburgo; o Marco de Ação de Belém; a Educação nos Estabelecimentos Penitenciários, formulado pela UNESCO, apresentado em forma de Manual de Orientação da Educação no Sistema Prisional.

Considerando que esta pesquisa é realizada numa escola instalada dentro de um centro socioeducativo, merecem destaque especial as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, de acordo com a Resolução n.º 45/113, de 14 de dezembro de 1990, conforme ONU (1995c).

A Resolução n.º 45/113, segundo ONU (1995c), é muito importante nesse contexto, vez que define que entende-se por jovem uma pessoa de idade inferior a 18 anos, estabelece a idade limite antes da qual a criança não poderá ser privada de liberdade e quando será considerada a privação de liberdade. A Resolução n.º 45/113 ainda estabelece as regras referentes à administração dos estabelecimentos para jovens infratores, bem como os relatórios a serem elaborados e arquivados, além de reforçar o princípio de que nenhum adolescente será internado sem uma ordem válida emanada de uma autoridade judicial, administrativa ou outra autoridade pública.

A ONU (1955) estabelece as Regras Mínimas Para o Tratamento de Prisioneiros, assinalado como o documento mais importante sobre o direito à educação prisional. Conforme a UNESCO:

Entre os principais instrumentos de direito internacional que garantem a educação como um direito humano fundamental, estão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, especificamente no caso da população prisional, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, as quais determinam que “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais”. (UNESCO, 2006, p. 16).

Analisando esses instrumentos internacionais que preveem as políticas públicas dedicadas às pessoas em situação de privação de liberdade, conforme Silva (2010b), as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros são apontadas como o documento de maior importância acerca do direito à educação prisional. O objetivo do tratamento dado às pessoas privadas de liberdade, durante o período de encarceramento, conforme ONU (1955, p. 15), será estimular nessa população carcerária vontades “e as aptidões que as tornem capazes, após a sua libertação, de viver no respeito da lei e de prover as suas necessidades. Esse tratamento deve incentivar o respeito por si próprias e desenvolver o seu sentido da responsabilidade”.

Referente ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, a Carta das Nações Unidas, de acordo com ONU (1966), reafirma a garantia dos direitos humanos baseada nos fundamentos da justiça, igualdade e paz no mundo. O documento é uma ferramenta importante na garantia da educação para pessoas privadas de liberdade.

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

Analisando esse documento, Graciano (2010) explica que não existem dúvidas da importância da inclusão do direito à educação nos tratados internacionais, pois esse fato permite a ampliação da garantia de acesso a esse direito. Lado outro, a redação de tais documentos, em particular o Pacto Internacional, “possibilita cindir o direito à educação de maneira que os Estados sejam obrigados apenas a oferecer a instrução primária ou fundamental. Se, de um lado, a noção de progressividade impede retrocessos, de outro, não assegura a obrigatoriedade da universalização” (GRACIANO, 2010, p. 52).

No tocante à Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes, trata-se de uma norma acordada pela Assembleia Geral da ONU (1975), que corrobora a garantia dos direitos humanos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme ONU (1948).

Nesse documento, a ONU reafirma o fundamento da justiça e paz mundial, com referência à forma com a qual os reclusos devem ser tratados no período de privação de liberdade, apesar de o direito à educação para as pessoas em situação de privação de liberdade não ser mencionado expressamente na respectiva Convenção; entretanto, ao confirmar documentos que garantem esse direito, como a DUDH, por consequência, a educação prisional se insere no contexto desse instrumento, de acordo com Boiago (2013).

A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos foi aprovada em 26 de junho de 1981, mas só começou a vigorar na ordem internacional em 21 de outubro de 1986. Ela garante que todo ser humano deve ter direito de participação política, econômica e cultural.

Segundo a ONU (1981), consta do artigo 9 da referida Carta que toda pessoa tem direito à informação e o artigo 17 estabelece que toda pessoa tem direito à educação, podendo tomar livremente parte na vida cultural da comunidade, além de que a promoção e a proteção da moral e dos valores tradicionais de cada comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos do homem.

A Resolução n.º 45/112 da Assembleia Geral das Nações Unidas foi aprovada em 14 de dezembro de 1990, instituindo o direito à educação prisional, prevendo que a educação pode contribuir muito para o melhoramento das condições que dão lugar ao delito e às consequências da delinquência, conforme ONU (1995a).

Merece destaque nesse documento a importância dos países membros investirem e priorizarem a educação em matéria de justiça criminal, analisando as práticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas com os reeducandos.

A Resolução chama os países-membros a realizarem a articulação entre os organismos da justiça penal e as autoridades educacionais na elaboração de programas, objetivando a prevenção do delito, e exorta as autoridades para avaliar a difusão ampla e sistemática dos programas de educação prisional, de acordo com ONU (1995).

Já na Resolução n.º 1990/20, que trata da Educação nos Estabelecimentos Penitenciários, tem-se que é de importância fundamental promover a educação para a prevenção do delito e para a recuperação dos reclusos, devendo os Estados-membros estabelecerem uma política para a educação em estabelecimentos prisionais para efetivar não apenas o direito, mas o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Entre as orientações presentes na Resolução, frise-se o pedido do Secretário Geral das Nações Unidas para o alargamento de estudos sobre a educação nas instituições prisionais, segundo a ONU (1995b).

Em razão da comemoração do ano internacional para a alfabetização em 1990, a Resolução n.º 1990/20 destacou que os Estados participantes, os organismos competentes e outras organizações promovam a educação nos estabelecimentos prisionais com os seguintes elementos:

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

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos tem como eixo principal satisfazer as necessidades urgentes de aprendizagem, visando demonstrar nova visão de educação para a década de 1990, conforme Frigoto e Ciavata (2003).

Conforme Ireland (2011), nos anos anteriores a 1990, o eixo comum das conferências internacionais foi o direito ao desenvolvimento, mas depois da referida Conferência Mundial de Educação para Todos, a temática mudou e o foco foi o direito à educação, ou seja, a educação para todos.

Segundo Ireland (2011), a EJA é um dos temas abordados na Declaração, tendo a preocupação com o atendimento dessa população, incluindo aí os jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Dentro da EJA, como demonstram os documentos internacionais, a educação das pessoas do sistema prisional foi contemplada nos objetivos e metas para erradicação do analfabetismo, assim como na garantia do direito educativo das pessoas jovens e adultas. De acordo com o artigo 1º dessa Declaração, “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”, conforme UNESCO (1999, p. 3).

A Conferência Internacional de Educação de Adultos abordou temas relevantes como educação de adultos, dentre eles a EJA para pessoas em situação de restrição de liberdade, explicitando que, na maioria das vezes, a pena de privação de liberdade também priva o indivíduo de alguns direitos fundamentais como, por exemplo, o direito à educação.

A Conferência publicou dois documentos oficiais, a Agenda para o Futuro e a Declaração de Hamburgo, e é considerada o ponto de partida no campo da aprendizagem de jovens e adultos, como defende a UNESCO (1999), sendo um marco nessa modalidade educacional.

Dentre os itens destinados especificamente à “*Educação de Adultos e Reclusos*” encontra-se que o acesso à educação de adultos nos estabelecimentos prisionais é um fator decisivo para a reintegração e a reabilitação dos reeducandos e não apenas uma questão de direitos humanos. Nas discussões a respeito do tema ocorreram participação de detentos e ex-detentos, que relataram e contribuíram com suas experiências pessoais. Segundo relataram em suas experiências, “[...] a educação de pessoas adultas na prisão deve ir além da capacitação. Se expressou amplamente a demanda de oportunidades de aprendizagem no cárcere”. (UNESCO, 1999, p. 399).

Na Declaração de Hamburgo a educação de jovens e adultos é considerada a chave de abertura do século XXI, colaborando para o exercício pleno da cidadania de todos os indivíduos na sociedade. Nesse cenário, a educação de jovens e adultos é tratada com um poderoso argumento para a democracia, os desenvolvimentos sustentável, econômico, social e científico e a justiça e igualdade de todos. No documento, a educação é requisito essencial para a construção de um mundo no qual a violência ceda lugar ao diálogo e a cultura da paz seja baseada na justiça, conforme UNESCO (1999).

O Marco de Ação de Belém teve como o principal desafio passar da retórica à ação, buscando implantar as orientações previstas nesse documento, de fato, nas políticas

nacionais para a EJA, conforme UNESCO (2010). Destaca-se, entre as orientações presentes no Marco, a oferta de uma diretriz que possibilite ampliar o referencial na busca de uma EJA mais inclusiva e equitativa.

A EJA é tratada como um componente essencial do direito à educação, o que demonstra a urgência dos países-membros em efetivar, de fato, esse direito. Assim, o Marco de Ação de Belém confirma todos os compromissos estabelecidos com a comunidade internacional em relação ao direito à educação, notadamente a de jovens e adultos, segundo UNESCO (2010).

De acordo com a visão da UNESCO (2010, p. 6), o pensamento de aprendizagem ao longo da vida é basilar para resolver “questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação”.

Assim, os Estados-membros devem apoiar e promover a cooperação interministerial, intersetorial e transnacional por meio de redes e projetos de informação, conforme UNESCO (2010).

O documento prevê que os países invistam o mínimo de 6% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, visando melhorar a educação de adultos, além de fomentar novas fontes de financiamento através da articulação com o setor privado, Organizações Não Governamentais (ONG's) e também a comunidade. Em consulta ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata-se o percentual do investimento total em relação ao PIB por nível de ensino, no Brasil. Verifica-se que no ano de 2000, nosso país investiu 4,6% do PIB em educação em todos os níveis de ensino, sem identificar o índice específico em relação à educação de adultos. Já no ano de 2013, o investimento brasileiro foi de 6,2% do PIB.

Conforme dados do INEP no referido trabalho,

os investimentos em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e no Ensino Médio, dependendo do nível de ensino ao qual fazem referência. No Ensino Médio estão computados os valores da Educação Profissional (concomitante, subsequente e integrado). (INEP, 2015)

O direito à educação das pessoas privadas de sua liberdade é assegurado no item “participação, inclusão e equidade”, UNESCO (2010) e a educação inclusiva é vista como um dos principais elementos para o desenvolvimento social, humano e econômico.

Assim, conforme o documento, não pode haver exclusão decorrente de idade, etnia, gênero, condição de imigrante, religião, língua, deficiência, identidade, ruralidade ou orientação sexual, deslocamento, pobreza ou encarceramento

O texto referente ao Marco de Ação de Belém, em relação ao texto da Declaração de Hamburgo, avalia Graciano (2010, p. 56), é bem mais objetivo ao determinar que “a educação de adultos deve ser implementada em todos os cárceres e em todos os níveis apropriados e por não condicionar, no mesmo item, a participação de pessoas presas e de organizações da sociedade civil em sua organização”.

Objetivando atender ao previsto na Resolução n.º 1990/20, que trata da educação nos estabelecimentos penitenciários, a UNESCO (1995) formulou o manual denominado *Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários*, descrevendo propostas e linhas de ação para a educação em estabelecimentos prisionais e socioeducativos. O objetivo da comunidade internacional é garantir um nível básico de educação para todos, segundo consta o manual.

Assim, a efetivação da educação básica em estabelecimentos socioeducativos e penitenciários é uma das maneiras de se chegar a esse objetivo, uma vez que a população carcerária caracteriza-se pela baixa escolaridade, carecendo de educação profissional e até mesmo básica, conforme avalia UNESCO (1995).

O manual destaca alguns problemas para se instalar a educação básica nesses estabelecimentos e aponta como outros países tratam o assunto, sendo destinado aos governos e às pessoas que trabalham em estabelecimentos penitenciários, dentre elas administradores, gestores, professores e até mesmo as ONG's. Destina-se a pessoas incumbidas de tomar decisões, visando organizar e planificar a educação nos estabelecimentos socioeducativos e penitenciários, segundo UNESCO (1995).

Assim, na visão da UNESCO e que é partilhada por muitos dos reeducandos, a educação é tida como “um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando postos em liberdade”, conforme UNESCO (1995, p. 13)

Conforme destaca esse manual, são três os principais pontos de vista sobre a função da educação prisional, dentro do sistema penitenciário. O primeiro atribui à educação a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos reclusos, podendo ser uma atividade reabilitadora que pode influenciar, de uma forma silenciosa, comportamentos futuros dessas pessoas. O segundo é que a educação tem como finalidade manter os reclusos ocupados, colaborando para a boa ordem da penitenciária. O terceiro compreende que a educação é um

meio de desenvolver o conhecimento dos reclusos e despertar o interesse para a escolha de uma profissão.

Nesse manual são publicados três fatores eficazes para a educação de adultos no sistema prisional, “[...] a seleção de um material de ensino básico destinado a adultos mais do que a crianças, a oportunidade de aplicar os conhecimentos recentemente adquiridos ou fortalecidos, e um estilo que se dirija ao recluso como pessoa mais que à classe em geral [...]” UNESCO (1995, p. 44).

Observa-se que há um importante instrumento a ser observado pelos países signatários, na efetivação da educação aplicada às pessoas em situação de privação de liberdade, segundo destacou Boiago (2013).

Por outro lado, como previsto na Resolução n.º 45/113, que trata das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, cada jovem em idade de escolaridade obrigatória tem direito a uma educação adequada às suas necessidades e capacidades, destinada a prepará-lo para a reinserção na sociedade, conforme ONU (1995c).

ONU (1995c) destaca que a citada Resolução ainda prevê que a educação desses jovens deve ser ministrada, sempre que possível, fora do estabelecimento de internação em escolas da comunidade, por professores qualificados através de programas integrados no sistema de ensino do país, de modo a que, após a libertação, os jovens possam prosseguir os seus estudos sem dificuldade. Destaca-se, ainda, que o estabelecimento de internação deve prestar especial atenção à educação dos jovens de origem estrangeira ou com particulares necessidades culturais ou étnicas, além de garantirem o direito a uma educação especial aos jovens analfabetos ou com dificuldades cognitivas ou de aprendizagem.

### **2.3 Principais documentos nacionais sobre a educação prisional**

No contexto brasileiro, a partir de análise das políticas públicas para a educação em estabelecimentos prisionais, a partir de 1990, consegue-se uma delimitação temporal do processo de construção da política pública brasileira para a EJA (no caso, estudantes privados de liberdade), bem como a caracterização da população prisional no Brasil e seu nível de escolarização.

Segundo Boiago (2013), no Brasil, deve-se partir do pressuposto de que ainda não foi aprovada uma política nacional para a educação prisional.

Nesse sentido, Boiago (2013) pesquisou quais medidas legais já foram aprovadas, quais as ações foram realizadas e quais sujeitos sociais têm participado no processo de construção rumo à política nacional da educação para as pessoas em situação de privação de liberdade.

Analisando os elementos principais que expressam as ações e proposições para a construção de uma política pública nacional para a educação de sujeitos sociais apenados em instituições penais, nas políticas brasileiras, identificam-se os principais elementos comuns das políticas internacionais indicados na seção anterior deste trabalho.

A implementação dessa política pública educacional no sistema prisional torna-se efetiva quando passa de política de governo para política de Estado. Oliveira (2011) caracteriza cada uma dessas políticas:

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

Na visão trabalhada por Dale (2004), a construção da política pública brasileira para a educação de pessoas com privação de liberdade tem ligações fortes com relações e processos globais e supranacionais. Os organismos internacionais têm influenciado a formulação de políticas brasileiras, vez que a agenda política internacionalmente pactuada é adaptada e incorporada à agenda nacional e funda-se em ações políticas educativas direcionadas aos jovens e adultos brasileiros recolhidos no cárcere.

Não se pode esquecer que a pessoa presa conserva todos os seus direitos não atingidos pela privação da liberdade, como prevê o artigo 38 do Código Penal Brasileiro (CPB), conforme Brasil (1940). Dessa maneira, o Estado brasileiro deverá implementar as políticas públicas necessárias à disposição do acesso à educação às pessoas em situação de privação de liberdade.

Observa-se que o Brasil vem avançando no sentido de aprovar novas leis que contemplem e valorizem a educação dentro do sistema prisional, a exemplo da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que alterou os artigos 126 a 129 da Lei de Execução Penal, Lei 7.210, de 11 de julho de 1984, de acordo com Brasil (1984). Nesse sentido, o artigo 126 da LEP passou a garantir a remissão da pena do condenado que cumpre em regime fechado ou

semiaberto, por meio do trabalho ou do estudo. Assim, conforme Brasil (2011b, art. 126), a contagem do tempo a ser remido consiste em:

I- 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. § 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados. § 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem. § 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição. § 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. § 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo. § 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar. § 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa. (BRASIL, 2011b, art. 126)

A Constituição Federal (1988) é o maior instrumento legislativo do nosso país, seguido pela LEP, que regula o cumprimento das penas no país. Em nível nacional, essas são as bases legais da educação prisional no Brasil.

Ao estudar a LEP, destacam-se a Lei nº 12.245/2010, que prevê a instalação de salas de aula em estabelecimentos prisionais e socioeducativos, destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante, e a Lei nº 12.433, 29 de junho de 2011, que alterou significativamente o panorama da remição das penas no Brasil, permitindo que, além do trabalho, o estudo seja causa de remição da pena, conforme mencionado anteriormente.

Quanto a adolescente em conflito com a lei, o ECA, nos seus artigos 121 a 125, trata da medida socioeducativa de internação, estabelecendo princípios, hipóteses de aplicação, entidade para ser cumprida a medida, os direitos do adolescente durante o cumprimento e os deveres do Estado durante esse período, conforme Brasil (1990).

Especificamente em relação aos direitos do adolescente internado, conforme Brasil (1990), o artigo 124, XI do ECA prevê que seja assegurado a todos o direito de receber escolarização e profissionalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não contempla dispositivos expressos a respeito do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. O Plano Nacional de Educação (2001-2011), implantado através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, buscou corrigir a ausência de dispositivos referentes à educação prisional na LDB, visando responder ao previsto na Constituição Federal (1988) e nos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, de acordo com Boiago (2013).

O PDE foi lançado no Brasil em 15 de março de 2007, objetivando alinhar a educação ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado pelo Governo Federal em 28 de janeiro de 2007, para fomentar o desenvolvimento brasileiro em todas as áreas, incluindo aí a educação e, assim, implantar as políticas públicas necessárias a alavancar a educação no país.

O CNPCP, em âmbito nacional, instituiu as diretrizes nacionais para a oferta da educação nos estabelecimentos penais através da Resolução nº 3, de 6 de março de 2009. Quanto à construção de novos estabelecimentos prisionais e normas para sua estrutura e programas a serem desenvolvidos, a Resolução nº 9, de 18 de novembro de 2011, que editou as diretrizes básicas para a arquitetura penal, dispõe de orientações gerais a respeito da arquitetura prisional, pensando inclusive a necessidade de um espaço adequado e destinado à educação.

O Decreto da Presidência da República n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011, conforme Brasil (2011a), institui o PEESP aplicado em todo Brasil. O Plano tem a finalidade de qualificar e ampliar a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais e apresenta as ações e projetos que têm sido desenvolvidos no Brasil objetivando evidenciar o processo de construção de novo rumo a política nacional de educação prisional, desenvolvendo projetos e seminários nacionais pela educação nas prisões brasileiras, segundo Boiago (2013).

Já o Plano Diretor de Melhorias para o Sistema Prisional, foi criado pelo MJ, através do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), num trabalho integrado entre o Governo Federal e os vinte e sete estados da Federação e o Distrito Federal, buscando soluções para a crise carcerária no país. A partir de sua reorganização estrutural, que ocorreu durante o ano de 2012 e foi dividido em três eixos estratégicos, conforme Boiago (2013).

O eixo Sistema de Justiça objetiva efetivar e ampliar o acesso à justiça àquelas pessoas custodiadas no sistema prisional; incentivar a criação e a implantação de comissões técnicas de classificação, de centrais e núcleos de alternativas penais, os conselhos da comunidade, além de incentivar a adoção de alternativas penais, objetivando diminuir a

superlotação do sistema prisional, evitando a reincidência e garantindo dignas condições no cumprimento das penas e das medidas cautelares.

Quanto ao eixo Modernização da Gestão pretende integrar os bancos de dados sobre o sistema prisional, fornecendo subsídios aos órgãos responsáveis pela propositura de políticas públicas direcionadas ao sistema; criar uma ouvidoria própria ao sistema prisional; redução do déficit carcerário; o aparelhamento das unidades prisionais; atendimento dos profissionais prisionais com a realização de concursos públicos e a criação de carreiras próprias.

Referente ao eixo Reintegração Social, este trata da criação, implantação e o acompanhamento das ações dos órgãos que apoiam o egresso do sistema prisional; a implantação e expansão dos programas de saúde, educação, capacitação profissional intra e extramuros como forma de reintegração social dos presos e egressos do sistema prisional e a prestação de assistência social às suas famílias.

#### **2.4 Diretrizes da educação prisional no Estado de Minas Gerais**

Dentro do estudo das Políticas Públicas Educacionais no estado de Minas Gerais direcionadas às pessoas privadas de sua liberdade, verifica-se que a SEDS, reestruturada através do Decreto Estadual n.º 46.647, de 11 de novembro de 2014, tem entre seus pilares a humanização do sistema prisional, o atendimento às medidas socioeducativas, através da oferta de educação às pessoas em situação de privação de liberdade, conforme Minas Gerais (2014).

Analisa-se o sistema prisional mineiro, especificamente a Subsecretaria de Administração Prisional (SUAPI) de Minas Gerais que administra, hoje, 148 unidades prisionais, e a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), que é responsável atualmente por 36 unidades socioeducativas distribuídas no Estado de Minas Gerais.

Ao se estudar a educação prisional em Minas Gerais, verifica-se que a SEE assumiu, juntamente com a SEDS, a educação nos estabelecimentos prisionais do estado das alterosas, face às peculiaridades que envolvem a efetivação da educação ofertada às pessoas que estão encarceradas.

A implantação das políticas públicas estaduais na seara da educação das pessoas em situação de privação de liberdade, no Estado de Minas Gerais, como dito anteriormente, está a cargo da SEE, em conjunto com a SEDS, segundo Vale (2012). A autora destaca que no ano

de 2005 foi firmado um convênio visando a cooperação recíproca entre essas duas secretarias de estado, objetivando propiciar a educação básica a adolescentes, jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

O primeiro convênio firmado entre as duas secretarias, com vigência de 60 meses, foi assinado no ano de 2005 e, no ano de 2010, novo pacto foi celebrado, o qual esteve em vigor até setembro de 2015. No momento de fechamento desta pesquisa, a SEE e a SEDS estão em fase final de renovação deste convênio.

Assim, visando efetivar o cumprimento humanizado das penas privativas de liberdade em Minas Gerais, através das substituições de penas, a SEDS criou programas e medidas que tornam o cumprimento, pela pessoa, de maneira menos sofrível e buscando a maior ressocialização possível dos indivíduos, conforme pode ser visto abaixo no tópico 2.4.4 que trata dos programas de atendimento aos reclusos.

#### 2.4.1 Sistema de Defesa Social de Minas Gerais

A SEDS de Minas Gerais foi criada através do Decreto Estadual n.º 43.295, de 29 de abril de 2003, em substituição às Secretarias de Segurança e Justiça, e reestruturada através do Decreto Estadual n.º 46.647, de 11 de novembro de 2014. Entretanto, o surgimento da SEDS significa muito mais do que a simples junção dessas duas secretarias, vez que representa a implantação de um Sistema de Defesa Social que tem entre seus pilares a integração das ações e órgãos de defesa social no estado de Minas Gerais, a prevenção à criminalidade, modernização, a expansão e a humanização do sistema prisional, o atendimento às medidas socioeducativas, a avaliação e melhoria da qualidade da atuação das instituições e a integração do Sistema de Defesa Social com o Sistema de Justiça, conforme Minas Gerais (2014).

O novo arranjo institucional, uma das principais inovações foi a criação do Colegiado de Integração de Defesa Social, uma instância administrativa e deliberativa máxima do Sistema de Defesa Social, sob a presidência do Secretário de Estado de Defesa Social e com a presença da autoridade máxima de cada instituição que integra a SEDS, os membros sentam-se à mesa, para juntos e de maneira compartilhada e corresponsável debaterem os problemas, distribuírem os investimentos e avaliarem os resultados alcançados na área de segurança pública do estado.

O sistema de Defesa Social Mineiro é formado pelo Corpo de Bombeiros Militares de Minas Gerais (CBMMG), a Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG), a Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) e a SEDS, conforme demonstra a figura n.º 1.

Integram a SEDS a SUAPI, que cuida das penitenciárias (presos condenados) e os presídios (presos provisórios), unidades destinadas ao recolhimento dos imputáveis, e a SUASE, que administra os centros socioeducativos destinados aos adolescentes infratores, submetidos à medida socioeducativa definitiva ou à internação provisória.

Figura 1 - Órgãos que compõem o Sistema de Defesa Social de Minas Gerais



Fonte: Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais.

Nesse contexto, a segurança pública mineira teve outra novidade, qual seja, a criação de eixos da política de segurança pública, num total de quatro, com metas específicas a serem cumpridas. A avaliação do cumprimento dessas metas é feita pelo Colegiado de Integração de Defesa Social, conforme os eixos descritos abaixo:

O primeiro eixo trata da "Reforma e Profissionalização do Sistema Prisional" e as ações visam à redução do déficit de vagas do sistema prisional; a racionalização da gestão das unidades prisionais e a transferência gradativa dos presos da PCMG para a SUAPI.

Já o segundo eixo tratado "Atendimento às Medidas Socioeducativas", com metas que apontam para o aumento da capacidade de atendimento de adolescentes em conflito com a lei e o rompimento do ciclo vicioso da criminalidade juvenil.

O terceiro eixo aborda a "Integração Policial" e estabelece como metas a integração das informações policiais; áreas de atuação; integração do planejamento operacional e a formação e treinamento dos policiais.

Em relação à "Prevenção Social da Criminalidade" pretende-se a implantação de uma política inovadora de prevenção social da criminalidade. Entre os eixos susomencionados, cabe nesta pesquisa o eixo 2, que trata do Atendimento às Medidas Socioeducativas, que por sua vez, tem como objetivos o aumento da capacidade de atendimento de adolescentes em conflito com a lei e o rompimento do ciclo vicioso da criminalidade juvenil. Destarte, consta da missão da SEDS a custódia e reinserção social dos indivíduos privados de liberdade, proporcionando a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Quanto ao objetivo operacional e competências legais, conforme consta do Decreto 45.870, de 30 de dezembro de 2011, e o Decreto Estadual n.º 46.647, de 11 de novembro de 2014, que reestruturou a SEDS, dentre outras finalidades, a ela cabe a elaboração, coordenação e gestão da política prisional, por meio da custódia dos indivíduos privados de liberdade. Para tanto, deve promover condições efetivas para a reintegração social, mediante a gestão direta e a elaboração, coordenação e gestão da política de atendimento às medidas socioeducativas, visando proporcionar ao adolescente em conflito com a lei meios efetivos para sua ressocialização, conforme Minas Gerais (2014).

Nessa busca permanente pela ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade, foi estruturado o sistema socioeducativo, através da criação da SUASE, com vistas a elaborar, coordenar e executar a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional em Minas Gerais. Dentre as diretrizes do órgão estão, além da responsabilização do jovem, o resgate da convivência familiar, o fortalecimento dos vínculos comunitários, o estímulo à autonomia por meio da participação social e o incentivo ao estudo.

O trabalho estatal com o adolescente ocorre através do cumprimento de medidas socioeducativas e é desenvolvido por uma equipe especializada e multidisciplinar, objetivando proporcionar atendimento integral a esse jovem, dando a ele a oportunidade de vivenciar diversas experiências culturais, esportivas, profissionalizantes, escolares e artísticas, no tempo de internação provisória ou cumprimento da medida socioeducativa a ele imposta.

#### 2.4.2 Sistema Prisional Mineiro

A Subsecretaria de Administração Prisional (SUAPI) de Minas Gerais administra, atualmente, 148 unidades prisionais e, no total, são mais de 57 mil presos sob responsabilidade da SUAPI. Dentro dessas unidades prisionais, existem atualmente 89 escolas e 33 Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs), mantidas

através de convênio da SEDS com o Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), funcionando com regularidade e oportunizando a oferta da educação às pessoas em situação de privação da liberdade.

Nessas escolas instaladas nas unidades prisionais e nas APACs estudam cerca de 8.500 presos, sendo que cerca de 190 presos estão matriculados em curso superior nas modalidades presencial e a distância; além disso, são oferecidas 5.625 vagas em cursos profissionalizantes aos detentos por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Superior (PRONATEC).

Referente ao trabalho do preso, um total de 13 mil detentos trabalham durante o cumprimento de pena, recebendo  $\frac{3}{4}$  do salário mínimo, além da remissão de pena, ou seja, a cada três dias trabalhados do recluso, desconta-se um dia no cumprimento da sua pena imposta na sentença penal condenatória.

A SUAPI conta com mais de 300 instituições parceiras que oferecem oportunidade de trabalho aos detentos no Estado de Minas Gerais, através do PRESP e do Projeto Regresso, programas detalhados no tópico 2.4.4 - Programas de Atendimento aos Reclusos.

### 2.4.3 Sistema Socioeducativo Mineiro

No âmbito estadual a SUASE é responsável pelo atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade. O marco jurídico que regula suas atribuições e competências está figurado nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal (1988), na Lei nº 8.069/90, que instituiu o ECA, Brasil (1990), e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

O projeto estruturador da SUASE, previsto no artigo 93 do Decreto n.º 46.647, de 11 de novembro de 2014, estabelece as seguintes finalidades:

Art. 93. A Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas – SUASE – tem por finalidade coordenar e administrar o Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, competindo-lhe:

- I - gerir as medidas de privação e restrição de liberdade, a política de apoio e fomento às medidas em meio aberto e a articulação da rede socioeducativa;
- II - planejar, coordenar, monitorar e avaliar os programas, projetos e as ações desenvolvidas no Sistema Socioeducativo;
- III - desenvolver uma política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, considerando a sua singularidade, suas potencialidades e limitações, garantindo a particularização do atendimento;

- IV - implementar e manter o sistema de atendimento responsável pela execução do programa estadual de medidas socioeducativas;
- V - garantir o desenvolvimento de ações nas áreas de saúde, educação, profissionalização, cultura, lazer, esporte, assistência religiosa e trabalho educativo, proporcionando a autonomia responsável ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa;
- VI - celebrar convênios e instrumentos congêneres com entidades públicas e privadas, possibilitando a esta Subsecretaria o cumprimento de suas finalidades;
- VII - promover a gestão por resultados no Sistema Socioeducativo e criar mecanismos para avaliação da efetividade dos programas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional;
- VIII - estabelecer articulações permanentes com órgãos, empresas e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, com organizações não governamentais e sociedade civil organizada para fortalecer a rede, observadas as necessidades prioritárias para o atendimento ao adolescente;
- IX - sensibilizar e envolver a comunidade no trabalho socioeducativo e na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- X - participar dos conselhos e fóruns relacionados com o atendimento do adolescente autor de ato infracional; e
- XI - analisar e emitir parecer conclusivo em relação à prestação de contas de recursos repassados pela SEDS, por meio da SUASE. (MINAS GERAIS, 2014)

Portanto, para a consecução de tais finalidades, é imprescindível o envolvimento de diversos órgãos estatais, da sociedade civil organizada e parceria com o setor privado.

Na esfera federal têm-se os marcos instituídos pela Resolução 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que constituiu o SINASE, e ainda pela Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que atribuiu aos estados a competência para a elaboração do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo em conformidade com o Plano Nacional do mesmo assunto, conforme Brasil (2012).

Assim, em Minas Gerais, a SEDS, por meio da SUASE, coordenou a elaboração do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, estabelecendo metas e ações para os próximos 10 anos, de modo a garantir a participação do maior número possível de atores envolvidos na implantação dessa importante política pública. A construção do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo envolveu cinco etapas.

Na primeira etapa houve o levantamento do diagnóstico inicial da execução das medidas socioeducativas e levantamento de avanços no sistema socioeducativo; além disso, foram descritos os pontos de melhoria, que deram embasamento para o estabelecimento das metas e ações contidas no Plano. Na segunda etapa houve a composição da comissão intersetorial, que contou com representantes da Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social (SEDESE); da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino

Superior (SECTES); da Secretaria de Estado de Governo (SEGOV); Secretaria de Estado de Esportes e Juventude (SEEJ); da Secretaria de Estado de Cultura (SEC); da SEE; da Secretaria de Estado de Saúde (SES) e SEDS. A única instituição externa ao Poder Executivo que compôs a comissão intersetorial foi o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA). Na terceira etapa, foram consultadas instituições ligadas ao tema para apresentação de sugestões e considerações antes da Consulta Pública. A quarta etapa constitui o pequeno período (6 dias) em que o documento esteve disponível no site da SEDS para Consulta Pública. A derradeira etapa refere-se à aprovação pelo CEDCA do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo.

Os atores envolvidos na elaboração do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo foram os gestores estaduais participantes da comissão intersetorial; os gestores das unidades socioeducativas; a equipe executora das medidas em meio aberto nos municípios; o Conselho Consultivo e alguns adolescentes que, através de oficinas e discussões temáticas, manifestaram-se sobre a percepção do cumprimento da medida socioeducativa, direitos e deveres e necessidade de aprimoramento no sistema socioeducativo.

Assim, esclarece-se sobre a imprescindibilidade do amparo aos direitos humanos para que as ações estratégicas, metas e indicadores estejam atrelados aos eixos da saúde, escolarização, profissionalização, cultura, esporte e lazer, sem os quais não há êxito na política pública de atendimento socioeducativo.

A SUASE é responsável hoje por 36 unidades, sendo 24 centros socioeducativos, 9 casas de semiliberdade e 1 Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA-BH). Acrescenta-se neste cômputo, em Minas Gerais 2 Delegacias Especializadas em Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente (DOPACAD), administradas pela Polícia Civil de Minas Gerais.

Dentre esses 24 centros socioeducativos existentes em Minas Gerais, está o CESESCO, situado na Rua Gustavo Leonardo, 1240, Bairro São Jacinto, Teófilo Otoni/MG, onde está instalada a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, local desta pesquisa.

Ao todo, são 1.422 vagas em diversas regiões do estado, sendo 1.213 destinadas à internação definitiva e à internação provisória e 171 vagas disponibilizadas ao cumprimento de medida em semiliberdade. A SUASE fomenta, atualmente, 2.200 vagas para o cumprimento de medida de meio aberto em 26 cidades mineiras. Mais de 90% dos adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação em Minas Gerais estão matriculados na escola.

Objetivando atender ao preceituado no ECA, a SEDS de Minas Gerais implantou as seguintes medidas socioeducativas, conforme Minas Gerais (2012):

a) Meio Aberto: é uma forma de responsabilização, efetiva e rápida, dos adolescentes em conflito com a lei, buscando evitar que eles progridam na trajetória infracional e venham a cometer atos mais graves, que provoquem a sua internação, com restrição da liberdade. O meio aberto é incentivado pela SEDS e executado pelos municípios parceiros, conforme a determinação do(a) juiz(a) da Vara da Infância da Juventude da respectiva comarca.

Nessa medida as ações de socialização e educação dos jovens em conflito com a lei podem acontecer de duas formas:

- Liberdade Assistida: estabelece condições ao cotidiano do adolescente e dá a ele um atendimento personalizado de uma equipe multidisciplinar, que vai incentivar seu retorno à escola, bom desempenho no caso de já frequência, dar condições para sua profissionalização e ajudar a reestabelecer ou melhorar sua relação com a família,

- Prestação de Serviços à Comunidade: refere-se à realização de tarefas de forma gratuita pelo adolescente, de interesses gerais e atribuídas de acordo com a sua aptidão física e profissional. Cumpridas por, no máximo, seis meses e a jornada não pode ultrapassar oito horas diárias, de modo a não prejudicar a frequência escolar ou o trabalho;

b) Semiliberdade: essa medida pretende colocar em questão o adolescente que cometeu o ato infracional e a sua relação com a liberdade e com o outro responsabilizando-o por suas atitudes, sendo executada pela SUASE, numa parceria entre as prefeituras e as instituições não governamentais, em casas de semiliberdade, localizadas em bairros comunitários, com acesso próximo a posto de saúde, ônibus, escola e áreas de lazer. Essa medida é norteadada pelos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, podendo ser determinada como forma de transição para o meio aberto.

Prevista no art. 120 do ECA, a medida prioriza a utilização de “recursos existentes na comunidade”. A medida é desenvolvida pela SUASE e sua política de execução prima pelo desenvolvimento de um trabalho com as famílias e a construção de parcerias que possibilitem a utilização dos espaços públicos pelos jovens (MINAS GERAIS, 2014). Na efetivação da medida, os

adolescentes são encaminhados para a formação profissional e participam de oficinas e atividades de esporte, cultura e lazer;

- c) Internação: está prevista no art. 121 do ECA, e priva o adolescente da sua liberdade. Considerando ser mais rigorosa, caberá a aplicação da internação somente quando se tratar de ato infracional praticado mediante violência ou grave ameaça à pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta, segundo prevê o ECA.

Segundo a legislação, a internação pode durar de seis meses a três anos, não podendo ser prorrogado esse período, sendo que os adolescentes cumprem essa medida em centros socioeducativos, onde existe a previsão de receberem atendimento individualizado nas áreas de serviço social, psicologia, pedagogia, medicina, terapia ocupacional, enfermagem, odontologia e direito.

Os eixos estruturantes adotados pela SUASE para a aplicação da internação são família, profissionalização e a educação, segundo Minas Gerais (2013). Aos adolescentes são disponibilizados os serviços de saúde física e mental e o atendimento jurídico, e os jovens ainda participam de atividades sociais, culturais e esportivas, dentro e fora dos centros socioeducativos. Nesse cenário, é proporcionando a eles o exercício da liberdade e a convivência com a comunidade, a cidade e a família;

- d) Internação Provisória: essa medida priva o adolescente de sua liberdade antes do julgamento final do processo, podendo ocorrer devido à gravidade do ato infracional por ele praticado. Face ao princípio da excepcionalidade, sendo tratada como exceção da exceção, a internação provisória exige um maior rigor em sua decretação; por isso o ECA prevê o prazo máximo de 45 dias para que o Judiciário finalize a instrução do processo e sentencie o adolescente, não havendo prorrogação desse prazo.

As unidades habilitadas para a internação provisória em Minas Gerais visam localizar a trajetória infracional do adolescente, seus laços comunitários e familiares, bem como eventual trajetória pela rede de atendimento, possibilitando a elaboração de relatório interdisciplinar, que tem o objetivo de subsidiar o Judiciário no momento da decisão.

Nesse período em que os jovens estão cumprindo a medida, busca-se o estabelecimento de vínculos e a promoção de encaminhamentos à rede externa de atendimento, objetivando que outras possibilidades sejam vislumbradas por eles.

Assim, são disponibilizados para os adolescentes serviços técnicos nas áreas de serviço social, psicologia, pedagogia, medicina, terapia ocupacional, enfermagem, odontologia e direito, além de acompanhamento escolar, oficinas em diversas modalidades e atividades nas áreas de inclusão produtiva, cultura, esporte e lazer.

#### 2.4.4 Programas de atendimento aos reclusos

Dentro do estudo dos programas e medidas implantados na última década para minimizar os efeitos nefastos do cárcere e buscar a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade, são analisadas formas alternativas de cumprimento das penas e medidas socioeducativas em Minas Gerais, como: CEAPA, implantado em setembro de 2002; o Programa Mediação de Conflitos, criado no ano de 2005; o PTC, regulamentado em 18 de dezembro de 2013; O Programa Fica Vivo!, instalado em 20 de maio de 2003; o PRESP, fundado em 2003, e ainda a Lei Estadual n.º 18.401, de 28 de setembro de 2009, segundo Minas Gerais (2009), que permite que o governo de Minas Gerais subsidie empresas que empregarem egressos oriundos do sistema prisional do estado mineiro, consolidando a implantação do Projeto Regresso, que ocorre através de uma importante parceria entre o PRESP e o Instituto Minas pela Paz.

A priori, é necessário destacar que as normas previstas no ECA referentes à internação de adolescentes em conflito com a lei, constantes dos artigos 121 a 125 do ECA, conforme Brasil (1990), não estabelecem regras e formas expressas de inclusão do adolescente infrator em programas de remissão da medida socioeducativa ou em relação às formas alternativas de cumprimento da reprimenda estatal, que não o recolhimento ao cárcere.

Na verdade, segundo Brasil (1990), apenas no artigo 152 do ECA, inserido no capítulo III, que trata dos procedimentos, na seção I, que versa sobre as disposições gerais, está previsto que aos procedimentos regulados por essa Lei aplicam-se subsidiariamente as normas gerais previstas na legislação processual pertinente.

Assim, observa-se que houve uma omissão do legislador do ECA quanto à aplicação ou não desses programas de atendimento aos reclusos também aos adolescentes internados nos centros socioeducativos, cumprindo medidas de internação. Entretanto, como esses programas são favoráveis aos adolescentes, são perfeitamente aplicados aos

adolescentes internados, através da aplicação analógica *in bonam partem*<sup>2</sup> do ECA, segundo Greco (2007).

O referido autor assim destaca a aplicação dessa analogia:

A aplicação da analogia *in bonam partem*, além de ser perfeitamente viável, é muitas vezes necessária para que ao interpretarmos a lei penal não cheguemos a soluções absurdas. Se a analogia *in malam partem*, já deixamos entrever, é aquela que, de alguma maneira, prejudica o agente, a chamada analogia *in bonam partem*, ao contrário, é aquela que lhe é benéfica. (GRECO, 2007, p. 46-47)

Numa breve análise dessas alternativas ao cumprimento das penas e medidas socioeducativas no estado mineiro, observa-se que a CEAPA conforme artigo 30 do Decreto Estadual n.º 46.647, de 11 de novembro de 2014, tem como objetivo monitorar e acompanhar a execução das penas restritivas de direito, as transações penais e a suspensão condicional do processo. Esse programa busca prevenir a reincidência, despertando a participação cidadã junto a seus usuários e minimizando as vulnerabilidades sociais.

A implantação da CEAPA ocorreu em setembro de 2002, a princípio nos municípios de Contagem, Ribeirão das Neves e Juiz de Fora e, em 2005, o programa chegou a Uberlândia e Montes Claros, atingindo, nos anos seguintes, Belo Horizonte, Santa Luzia, Betim, Ipatinga, Governador Valadares e Uberaba. Os principais delitos acompanhados são porte e uso de drogas, crimes ambientais, de trânsito, violência interpessoal e crimes relacionados ao Estatuto do Desarmamento.

A CEAPA, como parte da Política Pública de Prevenção Social da Criminalidade também intervém na realidade social por meio de ações e projetos que tenham como foco a minimização dos fatores de risco que contribuem para a incidência de violências e criminalidade por seus usuários, seja como autores ou vítimas.

O programa atua de forma integrada com o Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública na construção de uma execução penal justa, eficiente e humanitária. A rede de parceiros também é composta por instituições privadas e públicas nas áreas de saúde, assistência social, educação, inclusão produtiva e geração de renda. Elas trabalham junto ao programa no desenvolvimento de ações e projetos, no acolhimento dos usuários e das demandas de proteção social.

---

<sup>2</sup> Significa: a parte boa, conforme SILVA e MONTAGNER (2009).

O Programa Mediação de Conflitos, previsto no artigo 26 do Decreto Estadual n.º 46.647, de 11 de novembro de 2014, é aplicado nas regiões mais violentas de Minas Gerais, inserindo-se em espaços públicos chamados Centros de Prevenção à Criminalidade (CPCs), nos quais também são executados outros programas preventivos, como o Fica Vivo!, a CEAPA e o PRESP.

O objetivo do Programa Mediação de Conflitos é empreender ações de mediações de conflitos, articulação, orientações sociojurídicas e fomento à organização em comunidade e institucional. O programa agrega valores ao capital social e possibilita a administração de conflitos potenciais e concretos, evitando que eles sejam propulsores de situações violentas e delituosas.

O programa, uma política pública de recorte territorial e comunitário, integra o Núcleo de Resolução Pacífica de Conflitos, que desenvolve instrumentos para a minimização dos riscos sociais, a redução das vulnerabilidades e o enfrentamento às violências.

A dinâmica de seu funcionamento tem caráter participativo, dialógico e inovador, possibilitando a abertura de novos mecanismos de acesso à Justiça e de transformação sociopolítica. Assim, o Programa Mediação de Conflitos busca a desconstrução de fenômenos multicausais geradores de conflitos, violências e processos de criminalização a partir de soluções plurais adequados a cada situação.

A política de segurança pública da SEDS é viabilizada por meio de diagnósticos qualitativos e quantitativos sobre a criminalidade violenta na perspectiva territorial. Tais dados são produzidos pelo Governo de Minas Gerais em parceria com universidades e centros de estudo e pesquisa. O Programa Mediação de Conflitos está estruturado em quatro eixos.

No primeiro eixo, "Atendimento Individual", as pessoas são atendidas através da mediação, da orientação e, de forma geral, os indivíduos são encaminhados pela rede parceira, indicação de outros atendidos, lideranças locais, vizinhos, conhecidos ou por iniciativa própria. A proposta é auxiliar as pessoas na busca da melhor solução ou administração da demanda apresentada, envolvendo-as enquanto parte atuante para que seja alcançado o sucesso nessa empreitada.

No segundo eixo, "Atendimento Coletivo", são tratados os casos que apresentam prevalência dos interesses de um grupo e que exigem adaptações ao processo de mediação ou orientação por conter questões amplas que tratam das coletividades. Procura-se desconstruir a compreensão inicial dos atendidos de que os problemas apresentam-se exclusivamente na esfera individual ou interpessoal. Para alteração da dinâmica dos conflitos, é requerida análise coletiva e compartilhada de moradores, que identificam objetivos comuns, mobilizando e

organizando-se para o enfrentamento dos problemas e necessidades com auxílio dos mediadores.

No terceiro eixo, "Projetos Temáticos", as ações são propostas pelas equipes técnicas decorrentes da leitura dos fatores de risco e dos fatores de proteção identificados a partir da inserção junto às comunidades locais. Tais demandas são observadas por meio da leitura e análise de instrumentos como relatórios quantitativos e qualitativos, questionários socioeconômicos, diagnóstico sócio-organizacional comunitário, fóruns comunitários, planos locais de prevenção à criminalidade e relatos de gestores, lideranças e associações locais.

No quarto eixo, "Projetos Institucionais", as ações são pensadas pelo Programa Mediação de Conflitos em nível estadual ou municipal, a partir da leitura gerencial da inserção do programa em suas diversas localidades. Ao perceber a incidência repetitiva de alguns fatores de risco em contextos e localidades diferentes, procura-se criar de forma institucional estratégias comuns de intervenção.

Atualmente existem 23 locais do Programa Mediação de Conflitos em todo o estado de Minas Gerais, o que representa um número pequeno, se considerarmos o número de cidades e sua extensão territorial.

Os locais onde existem o Programa Mediação de Conflitos no Estado de Minas Gerais são: Belo Horizonte, 9 unidades, distribuídas nas seguintes comunidades, Pedreira Prado Lopes, Morro das Pedras, Ribeiro de Abreu, Taquaril, Cabana Pai Tomás, Jardim Felicidade, Conjunto Esperança/Vila Cemig, Minas Caixa, Jardim Leblon. Em Santa Luzia, 2 unidades, nos bairros Palmital e Via Colégio. No município de Contagem 1 unidade, no bairro Nova Contagem. Em Betim, 3 unidades, nos aglomerados Jardim Teresópolis, PTB e Citrolândia. Na cidade de Vespasiano, 1 unidade, na comunidade Morro Alto. Em Ribeirão das Neves existem 2 unidades, nos bairros Rosaneves e Veneza. No município de Montes Claros, 2 unidades, em Santos Reis e Cidade Cristo Rei. Em Governador Valadares, 1 unidade instalada no bairro Turmalina. Já na cidade de Ipatinga, também 1 unidade, no bairro Betânia. Por fim, em Uberlândia, também existe 1 unidade, no bairro Morumbi.

O PTC, criado pela Resolução da SEDS n.º 1.457, de 18 de dezembro de 2013, objetiva a promoção da ressocialização dos indivíduos em privação de liberdade, por meio de ações planejadas e coordenadas, de maneira a oferecê-los melhor qualidade de vida, com apoio efetivo da comunidade, através de atividades dos seguintes nichos: comissão técnica de classificação, núcleo de saúde e psicossocial, núcleo de ensino e profissionalização, trabalho e produção, atendimento jurídico e a assistência religiosa, conforme Minas Gerais (2013).

Esse programa garante aos detentos assistência jurídica, social, educacional, religiosa e à saúde, contando com o apoio técnico de equipes interdisciplinares compostas por médicos, educadores, psicólogos, analistas jurídicos e administradores, entre outros profissionais.

Desenvolvido pela Superintendência de Atendimento ao Preso, integrante da SUAPI, o PTC busca transformar o meio social e contribuir para que o detento seja respeitado e respeite o seu semelhante e a sociedade. Integram o PTC as atividades dos seguintes segmentos:

- a) CTC: elabora o Programa Individualizado de Ressocialização (PIR), que estabelece a aptidão do preso para o trabalho e o estudo, de acordo com o seu perfil, traçando as ações necessárias para a sua reintegração à sociedade. O documento é posto em prática e reavaliado anualmente. Cada unidade prisional possui a sua própria CTC. As suas equipes são formadas por psicólogos, assistentes técnico-jurídicos, diretores, assistentes sociais, psiquiatras, enfermeiros, dentistas, pedagogos e gerentes de produção;
- b) Núcleo de Saúde e Psicossocial: coordena esse tipo de atendimento nas unidades e implementa políticas de saúde no sistema prisional, evitando a ocorrência de epidemias e surtos viróticos que possam causar danos aos detentos, seus familiares e servidores públicos. Regularmente, são oferecidos exames para detectar as diversas enfermidades e também são realizadas periodicamente palestras sobre diversas doenças, as sexualmente transmissíveis, dermatite, diabetes e hipertensão, entre outras;
- c) Núcleo de Ensino e Profissionalização: implementa e coordena escolas, cursos e oficinas, buscando a capacitação e a profissionalização dos detentos. A assistência educacional é concretizada através de convênios e contratos com instituições públicas e privadas. As aulas, em sua maioria, acontecem dentro das unidades prisionais. O Ensino Fundamental é obrigatório e integrado à rede escolar oficial e o Ensino Médio também é ofertado em diversas unidades. As capacitações são dadas como iniciação ou aperfeiçoamento técnico, considerando as aptidões dos presos e a demanda das oficinas de trabalho instaladas nos próprios estabelecimentos prisionais.

Mais de 50% dos detentos recolhidos nas penitenciárias mineiras já participaram de diversos cursos de profissionalização, dentre eles o de marcenaria, jardinagem, alvenaria, reciclagem, padaria, confecção de roupas,

artesanato, auxiliar administrativo, informática básica, construção e reparo, garçom, bombeiro hidráulico e paisagismo.

Como maneira de incentivar a reintegrar do preso à sociedade, ele recebe remição de pena pelo estudo: a cada 12 horas dentro da sala de aula, um dia é retirado da sentença a ser cumprida;

- d) Trabalho e Produção: atualmente, o sistema prisional fomenta mais de cem tipos de atividades, como construção civil, artesanato, marcenaria, corte e costura, horticultura, panificação e fabricação de pré-moldados, entre outros. O trabalho é realizado por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, que recebem diversos incentivos para a utilização da mão-de-obra dos detentos.

Como consequência, ocorre a profissionalização e a ressocialização do preso, sendo devolvido à sociedade um cidadão recuperado, sem intenções de cometer novos delitos.

Aproximadamente 13 mil presos trabalham enquanto cumprem pena nas unidades prisionais de Minas, segundo dados da SEDS. Eles têm direito à remição, ou seja, a cada três dias de atividades laborais, um é abatido do tempo a ser cumprido na sentença.

Em muitos casos, os detentos também são remunerados, pois segundo a LEP, não pode ser pago a eles menos que  $\frac{3}{4}$  do salário mínimo vigente, sendo esse valor distribuído em três partes, a saber: 25% é destinado a pecúlio, levantado quando o indivíduo desliga-se do sistema prisional; 25% é utilizado para ressarcimento do estado e 50% vai para o interno por meio do cartão “Trabalhando a Cidadania”. Com ele, o próprio preso ou alguma pessoa a quem ele concedeu procuração pode sacar o dinheiro;

- e) Atendimento Jurídico: trabalha para que todos os presos tenham a resposta penal conforme determina a legislação, primando pelo respeito aos princípios fundamentais da Constituição Federal (1988). Sua equipe é responsável por coordenar e monitorar as atividades de acompanhamento jurídico dos detentos sob custódia da SUAPI, estabelecer diretrizes para a solicitação dos benefícios da execução penal, oferecer suporte aos analistas técnico-jurídicos das unidades prisionais e propor adequações e melhorias nos sistemas informatizados no que se refere ao atendimento;

- f) **Assistência Religiosa:** objetiva incentivar uma mudança positiva no comportamento dos detentos por meio do ensinamento de valores morais e éticos. Essas atividades da assistência são realizadas por meio de parcerias entre as instituições religiosas e as unidades prisionais. O trabalho regular dos voluntários leva as práticas de fé até os estabelecimentos prisionais, e, por consequência, muitos detentos demonstram melhoras significativas no comportamento.

O programa Fica Vivo! foi instalado em 20 de maio de 2003, conforme Decreto Estadual n.º 43.334, de 20 de maio de 2003, e visa prevenir e controlar a ocorrência de homicídios dolosos em áreas com altos índices de criminalidade violenta em Minas Gerais, melhorando a qualidade de vida da população através de cerca de 600 oficinas voltadas para a arte e a cultura para jovens em situação de risco social e o esporte, conforme Minas Gerais (2003).

O Programa Fica Vivo! objetiva prevenir e controlar a ocorrência de homicídios dolosos em áreas com altos índices de criminalidade violenta em Minas Gerais, melhorando a qualidade de vida da população. É executado nos CPCs, instalados nas comunidades atendidas.

O programa faz um acompanhamento especializado, oferecendo cerca de 600 oficinas voltadas para a arte e a cultura, e o esporte para jovens de 12 a 24 anos em situação de risco social. Nas áreas onde foi implantado o Fica Vivo! ocorreu uma redução dos homicídios entre esses jovens da ordem de 50%.

As oficinas são estratégias de atendimento e aproximação aos jovens articuladas às características das áreas atendidas, tais como aspectos criminais, sociais, culturais, históricos e geográficos. Elas são implantadas em diferentes locais das áreas de abrangência do Centro de Prevenção à Criminalidade, articulando aspectos da singularidade do jovem e o acesso aos direitos sociais.

Os focos das oficinas são a potencialização do acesso dos jovens aos serviços e aos espaços públicos, a prevenção à criminalidade, a possibilidade da vivência do direito de ir e vir, o favorecimento da participação e da inserção dos jovens em novas formas de grupos, a discussão de temas relacionados à cidadania e aos direitos humanos e a criação de espaços de resolução de conflitos e rivalidades.

No mês de setembro de 2006, o programa Fica Vivo! foi escolhido como um dos 48 finalistas do Prêmio Global de Excelência de Melhores Práticas para a Melhoria do Ambiente de Vida – Prêmio Dubai, criado pelo Centro das Nações Unidas para

Assentamentos Humanos (UN-Habitat) em parceria com a Municipalidade de Dubai, nos Emirados Árabes Unidos. Foram inscritas 703 práticas de 88 países, sendo 243 projetos da América Latina e Caribe. Dos 48 finalistas, apenas dois são brasileiros e um deles é o Fica Vivo!.

O Fica Vivo! é desenvolvido atualmente nos CPCs, num total de 29 centros, instalados em várias cidades do estado de Minas Gerais.

O Programa Fica Vivo! está presente nas mesmas cidades e locais onde estão implantados o Programa Mediação de Conflitos no estado de Minas Gerais, acrescido ainda de mais 6, instalados e em funcionamento nas seguintes localidades das referidas cidades: Belo Horizonte, nos aglomerados da Serra, Santa Lúcia, Primeiro de Maio, Vila Pinho. No município de Contagem, no bairro Ressaca. Na cidade de Governador Valadares, na comunidade de Carapina.

Observa-se que existe uma sobreposição dos programas sociais Programa Mediação de Conflitos e Fica Vivo!, implantados e mantidos pelo estado de Minas Gerais, nas mesmas áreas territoriais, por tratar-se de área com altos índices de criminalidade violenta.

Referente ao PRESP, foi fundado em 2003, a partir do Decreto 43.295, de 29 de abril de 2003, tendo iniciado suas atividades no segundo semestre de 2004. É direcionado aos indivíduos que sofreram processos de criminalização e cerceamento de liberdade e tem por finalidade diminuir os estigmas e marcas do cárcere, apresentando condições para ao retorno à vida em liberdade.

Atualmente o referido Programa é regulado pelo Decreto Estadual n.º 46.647, de 11 de novembro de 2014, nos artigos 26, 31 e 33. O programa está presente em apenas 11 cidades de Minas Gerais e visa o afastamento do egresso das condições e ambientes que provoquem a reincidência criminal.

O atendimento do PRESP ocorre junto aos Núcleos de Prevenção à Criminalidade, nas seguintes cidades mineiras: Belo Horizonte, Betim, Contagem, Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Governador Valadares, Juiz de Fora, Ipatinga, Montes Claros, Uberaba e Uberlândia.

O PRESP busca trabalhar o imaginário social da importância no acolhimento do egresso do sistema prisional como estratégia de redução da violência e prevenção à criminalidade, possibilitando o acesso aos direitos sociais, trabalhando com a compreensão e implicação do aumento do capital social por meio de diversas atividades individuais e em grupo com os integrantes do programa.

São focos do PRESP a ampliação das condições para o acesso e conhecimento do público aos direitos previstos na LEP, viabilizando o acesso aos direitos sociais para potencializar condições do exercício da cidadania, a apresentação de alternativas descriminalizantes de cumprimento de condicionantes impostas pelo sistema penal e a contribuição na diminuição dos impactos subjetivos do aprisionamento e na ressignificação de processos socioculturais e históricos de opressão.

Existe ainda o Projeto Regresso, criado pelo governo de Minas Gerais, pelo qual subsidiam-se as pequenas, médias e grandes empresas que contratarem, como ferramenta para reintegração do indivíduo ao mercado de trabalho e ao convívio social, como previsto na Lei Estadual n.º 18.401, de 28 de setembro de 2009, Minas Gerais (2009). Essa Lei permite ao governo de Minas Gerais subsidiar empresas que empregarem egressos oriundos do sistema prisional do estado, solidificando a implantação do Projeto Regresso, que ocorre através de uma parceria entre o PRESP e o Instituto Minas pela Paz.

Por esse projeto, pequenas, médias e grandes empresas podem contratar ex-detentos que cumpriram penas nas penitenciárias, presídios e APACs mineiras. O governo estadual subsidia as corporações com o repasse de dois salários mínimos mensais para cada ex-detento durante período de 24 meses e, com isso, a cada ano, desde sua criação, o projeto vem beneficiando cada vez mais indivíduos.

No ano de 2010, 223 egressos foram encaminhados às empresas parceiras; no ano de 2011, foram 350, e, em 2012, esse número subiu para 623. Atualmente, o PRESP e o Instituto Minas pela Paz, através do Projeto Regresso, mantêm parcerias com várias empresas dos ramos da limpeza urbana e construção civil, padarias, supermercados e indústrias têxteis.

Para que seja viabilizada a contratação, um edital de credenciamento é aberto a todas as empresas interessadas em oferecer vagas aos egressos do sistema prisional e, após o credenciamento, a firma deverá assinar um termo de compromisso com a Coordenadoria de Prevenção à Criminalidade (CPEC), ao qual o PRESP está vinculado, e com o Instituto Minas Pela Paz.

As empresas parceiras terão de comprovar a contratação dos egressos e a regularidade fiscal por meio de certidões negativas de débito, sendo que o art. 7º, da Lei n.º 18.401, de 28 de setembro de 2009, conhecida como Lei de Incentivo Econômico, dispõe sobre o número de egressos contratados por pessoa jurídica para fins de obtenção da subvenção econômica, observando a seguinte correlação entre quadro de empregados da contratante e número de egressos:

I - de 3 a 20 empregados: 1 egresso; II - de 21 a 50 empregados: até 2 egressos; III - de 51 a 100 empregados: até 4 egressos; IV - de 101 a 150 empregados: até 6 egressos; V - de 151 a 200 empregados: até 8 egressos; VI - de 201 a 250 empregados: até 10 egressos; VII - de 251 a 300 empregados: até 12 egressos; VIII - de 301 a 350 empregados: até 14 egressos; IX - de 351 a 400 empregados: até 16 egressos; X - de 401 a 450 empregados: até 18 egressos; XI - de 451 a 500 empregados: até 20 egressos; XII - acima de 500 empregados: até 5% (cinco por cento) do quadro de empregado. (MINAS GERAIS, 2009).

Para ser participante do projeto, a empresa deverá comprovar regularidade com os fiscos estadual e federal, estar interessada em promover a equidade social e ser associada ao Instituto Minas Pela Paz.

Ao PRESP caberá a inscrição dos egressos interessados, junto ao Núcleo de Prevenção à Criminalidade e o acompanhamento durante o trabalho. O projeto inaugura um amplo debate na sociedade, estimulando a discussão em relação à inclusão social do egresso e à responsabilidade social de instituições privadas e públicas.

### **3 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DOS MENORES INFRATORES NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – 2014**

No presente capítulo desta pesquisa, é analisado o conceito de ressocialização, na sua definição literal, segundo Ferreira (1999), considerando-a como eixo de ideia na visão de Volpe Filho (2010) ou na perspectiva de Julião (2009), que trata o conceito em relação àqueles indivíduos privados de sua liberdade física. Já Goffman (1990) considera o termo muito forte e inapropriado.

Analisam-se os objetivos da ressocialização das pessoas privadas da sua liberdade e o estudo específico da prevenção especial, dentro da prevenção criminal, visando reinserir o indivíduo à sociedade e evitar a prática de novos atos infracionais, conforme Santos (2010), restabelecendo a ideia originária de contrato social entabulado no seio da sociedade civil organizada.

Na análise dos fatores que cooperam para a ressocialização do adolescente em conflito com a lei, Santos (2009) destaca a grande importância da educação, colocando-a dentro do tripé: educação, qualificação e trabalho.

Boeing Júnior (2008) destaca que as medidas privativas de liberdade devem ser cumpridas respeitando a ideia de humanização e princípios de direitos humanos, entre eles a dignidade da pessoa humana, conforme previsto no artigo 3º da Constituição Federal (1988), para que o Estado possa obter melhores resultados na ressocialização dos adolescentes infratores.

Nesse viés, Bitencourt (2008) observa a relevância da participação do agente socioeducativo na ressocialização do adolescente recluso. Conforme destacado no capítulo anterior, esse cenário está presente na escola objeto desta pesquisa, vez que dentro de cada sala de aula e no corredor, durante todo o tempo das aulas e também no intervalo, existem agentes socioeducativos acompanhando as atividades.

Já no item 3.2, a pesquisa analisa os fatores contributivos para ressocialização dos adolescentes infratores, destacando, a priori, que o principal objetivo das medidas socioeducativas de privação de liberdade é a reinserção social do adolescente, face ao caráter protetivo e não punitivo do ECA e de acordo com as regras das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade, conforme ONU (1990).

Nos subitens deste capítulo, a pesquisa trata dos acompanhamentos psicológico, familiar e pedagógico e a expectativa de retorno à liberdade.

No último item deste capítulo, a pesquisa trabalha a ressocialização na perspectiva do instituído, do instituinte e da instituição, estudando a cultura e o cotidiano numa escola instalada dentro de uma unidade socioeducativa, segundo Vieira (2013).

### **3.1 Ressocialização: conceito, objetivos e categorias**

Na busca pela conceituação de ressocialização, tem-se a definição literal da palavra ressocializar, pois segundo Ferreira (1999, p. 1465), trata-se de “tornar a socializar (-se)”.

Para Volpe Filho (2010), “o termo ressocializar traz em seu eixo a ideia de fazer com que o ser humano se torne novamente social (ou sócio). Isto porque, deve-se ressocializar aquele que foi dessocializado”.

Segundo Julião (2009), para que o conceito de ressocialização tenha fundamento, é necessário admitir a hipótese de que o indivíduo privado de liberdade esteja totalmente fora da sociedade, ou seja, é um indivíduo (des)socializado ou (a)social; além disso, tal conceito implicaria pensar que ao retornar à sociedade, esse indivíduo participaria, realmente, das práticas e atividades sociais que lhe conferem a condição de cidadão, portador de deveres e direitos.

Considerando o ser humano como ser inacabado, em constante processo de socialização, de experiências individuais e coletivas, de aprendizagem, o conceito de ressocialização pode tornar-se vazio em seu próprio sentido.

Para Julião (2009), a partir das análises dos dados evidenciados em seu estudo, realizado com pessoas em situação de privação da liberdade e a sua reinserção social, conclui-se que:

Os internos que participam dos projetos educacionais e laborativos apresentam “predisposição à ressocialização”, assim como também apresentam características distintas daqueles que não estudam e nem trabalham. Em linhas gerais, através dos resultados deste estudo podemos afirmar que (trabalho e estudo) apresentam um papel significativo na reinserção social dos apenados, diminuindo consideravelmente a sua reincidência. Ou que quem tem disposição para se reinserir tem mais predisposição a estudar e trabalhar. (JULIÃO, 2009, p. 414)

Já Goffman (1990, p. 23) considera que o termo “dessocialização é muito forte, pois supõe a perda de capacidades fundamentais para comunicação e cooperação”.

Feitas essas considerações iniciais quanto à busca pelo conceito de ressocialização, passa-se à análise dos objetivos da ressocialização das pessoas privadas da sua liberdade, por atuação do poder estatal, como resultado da prestação da tutela jurisdicional, face à violação da legislação.

A LEP traz em seu artigo 1º que a execução da pena tem por objetivos fazer cumprir a sentença judicial e também oferecer condições para a integração social do condenado.

Na visão de Bitencourt (2008), para que se efetivem esses objetivos, a busca pela ressocialização do recluso deve necessariamente envolver vários atores e segmentos sociais.

A (re)adaptação social não pode ficar a cargo apenas dos órgãos de execução penal, pois o trabalho de (re)socializar abrange uma problemática que vai além dos aspectos penal e penitenciário. Não se pode atribuir às disciplinas penais a “responsabilidade exclusiva de conseguir a completa ressocialização do delinquente, ignorando a existência de outros programas e meios de controle social de que o Estado e a sociedade devem dispor com objetivo ressocializador, como a família, a escola, a Igreja, etc. (BITENCOURT, 2008, p. 124)

Na percepção de Bitencourt (2008, p. 125) “o objetivo da ressocialização é esperar do delinquente o respeito e a aceitação de tais normas com a finalidade de evitar a prática de novos delitos”. Diante disso, fica evidente que a ressocialização passa pela capacitação do indivíduo, que cometeu o ilícito penal, a fim de que ele possa ser inserido novamente em sociedade.

Também na busca pela ressocialização existe o estudo da prevenção criminal, e num aspecto específico, a vertente que trata da teoria da prevenção especial, que objetiva reintegrar o indivíduo à sociedade, procurando evitar a prática de novos delitos. Dirige-se exclusivamente ao delinquente em particular, ou seja, considerando cada indivíduo, com suas peculiaridades, personalidade, valores, formação educacional, familiar e situação financeira, conforme Santos (2010).

Nesse processo de ressocialização do indivíduo que infringiu o ordenamento jurídico, rompendo com o contrato social, idealizado e definido por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na perspectiva de um estado ideal e harmônico, é muito importante que o indivíduo entenda a necessidade da convivência pacífica e do respeito mútuo na sociedade como fator preponderante, exigindo sempre a participação e contribuição de todos, segundo Santos (2010).

Santos (2010) também destaca que concomitante à convivência em sociedade, devem ser inseridas as medidas educativas, como apoio psicológico, qualificação e oportunidade de trabalho à pessoa em situação de privação de liberdade, para que esse indivíduo possa repensar suas condutas e até valores, preparando para o retorno ao seio social.

Kuehne (2005, p. 106) sustenta que “a assistência, que deve ser prestada, no mais amplo sentido, visa à reinserção do condenado ao convívio social, umas das finalidades da pena”.

Segundo Salla (1999, p. 67) “[...] por mais que a prisão seja incapaz de ressocializar, um grande número de detentos deixa o sistema penitenciário e abandona a marginalidade porque teve a oportunidade de estudar”. Essa percepção demonstra a importância da educação no processo transformador na vida das pessoas, ainda que numa situação de privação de liberdade.

Importante destaque feito por Bitencourt (2008) a respeito da participação do agente penitenciário ou socioeducativo na ressocialização do indivíduo em situação de privação de liberdade, ao afirmar que:

O sistema social do recluso está diretamente relacionado com a atitude assumida pelo agente penitenciário. Se essa atitude for, negativa e impessoal, o meio social do recluso adquirirá maior vigor e poder, como resposta lógica agressividade e renegação do ambiente. Porém, se a atitude do agente penitenciário for humanitária e respeitosa à dignidade do reeducando, é bem possível que o sistema social deste perca sua coesão e o efeito contraproducente, do ponto de vista ressocializador, que tem sobre o encarcerado. (BITENCOURT, 2008, p. 171)

Esse destaque feito por Bitencourt (2008), vinculando o sucesso da ressocialização do recluso à atitude assumida pela agente penitenciário ou socioeducativo, demonstra-se muito preocupante, vez que no ambiente prisional a atuação do agente público, na visão do filósofo francês de origem argelina Althusser (1970), representa o aparelho repressivo do Estado, ao passo que a escola, como instrumento transformador e ressocializador, representa o aparelho ideológico do Estado. Conforme demonstrado por Althusser, tais aparelhos ideológicos são antagônicos e incompatíveis de existirem no mesmo espaço físico, o que reflete as dificuldades de se implantar uma escola dentro de uma unidade de privação de liberdade.

Segundo Boeing Júnior (2008), atualmente a execução das medidas privativas de liberdade deve primar pela ideia de humanização e como resultado a ressocialização. Por isso: “A tendência moderna é a de que a execução da pena deve estar programada de molde a corresponder

a ideia de humanizar, além de punir. Deve afastar-se a pretensão de reduzir o cumprimento da pena a um processo de transformação científica do criminoso em não criminoso” (BOEING JÚNIOR, 2008 p. 28).

Santos (2009) destaca a importância da educação na ressocialização neste cenário diferenciado, chegando a afirmar que "os pilares da ressocialização são educação, qualificação e trabalho. É preciso aumentar a escolaridade dos detentos para que eles alcancem uma visão de mundo diferente, além do conhecimento escolar".

Diante dessas premissas indicadas por Santos (2009), é importante "trabalhar a qualificação profissional para que possam ser inseridos no mercado de trabalho quando no término de sua pena". O trabalho, assim como a qualificação profissional, é considerado como uma importante ferramenta no processo de ressocialização dos reclusos e adolescentes infratores, respeitando sempre em relação a eles as suas individualidades, limitações e capacidade laborativa próprias de um indivíduo ainda em formação.

Afirma Santos (2009, p.70) que o “processo de ressocialização deve ser percebido, essencialmente, através de dois estágios, os quais podem ser relacionados da seguinte forma: o processo de reeducação e o processo de reintegração social, a partir dos quais se estabelece a ressocialização.

Nessa visão, Santos (2009) trabalha a educação como ferramenta importante para a ressocialização do indivíduo, imputável ou adolescente infrator, em situação de privação de liberdade, na perspectiva da qualificação profissional, ou seja, a junção do conhecimento com a preparação para o mercado de trabalho.

Já os autores Mirabete (2004), Miranda (2008) e Santos (2009) apontam em suas pesquisas as categorias de ressocialização e a reintegração social, conforme corresponde o quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorias de ressocialização

CATEGORIAS	CONCEITOS
Profissionalizar	Habilitar um indivíduo em determinado trabalho para que ele possa desempenhar sua função mais eficiente possível.
Educar	Despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões e ideais de determinada sociedade, aprimorando-lhes as faculdades intelectuais, físicas e morais.
Integrar socialmente	Prover os meios necessários ao indivíduo para que esse possa viver em sociedade.
Humanizar	Tratar outra pessoa com respeito, e com dignidade a fim de elevar sua autoestima.

Fonte: Adaptado de MIRABETE (2004); MIRANDA (2008); SANTOS (2009).

Conforme destacam Mirabete (2004), Miranda (2008) e Santos (2009), os eixos: profissionalização, educação, integração e humanização no cumprimento das medidas de internação são as principais ferramentas que o Estado deve trabalhar para alcançar a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, que estão inseridos dentro do sistema repressivo estatal, mencionado por Althusser (1970).

### **3.2 Fatores contributivos para ressocialização**

Atualmente o principal objetivo da medida socioeducativa de privação de liberdade é a reinserção social do adolescente em conflito com a lei. O ECA trata-se de uma norma de proteção, acolhimento das crianças e adolescentes, diferentemente do Código de Menores, antiga Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, revogada justamente pelo ECA. O referido Código tinha como foco principal a punição, numa atuação marcante do Estado como aparelho repressivo, conforme definido por Althusser (1970), em relação ao adolescente infrator da lei.

Com o ECA a avaliação reprovável de uma determinada conduta não resulta em aplicação de uma pena e sim uma medida profilática, socioeducativa, restaurativa, que visa preparar os jovens para o restabelecimento da vida livre em sociedade. Assim, esse período de internação deverá garantir as condições necessárias para a sua completa reintegração social.

Nesse sentido, dentro do princípio da proteção integral à criança e ao adolescente, prevista no art. 1º do ECA, a implementação de programas educacionais e profissionalizantes deverá observar a preservação dos vínculos familiares dos adolescentes que, potencialmente, permitirá o seu acolhimento após o término do período de privação de liberdade e seu retorno ao convívio social.

Dentro das regras das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade, aprovadas pela ONU em 1990, no tocante à Administração dos Estabelecimentos de Adolescentes – Regresso à Comunidade, constata-se que “todos os jovens devem se beneficiar de medidas destinadas a auxiliá-los no seu regresso à sociedade, à vida familiar, à educação ou emprego, depois da libertação”, conforme ONU (1990).

As referidas Regras das Nações Unidas ainda preveem que “as autoridades competentes devem criar ou recorrer a serviços para auxiliar os adolescentes a reintegrarem-se na sociedade e para diminuir os preconceitos contra eles”.

Magnabosco (1998) afirma que a educação e o trabalho contribuem na formação da personalidade do indivíduo, sendo classificados como direitos sociais com grande

significado, conforme previsto no artigo 6º da Constituição Federal (1988). Segundo o referido autor, o trabalho é visto como uma importante ferramenta reeducativa e humana, contribuindo dessa maneira para a formação da personalidade do indivíduo.

A educação e o trabalho contribuem para a modelagem da personalidade dos indivíduos em situação de privação de liberdade, desenvolvendo a disciplina social e o autodomínio, além de prepará-lo para uma profissão a ser exercida quando estiver em liberdade, e também para o benefício da remição da pena.

Segundo Miranda (2008), "no passado o trabalho já fazia parte do processo de ressocialização, e que ainda hoje exerce um papel centralizador, como forma, de afastar o apenado do mundo do crime".

Na busca por esse objetivo principal, o período em que o adolescente infrator permanece privado de sua liberdade deve contribuir para o aprimoramento da cidadania, através da educação, da formação profissional e do contato com a família, atuando como uma "ponte" entre a internação no centro socioeducativo e o restabelecimento da liberdade.

Nesse contexto, os fatores que influenciam na ressocialização do adolescente em conflito com a lei são:

### 3.2.1 Acompanhamento psicológico

Oliveira, Gonçalves e Mendes (2015) apontam que um seminário sobre o sistema prisional no brasileiro promovido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) no ano de 2010 demonstra que a psicologia deve estar voltada para a criação de estratégias de sobrevivência em uma instituição total<sup>3</sup>, tendo como objetivo principal sua desmontagem. O CFP tem defendido algumas bandeiras extremas, como o fim das unidades prisionais, entre elas os centros socioeducativos e dos manicômios. Dentro do contexto do encarceramento o psicólogo busca trabalhar estratégias de intervenções psicológicas pressupondo que o adolescente vive num lugar de terror, e que é ele quem faz esse ambiente. O que o psicólogo tem com isso? O que pode contribuir e onde intervir? Os adolescentes infratores devem ser tratados como cidadãos e seres humanos por toda a sociedade, pelos agentes socioeducativos e não somente pelos psicólogos.

---

<sup>3</sup>A instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 1990, p. 11).

Na visão de uma instituição total, que é o caso do centro socioeducativo, conforme Goffman (1990), o controle é o que estabelece seu funcionamento. Esta visão vem ao encontro do tratamento dado por Althusser (1970), ao classificar a unidade prisional como representação clara do aparelho repressivo do Estado. Já o instituído<sup>4</sup>, para Baremlitt (1996) é controlado, julgado e obrigado a cumprir o desejo do instituinte<sup>5</sup>, o que ocorre na maioria das vezes de uma forma desumana, quando é tratado como fantoche nas mãos daquele que está exercendo o poder, rompendo com sua dignidade e personalidade. Isso pode ser sequenciado por alterações psíquicas que podem ser fixas ou temporárias. Segundo o referido autor, esses fatos tornam o adolescente agressivo e contrário a qualquer tipo de autoridade, o que tende a torná-lo antissocial.

Quanto ao atendimento individual à pessoa privada de liberdade os autores destacam que este atendimento objetiva:

Compreendê-lo, avaliar o estado mental, acolher em situação de crise, orientar para participar de programas de uso abusivo de entorpecentes, contar sobre sua patologia, dar apoio ao que sofre de transtorno mental, escutar as questões da pessoa presa, orientá-lo sobre mudança de regime. É também feito a assistência em grupo através de: oficinas terapêuticas, grupo de conscientização, reflexão, grupo operativo, dentre outros. (OLIVEIRA; GONÇALVES; MENDES, 2015, p. 9)

Os referidos autores destacam relatório do CFP, que retrata que na maioria das vezes, o trabalho do psicólogo junto aos detentos, internados numa unidade socioeducativa, depende da escolta dos agentes socioeducativos, já que são esses funcionários que os retiram das celas para trazer junto ao psicólogo. O relatório ainda indica a resistência desses profissionais de segurança quanto ao trabalho do psicólogo, nesse contexto, baseada no raciocínio de ser “injusto” que os detentos tenham um psicólogo para atendê-los, já que as famílias não têm esse tipo de “privilégio”.

Ao final, Oliveira, Gonçalves e Mendes (2015) destacam que, muitas vezes, os agentes querem, exatamente, o contrário do que a psicologia propõe, ou seja, que os adolescentes infratores sofram, passando por tudo que tiverem que passar, já que afinal, eles são “bandidos”, o que prejudica o trabalho dos psicólogos.

---

<sup>4</sup>Instituído é o resultado da ação instituinte. Para que os instituídos sejam eficientes, devem permanecer abertos às transformações com que o instituinte acompanha o devir social. Contudo, o instituído tem uma tendência a permanecer estático e imutável, conservando de *júri* estados já transformados de *facto* e tornando-se assim resistente e conservados. (BAREMBLITT, 1996, p.178).

<sup>5</sup>Instituinte é o processo mobilizado por forças produtivo-desejante-revolucionárias, que tende a fundar instituições ou a transformá-las, como parte de devir das potências e materialidades sociais. (BAREMBLITT, 1996, p. 178).

Por outro lado, Oliveira, Gonçalves e Mendes (2015) observam que em um relatório de pesquisa do CFP os adolescentes respeitam muito o serviço da psicologia dentro do sistema socioeducativo, produzindo bons resultados na ressocialização dos referidos indivíduos em conflito com a lei.

### 3.2.2 Acompanhamento familiar

A preservação dos vínculos familiares, através da proximidade dos familiares com o adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de internação, é considerada como fundamental em todas as etapas da aplicação da pedagogia institucional, conforme CNJ (2012).

O primeiro diagnóstico é realizado com o adolescente, por ocasião do seu acolhimento no socioeducativo com medida de internação, dentro do Plano Individual de Atendimento (PIA), que prevê que o adolescente será acolhido no sistema pela área social, que abrange as relações sociais, familiares e comunitárias e facilitadores da inclusão social, utilizadas como ferramenta de busca de informações de vários momentos da vida pregressa do adolescente, segundo CNJ (2012).

Depois do acolhimento inicial a equipe multidisciplinar terá instrumentos norteadores para avaliar as metas e parâmetros que constarão no plano individual de atendimento. Segundo destaca o CNJ (2012), os jovens que, devido ao ato infracional, comprometeram os laços familiares necessitam de um empenho maior dos estabelecimentos socioeducativos, para buscar o restabelecimento e preservação das relações familiares.

Segundo orientação do CNJ (2012), por ocasião da visita dos familiares aos centros socioeducativos, deve ser destinado um espaço para o encontro e propiciar as condições adequadas para facilitar o convívio familiar, não podendo ter caráter restritivo, já que a participação da família no processo socioeducativo de ressocialização do adolescente em conflito com a lei, internado, deve constar da rotina institucional, com previsão de dias e horários definidos.

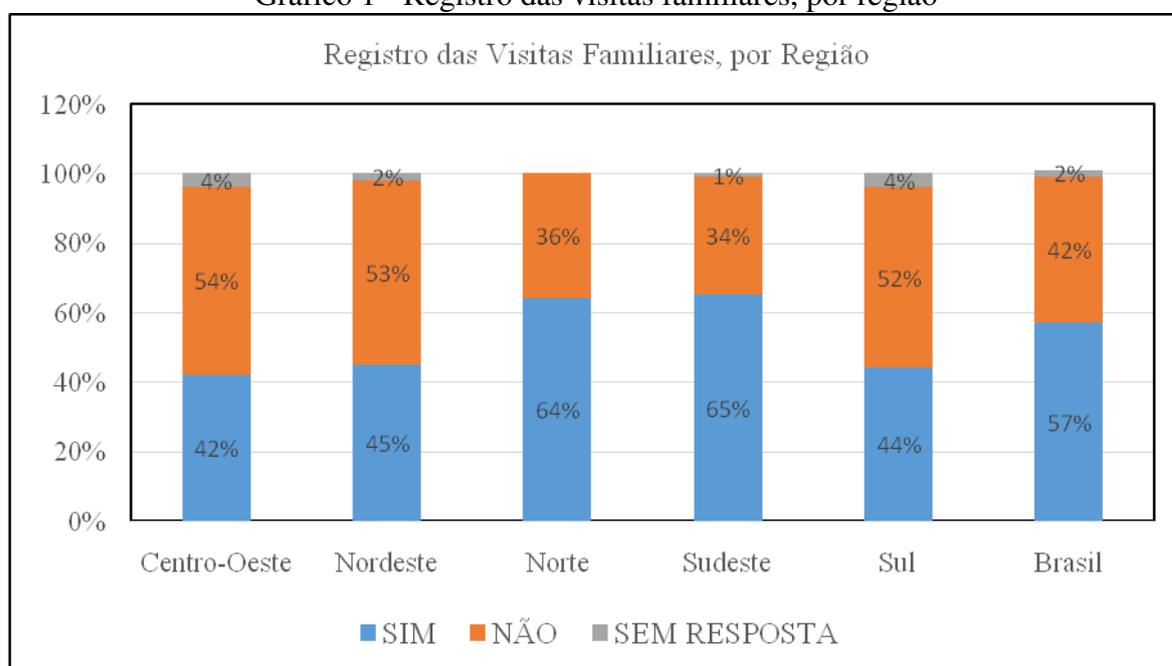
O SINASE prevê inclusive que as visitas familiares devem ter registros sistemáticos das abordagens e os acompanhamentos aos adolescentes, junto à sua família, para que a equipe multidisciplinar do adolescente possa utilizar esses instrumentos no acompanhamento do jovem, no período de cumprimento da medida socioeducativa.

Essa equipe multidisciplinar, em especial o assistente social, segundo CNJ (2012), deve buscar uma abordagem familiar visando promover a aproximação entre a família, o

adolescente e a própria equipe responsável pelo adolescente. O atendimento ocorrerá durante as visitas dos familiares ao adolescente em situação de privação de liberdade, mas também nas visitas domiciliares, quando o assistente social passa a conhecer as condições socioeconômicas das famílias e a existência ou não de uma estrutura familiar que envolve o referido adolescente.

O Gráfico 1 evidencia que 42% dos estabelecimentos não têm registro das visitas familiares aos adolescentes, sendo que mais da metade deles, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul, não possuem esses registros.

Gráfico 1 - Registro das visitas familiares, por região



Fonte: CNJ (2012, p. 136).

O gráfico acima demonstra haver visitas familiares em quase todos os estabelecimentos (98%). Quanto ao cadastro de famílias, 33% das unidades não possuem e 42% não registram as visitas nos prontuários individuais. O gráfico também aponta que 44% das estruturas não possuem recursos financeiros para que as famílias realizem as visitas aos adolescentes internados.

### 3.2.3 Expectativa de retorno à liberdade

Dentro do trabalho de preparação do retorno do adolescente em conflito com a lei à liberdade, o estado de Minas Gerais possui dois programas: o Se Liga e o Portas Abertas.

O programa Se Liga é destinado aos adolescentes infratores que já se desligaram do sistema socioeducativo mineiro. O objetivo do programa é dar continuidade e sustentar os projetos desenvolvidos durante o cumprimento da medida socioeducativa, visando construir novas perspectivas e oportunidades aos adolescentes infratores. Esse programa busca contribuir para fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais, através da rede de atendimento ao adolescente, conforme previsto no ECA, conforme SEDS (2013).

Existe um compartilhamento de responsabilidades nesse trabalho, numa atuação conjunta entre a família, a sociedade e os demais órgãos de atendimento ao adolescente, com a perspectiva de promoção social, sendo imprescindível a articulação entre esses atores sociais para articular e potencializar a rede municípios mineiros, segundo SEDS (2013).

O programa realiza um mapeamento da rede de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, localizando a demanda do adolescente, definindo o fluxo e articulando o seu encaminhamento para as redes de serviços dos municípios, seja de natureza pública ou privada, incentivando tanto o jovem quanto os seus familiares a utilizarem os equipamentos públicos disponíveis na comunidade, vide SEDS (2013).

O programa Se Liga possui livre adesão, sendo que cada adolescente escolhe a forma de participação, baseado nos eixos: profissionalização, saúde, família, educação, trabalho e renda. A proposta objetiva que o jovem extraia da oferta apresentada uma utilidade que colabore para a sua trajetória após o seu retorno à liberdade, possibilitando sua reinserção na sociedade, de acordo com SEDS (2013).

Já o Programa Portas Abertas promove o desenvolvimento de medidas de meio aberto nos municípios mineiros. O programa é direcionado para a responsabilização efetiva e rápida dos adolescentes em conflito com a lei, já que o mesmo qualifica, fomenta e amplia as vagas para cumprimento da medida socioeducativa cumprida em meio aberto. Objetiva evitar que os jovens avancem na trajetória infracional e venham a cometer novos atos contra a sociedade, às vezes mais graves, até chegarem à internação, conforme SEDS (2013).

O Portas Abertas objetiva qualificar nos 258 municípios mineiros com mais de 20 mil habitantes e nos 86 municípios que são sede de comarcas, totalizando assim 344 cidades, os técnicos das Secretarias Municipais de Assistência Social e operadores do direito (juízes, promotores e defensores), para prepará-los quanto a temas, conceito, metodologia, normativas e formas de financiamento da medida de meio aberto, evitando assim o encarceramento do adolescente infrator.

O Programa Portas Abertas foi lançado em abril de 2013, sendo desenvolvido pela SUASE, em parceria com a Subsecretaria de Assistência Social (SUBAS), da SEDESE, com

o apoio da Unicef, e conta com outras 11 instituições parceiras: Ministério do Desenvolvimento Social, Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Conselho Nacional de Justiça, Conselho Nacional do Ministério Público, Ministério Público de Minas Gerais, TJMG, Defensoria Pública de Minas Gerais, CONANDA, Conselho Estadual de Assistência Social, CEDCA e a Associação Mineira dos Municípios, conforme SEDS (2013).

Alguns instrumentos utilizados no sistema prisional, com a finalidade de reintegrar o infrator, são importantes, como é o caso da progressão da pena, no qual o recluso sai do regime mais severo para o mais brando, até sua saída definitiva do sistema prisional. Com essa possibilidade de saída por esse dispositivo o detento acaba por se esforçar, mantendo um bom comportamento na unidade prisional, requisito para obtenção dessa prerrogativa.

A respeito do sistema progressivo de penas privativas de liberdade, Mirabete (2004) leciona a respeito do seu surgimento:

Diante das deficiências apresentadas pelos estabelecimentos penais e a irracionalidade na forma de cumprimento da pena privativa de liberdade, a partir do século XVIII procurou-se uma nova filosofia penal, propondo-se, afinal, sistemas penitenciários que correspondessem a essas novas ideias. Do Sistema de Filadélfia, fundado no isolamento celular absoluto do condenado, passou-se para o Sistema de Auburn, que preconizava o trabalho em comum em absoluto silêncio, e se chegou ao Sistema Progressivo. Consistia este, no sistema irlandês, na execução da pena em quatro estágios: o primeiro de recolhimento celular absoluto, o segundo de isolamento noturno com trabalho e estudo durante o dia, o terceiro de semi-liberdade com trabalho fora da prisão e o quarto no livramento condicional. Ainda hoje o sistema progressivo é adotado em várias legislações. (MIRABETE, 2004, p. 386)

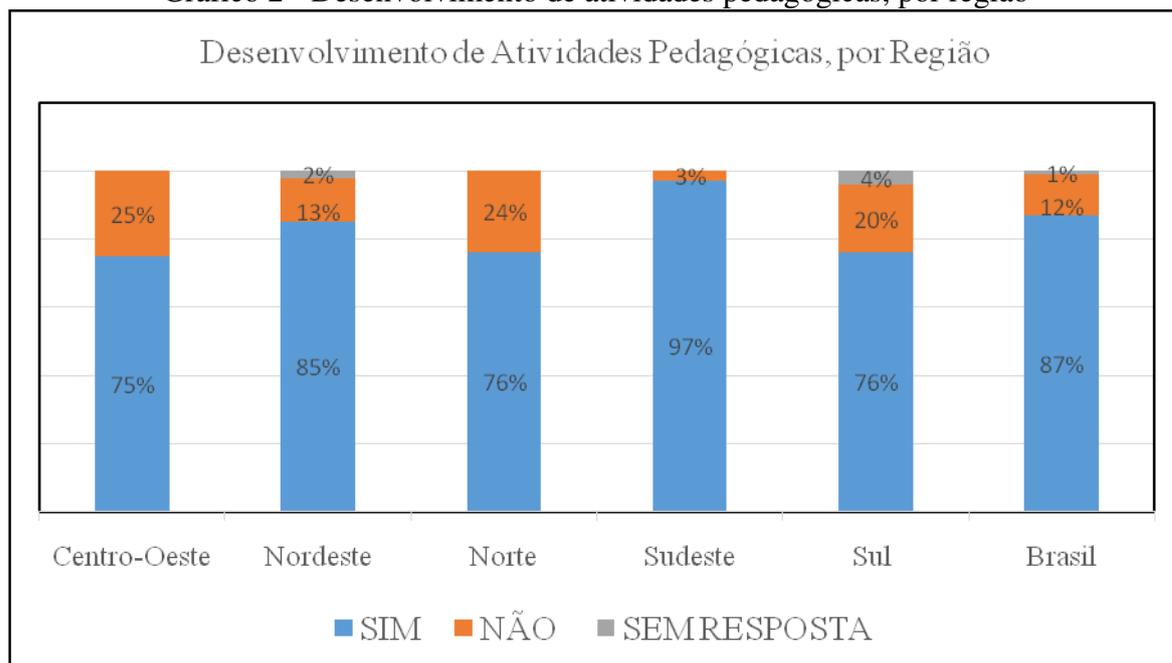
Importante destacar que esse sistema progressivo como citado por Mirabete (2004) aplica-se aos imputáveis, nos moldes da LEP. Quanto aos adolescentes infratores, o ECA é omissivo, vez que os artigos 121 a 125 do Estatuto, que tratam da internação, nada falam a respeito, entretanto, considerando tratar-se de medida benéfica aos adolescentes, por analogia, há que ser aplicado a eles, como ferramenta importante no processo de ressocialização.

### 3.2.4 Acompanhamento pedagógico

Quanto à análise do aspecto pedagógico e sua contribuição na ressocialização dos adolescentes infratores internados nos centros socioeducativos, constata-se que no artigo 123,

parágrafo único, do ECA, existe a previsão expressa da obrigatoriedade da realização de atividades pedagógicas durante todo o período de cumprimento da medida socioeducativa de internação, inclusive na hipótese da provisória, inserindo a escolarização e a profissionalização como direitos dos adolescentes privados da liberdade, conforme CNJ (2012).

Gráfico 2 - Desenvolvimento de atividades pedagógicas, por região



Fonte: CNJ (2012, p. 133).

Apesar da previsão expressa na legislação minorista de que as atividades e o acompanhamento pedagógicos são consideradas fundamentais para a reinserção social do adolescente em conflito com a lei, segundo CNJ (2012), 12% dos estabelecimentos socioeducativos pesquisados não disponibilizam de nenhuma oportunidade de aprendizado aos adolescentes infratores.

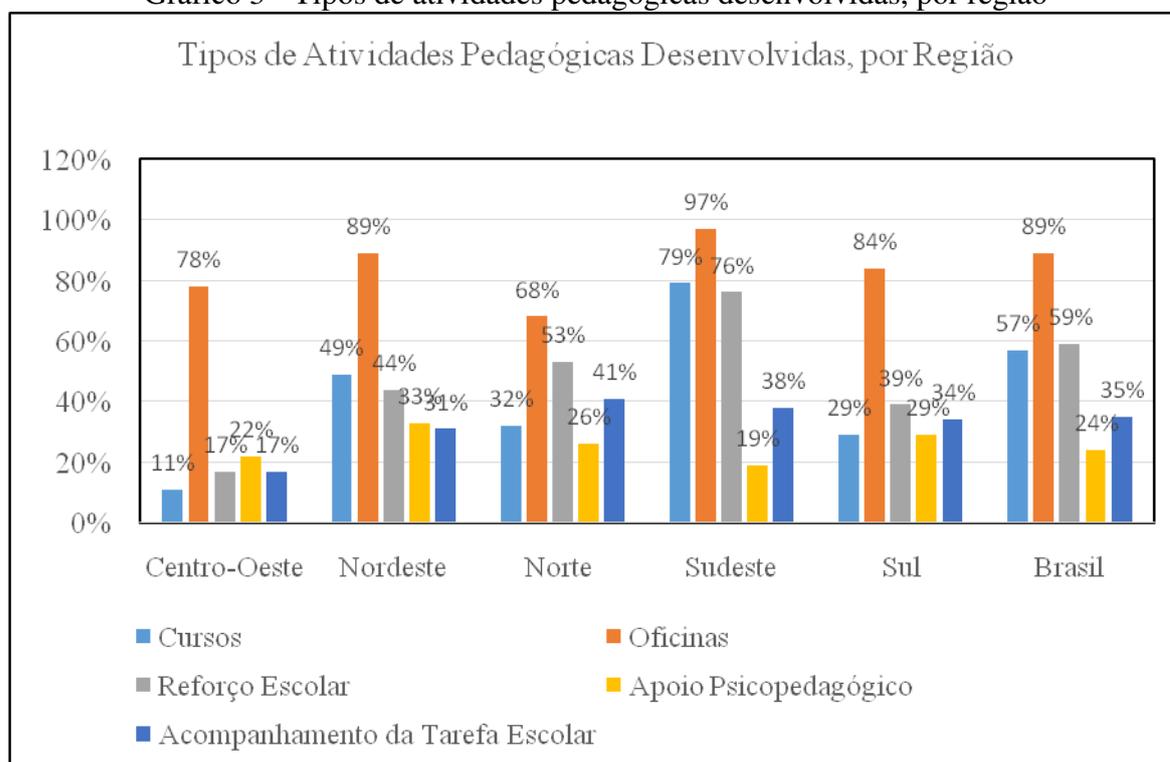
O estudo do CNJ (2012) demonstra também as disparidades existentes entre as regiões do Brasil, vez que o relatório demonstra que no Sudeste 97% dos estabelecimentos oferecem as atividades pedagógicas, ao passo que o Centro-Oeste e o Norte indicam os piores índices no quesito acompanhamento pedagógico dos adolescentes infratores internados, com os índices de 75% e 76%, respectivamente.

Referente aos tipos de atividades pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos socioeducativos no país, o relatório CNJ (2012) constata a preponderância de atividades genéricas, como cursos, oficinas e reforço escolar, ou seja, observa-se que os estados apenas disponibilizam algumas atividades pedagógicas isoladas e sem uma sequência curricular do

educando, sem o devido apoio psicopedagógico, o que ocorre em apenas 24% dos estabelecimentos socioeducativos, apesar do referido apoio ser considerado como imprescindível para o acompanhamento de déficits de aprendizagem pelos educadores.

Observa-se que no ambiente prisional e socioeducativo, como expressão do aparelho repressivo do Estado, conforme a perspectiva de Althusser (1970), a escola, como aparelho ideológico do Estado, enfrenta dificuldades e resistências para ofertar e implementar um acompanhamento pedagógico e/ou psicopedagógico aos reeducandos; muitas vezes esbarra nas rígidas normas de segurança e na ausência de profissionais com formação pedagógica e educacional para implementar essas atividades e visão educacional, como importantes ferramentas de ressocialização dos adolescentes infratores.

Gráfico 3 - Tipos de atividades pedagógicas desenvolvidas, por região



Fonte: CNJ (2012, p. 134).

### 3.3 A Ressocialização na perspectiva do instituído, do instituinte e da instituição

A reflexão feita por Magalhães (2004) a respeito da instituição escolar a demonstra como epistemologia de um todo, para, depois tecer comentários a respeito da história das instituições educativas. Para ele,

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante. MAGALHÃES (2004, p. 124)

O autor susomencionado realiza reflexões sobre a educação, sua instituição e história:

Educação, instituição, história da educação são [...] instâncias epistêmicas, substantivas, metodológicas e de investigação-ação, cuja representação, nos planos material e simbólico, e abordagem científica desafiam a uma multidimensionalidade e a uma multifatorialidade, nos quadros sincrônico e diacrônico. [...]. Na sua evolução, como na sua conservação e consolidação, a dinâmica institucional traduz-se num constructo em que se entrecruzam a educação (como atualização científica, axiológica, tecnológica, de cidadania, de humanidade e subjetivação), a história (como discurso pleno, integrativo, evolutivo) e a instituição (como enquadramento, referente, meta educação, estrutura de ação e de institucionalização). Tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas. (MAGALHÃES 2004, p. 168-169)

O estudo sobre a cultura e o cotidiano numa escola instalada dentro de uma unidade socioeducativa demonstra esse espaço como lugar de confrontos diários entre o instituído e o instituinte, vez que as marcas disciplinares, demonstradas pela presença de um agente socioeducativo nas salas de aula e outro nos corredores da unidade, a obrigatoriedade no uso de uniformes, o cumprimento de horários rígidos e as técnicas de reprodução fazem-se presentes, em contraste com a criação, as potencialidades, as invenções diárias, conforme observa Vieira (2013).

Esta proposta busca apontar elementos e instrumentos que nos possibilitem idealizar a cultura e o cotidiano instalados na escola estabelecida no sistema prisional como elementos instituintes, apresentando revoluções moleculares, produção de subjetividades que fogem das perspectivas hegemônicas e, linhas de fuga, segundo detalha Vieira (2013). Para fazer frente à reprodução do instituído, é válido fazer interseções atentas às fixações e às variações, desvendando destinos prenunciados, considerando as imprevisibilidades do fazer diário, e considerar as resistências presentes nas tentativas de disciplinamento e docilização de corpos úteis ao projeto capitalista, conforme Vieira (2013).

Objetivando fomentar políticas públicas que melhor atendam àquele grupo e espaço diferenciado para prática do ensino e aprendizagem, no qual o aparelho repressivo do Estado, mencionado por Althusser (1970), é muito marcante, é preciso parar, pensar e reinventar práticas pedagógicas que possibilitem, de maneira efetiva, a formação do cidadão

crítico, autônomo e transformador do mundo em que vive e com suas peculiaridades, segundo Vieira (2013).

Vieira (2013) destaca que as políticas educacionais forjadas em gabinetes, fundadas em práticas educacionais conformadoras e utilitárias, ritualizações do cotidiano do aluno, enviesam o espaço escolar, produzindo mecanismos de resistência que irrompem em meio a esses processos, produzindo visibilidade aos fazeres cotidianos e a um caminho que ressalta os movimentos instituintes.

A autora referida destaca que,

Não se trata aqui de reconhecer apenas a potencialidade do micro, das práticas cotidianas, mas sim de lançar luz na dinâmica que se estabelece entre o contexto macro, as prescrições, o instituído e outras possibilidades que se anunciam na constituição das práticas escolares diárias. Configurar um mosaico em que tempos e espaços, sujeitos e normas, passado e presente trocam e se tocam rumo à construção de outras paisagens possíveis. (VIEIRA, 2013, p. 102)

Segundo Rocha (2004), a escola precisa ser reconhecida como espaço de socialização, de constituição legalizada do sujeito na sociedade e responsável pelo reconhecimento da constituição do cidadão produtivo. Nesse cenário, é compreensível a educação escolarizada aparecer como uma das assistências oferecidas como direito ao detento na LEP. Apesar do reconhecimento dessa importância do espaço escolar no imaginário social, é importante pensar a escola e as práticas que ali se realizam também pelas lacunas do instituído, pois o sistema não existe sem fraturas, conflitos, resistências, conforme Rocha (2004).

A referida autora destaca que se se partir dos pontos pessimistas que imputam à escola a inércia, o sucateamento, a reprodução, o desânimo, com seus métodos homogeneizantes e burocráticos na organização do tempo-espaço, não se pode emudecer a potência instituinte que permeia as ações cotidianas escolares.

Rocha (2004) observa que sempre haverá terrenos porosos e abertos, capazes de movimento, nos quais os estudos e as pesquisas a respeito da cultura escolar podem mostrar um outro olhar sobre a escola, notadamente sobre a escola instalada dentro de uma unidade de cerceamento da liberdade, tão impregnada de estigmas e de processos de rotinização, efeitos de contaminação da cultura prisional.

Vieira (2013) faz a seguinte reflexão:

Assim, entendemos que os estudos e pesquisas sobre a cultura escolar podem nos direcionar a um outro olhar sobre a escola, principalmente, sobre a escola na prisão, tão carregada de estigmas e de processos de rotinização, efeitos de contaminação da cultura prisional. Poder-se-á, então, indagar se a escola não se apresenta como um lugar de criação e não apenas reprodução, mesmo aquela condicionada às normas de segurança. Ao invés de buscar a reprodução ou só a criação, é possível, através da percepção sobre a cultura escolar um reconhecimento desses movimentos diversos e alternados; é possível entendê-los em sua dinamicidade e diálogo, transitando entre normas e teorias, práticas e interações, instituído e instituinte. É o interior da escola um espaço de lutas, conflitos, dinamismo, produção; mesmo quando o instituído se faz presente nas ações diárias. (VIEIRA, 2013, p. 105)

A educação numa unidade de privação da liberdade pode se caracterizar como uma educação transformadora ao ser demonstrada a criação e os intercâmbios cotidianos como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já constituído e instituído que circula no cotidiano das escolas, segundo Rocha (2004). Ainda segundo essa autora, os encontros diários e fortuitos no ambiente escolar vão instituindo um eu sempre pronto a se reinventar, em que o processo de se tornar não se conclui ou estanca. É sempre movimento que não cessa de acontecer; é sempre efeito provisório e contingente de força sem ação. Segundo Rocha (2004, p. 49), “[...] o homem se constitui no tempo, pelo encontro com outros efeitos, pela ação das circunstâncias que vêm ao seu encontro. Mas o verbo constituir-se é aqui excessivo: porque justamente ele não está jamais constituído”.

Desse modo, segundo Vieira (2013), as atividades diárias devem ser valorizadas e consideradas, permitindo o encontro com as experiências, em que o diferente muitas vezes está presente, permitindo transformar e ser transformado, no confronto permanente com as circunstâncias. Essa transformação sugere perceber certo espaço do não saber, em que saberes podem ser constituídos em meio à experiência, numa dinâmica entre instituído e instituinte que não cessa, nem implica vencedores ou vencidos.

Já Arendt (1979) observa que não se trata de simplesmente negar a educação em sua vertente de formação do cidadão, da cultura a ser transmitida de geração a geração, mas sim de perceber que educação é por natureza conservadora e exorta a enxergar além do fato dado, estabelecido, buscando nos meandros dos fazeres diários, desses sujeitos que se reinventam cotidianamente, uma possibilidade de educação capaz de lidar com a inconstância de processos e procedimentos, com o contingente, em um espaço diferenciado como é a escola numa unidade de restrição de liberdade, na qual a formação e transformação não se contradizem ou excluem, mas interagem, convivem, dialogam.

Observa-se que "[...] os estudos sobre a cultura de uma escola prisional propõem a existência de uma cultura própria da instituição, que torna a escola singular e nos faz mergulhar em seu cotidiano na intenção de dar significado a modos aparentemente invisíveis vividos no espaço-tempo escolar" (VIEIRA, 2013, p. 99).

A referida autora destaca também que

Nesse movimento entre o prescrito e o real, o instituinte emerge e confronta o instituído e novos modos de produção de subjetividades engendram o espaço escolar prisional tido como lugar de homogeneização. Momento esse, que a cultura prisional permite a sobreposição da cultura da escola da prisão, marcada pelas práxis de seus sujeitos. (VIEIRA, 2013, p. 110)

A autora entende que as práticas cotidianas de uma escola num cárcere podem revelar novas possibilidades do fazer escolar que garantam um novo olhar sobre a escola e seus sujeitos, além do previsto pelas políticas oficiais.

#### **4 A ESCOLA DO CENTRO DE INTERNAÇÃO DO ADOLESCENTE (CIA) EM TEÓFILO OTONI**

Este capítulo visa compreender as realidades sociais que constituem o universo escolar do CESESCO, principalmente em duas perspectivas distintas: a educação como direito humano e a prisão como aparelhamento estatal repressor, conforme Althusser (1970).

Para atender a análise proposta, o presente capítulo é constituído de quatro seções. A primeira seção trata da educação na perspectiva dos direitos humanos e para isso trabalha-se o conceito de direitos humanos, observando que não se confundem com os direitos fundamentais, como previstos no artigo 5º da Constituição Federal (1988).

A origem dos direitos humanos no mundo é indicada na Declaração dos Direitos do Bom Povo de Virgínia, EUA. Quanto às características dos direitos humanos, têm-se a imprescritibilidade, a irrenunciabilidade, a universalidade e historicidade. Analisa-se a classificação dos direitos humanos em gerações/dimensões, colocando o direito à educação como direito humano de segunda geração, na classificação de Comparato (1989), vez que trata-se de um direito social, conforme consta da atual Constituição Federal (1988).

A segunda seção refere-se aos elementos da educação prisional em Minas Gerais, demonstrando que no ano de 2005 foi firmado um convênio entre a SEE e a SEDS, segundo o qual a SEE assumiu a educação nos estabelecimentos prisionais mineiros, já que antes existiam apenas ações isoladas que dependiam da boa vontade e interesse do gestor de cada unidade prisional em Minas Gerais.

Destaca-se o Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais, que prevê a educação em espaços de privação de liberdade, subordinado à SEE, além de prever as ações estratégicas e as metas a serem alcançadas ao longo do período de dez anos.

No estado de Minas Gerais, a educação nas prisões é semelhante à modalidade EJA e é trabalhada uma matriz curricular única, face às constantes transferências dos indivíduos privados de liberdade entre as unidades prisionais.

Ao final dessa fase, verifica-se o vínculo dos funcionários que trabalham nas referidas escolas, sendo a maior parte contratada por tempo determinado, na condição de designados, face ao excepcional interesse público.

E, na terceira seção, problematiza-se a realidade da educação prisional frente aos ensinamentos de Althusser (1970) sobre os aparelhamentos ideológicos. O Estado, de conformidade com esse autor, trabalha ao mesmo tempo como dois aparelhos, sendo um

aparelho repressivo e outro ideológico, agindo respectivamente por violência ou por ideologia.

Dentre os aparelhos repressivos de Estado (ARE), o autor enumera a administração, o governo, a polícia, o exército, os tribunais e as prisões. Já os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) apresentam-se sob a forma de distintas e especializadas instituições: o religioso, o escolar, o familiar, jurídico, o político, o sindical e o da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.).

Ensina o mencionado autor que a ideologia existe somente para os sujeitos e por meio deles, mas se manifesta nas práticas sociais, tais como, uma reunião de um partido político, um campeonato de futebol ou num dia escolar.

A escola é apontada por Althusser (1970) como uma alternativa para que o Estado atue diretamente na formação do indivíduo, entretanto, de maneira disfarçada, já que ela intervém na sociedade obedecendo as normas do Estado. No final da década de 60, segundo o referido autor, o aparelho ideológico escolar é utilizado como instrumento dominante e de massa nas formações capitalistas maduras. Althusser (1970) questiona: o que se aprende na Escola?

Por fim, a quarta e última seção deste capítulo trata da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, por meio das análises de documentos escolares; de entrevistas realizadas com as diretoras da escola e do Centro de Internação e de observações realizadas em sala de aula ou fora dela.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio está localizada no CESESCO, situado na Rua Gustavo Leonardt, n.º 1.240, São Jacinto, Município de Teófilo Otoni/MG. A Superintendência Regional de Ensino (SRE) em Teófilo Otoni oferece o Ensino Fundamental e Ensino Médio - Regular e EJA, aos adolescentes da referida escola. Foram realizadas visitas técnicas na instituição pesquisada, na busca de fontes e dados sobre a origem da unidade e o início das atividades escolares.

Os centros socioeducativos surgem no Estado de Minas Gerais para atender às exigências legais do ECA e são implementados numa parceria da SEDS e a SEE, no tocante à oferta de educação aos adolescentes infratores internados nos referidos centros.

A primeira unidade de internação de adolescentes infratores do estado de Minas Gerais foi o Centro de Reeducação Social São Jerônimo, inaugurado no dia 27/06/2000, em Belo Horizonte, com capacidade para 43 vagas de internações provisória e definitiva, conforme Silva (2010a).

Porém, até o ano de 2003, existiam apenas 12 unidades de internações provisória e definitiva, sem a nomenclatura de centros socioeducativos, com capacidade para pouco mais de 420 adolescentes, concentradas, em sua grande maioria, em Belo Horizonte e região metropolitana, conforme Minas Gerais (2012).

Posteriormente, com a organização da SEDS, através do Decreto n.º 43.295, de 29 de abril de 2003, observa-se que no seu artigo 4º, que trata da estrutura orgânica da SEDS, especificamente no item VIII, foi criada a Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas. O tópico "d", do artigo e item citados, refere-se às Unidades de Atendimentos ao Adolescente Autor de Ato Infracional, e no número "2" está relacionado o Centro de Internação do Adolescente São Cosme, no Município de Teófilo Otoni, objeto da pesquisa, conforme Minas Gerais (2003).

Atualmente, a SUASE é responsável por 36 unidades, sendo 24 centros socioeducativos, entre eles o CESESCO, instalado em Teófilo Otoni, 9 casas de semiliberdade e 1 CIA-BH e 2 Delegacias Especializadas em Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente (DOPACAD), administradas pela Polícia Civil de Minas Gerais.

Constata-se, com base na perspectiva de análise de Magalhães (2004) sobre história das instituições educativas, que a materialidade do CESESCO, no atual prédio adaptado, possui muitas limitações para o desempenho das atividades tanto da unidade quanto da escola, numa coerência com a representação e com a apropriação. Descreve-se, assim, a estrutura física existente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio instalada no CESESCO.

Magalhães (2004) descreve o prédio (estrutura física) como a materialidade (na perspectiva do instituído); o corpo docente, o corpo administrativo e a proposta político pedagógica refletem a representação (na perspectiva da institucionalização); e por fim a relação sistêmica, que ocorre entre o sociocultural com o antropológico, o pedagógico com a inovação/projeção perpassando pela automação/subjetivação representando a apropriação (na perspectiva da instituição). Essas perspectivas foram desenvolvidas também no capítulo 3, quando trabalha-se a ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade.

Na representação dessa instituição, aspectos sobre a seleção dos docentes e o corpo administrativo, encontra-se a contratação por tempo determinado, na forma de designação, que se dá para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Identifica-se o perfil dos discentes, formada apenas por adolescentes do sexo masculino, com internação provisória e apresentando alta rotatividade. Busca-se conhecer o PPP da escola e

seu objetivo de envolver toda a comunidade escolar e o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do educando.

Diante desse contexto, o texto construído na apropriação é o da observância das normas de segurança da SEDS, que é bastante forte, com a presença de um agente socioeducativo dentro de cada sala de aula, durante todo tempo, e outro no corredor. Ao final, verifica-se que a escola pesquisada desenvolve os objetivos específicos e princípios bem definidos. Ressalta-se a impossibilidade de compreender a totalidade do universo escolar, conforme ensinamento de Canário (1996). Desse modo, busca-se descrever e analisar os diversos elementos da cultura escolar em suas inter-relações na educação prisional.

#### **4.1 A educação na perspectiva dos direitos humanos**

Inicialmente é apresentado o conceito de direitos humanos, na visão de dois importantes autores. Para Dória (1942), os direitos humanos são aqueles direitos inerentes à personalidade humana, referem-se à ausência de constrangimento para toda atividade que não destrua, nem embarace a conservação do homem e da sociedade.

Moraes (1997) afirma que:

Direitos Humanos é o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito à sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana. (MORAES, 1997, p. 39)

Conforme destaca o doutrinador Pérez Luño (1998) os direitos fundamentais, previstos no artigo 5º da Constituição Federal (1988), não se confundem com os direitos humanos, a saber:

Os direitos fundamentais e os direitos humanos não se diferem apenas pelas suas abrangências geográficas, mas também pelo grau de concretização positiva que possuem, ou seja, pelo grau de concretização normativa. Os direitos fundamentais estão duplamente positivados, pois atuam no âmbito interno e no âmbito externo, possuindo maior grau de concretização positiva, enquanto que os direitos humanos estão positivados apenas no âmbito externo, caracterizando um menor grau de concretização positiva. (PÉREZ LUÑO, 1998, p. 46-47)

Ao se estudar a origem dos direitos humanos, sabe-se que estes direitos nascem com o indivíduo, são positivados em função da segurança jurídica e sua essencialidade para a sobrevivência humana e dessa forma não podem ser considerados como mera concessão do

Estado, sendo direitos que estavam sempre disponíveis aos cidadãos. A doutrina mais autorizada costuma atribuir a origem dos direitos humanos à Declaração dos Direitos do Bom Povo de Virgínia, EUA – 1776, conforme Ferreira Filho, Grinover e Cunha Ferraz (1978), sendo considerada a Certidão de Nascimento dos direitos humanos.

Logo em seu artigo 1º, a Declaração dos Direitos do Bom Povo de Virgínia, conforme Ferreira Filho, Grinove e Cunha Ferraz (1978), assegura:

Artigo 1º – Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, por nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança. (FERREIRA FILHO; GRINOVER; CUNHA FERRAZ, 1978, p. 92)

Comparato (1989) aponta as características dos direitos humanos:

- a) imprescritibilidade: o exercício dos direitos fundamentais decorre do reconhecimento na ordem jurídica e nunca deixam de ser exigíveis;
- b) irrenunciabilidade: não se renunciam direitos fundamentais, alguns podem até não ser exercidos, mas não se admite a renúncia;
- c) universalidade: os direitos são iguais para todos, sem quaisquer restrições;
- d) historicidade: são decorrentes do processo histórico da humanidade; eles nascem, ampliam-se e modificam-se com o decorrer dos tempos.

Os direitos humanos são classificados em gerações ou dimensões, de acordo com o direito tutelado, amparado. A classificação dos direitos humanos em gerações teve início no séc. XVIII, idealizada pelo jurista tcheco, naturalizado francês, chamado Karel Vasak<sup>6</sup> *apud* Bonavides (2006), que desenvolveu uma ideia que ficou conhecida em todo mundo como “teoria das gerações dos direitos”.

Karel Vasak *apud* Bonavides (2006), ao apresentar tal classificação inspirou-se no lema da Revolução Francesa para criar a citada teoria que serviu de base para a construção e desenvolvimento da classificação:

1ª Geração = direitos civis e políticos, fundamentados na liberdade (*liberté*)

2ª Geração = direitos econômicos, sociais e culturais, baseados na igualdade (*égalité*).

---

<sup>6</sup>Karel Vasak (1929-2015) foi quem propôs, inicialmente, a divisão dos direitos humanos em três gerações. A divisão tem por base as palavras de ordem da Revolução Francesa, ou seja, liberdade, igualdade e fraternidade. Também escreveu um artigo analisando o direito ao desenvolvimento, tendo sido o mesmo publicado no “Correio da Unesco”. (ESPIELL, 1980).

3ª Geração = desenvolvimento, paz e ao meio ambiente, coroando a tríade com a fraternidade (*fraternité*).

Após essa primeira classificação apresentada por Karel Vasak, outras gerações de direitos foram surgindo ou identificadas novas gerações ou dimensões, ampliando assim o cenário doutrinário de catalogação dos mais variados direitos. Na verdade, observa-se que com o surgimento ou acesso a esses novos direitos anteriormente não reivindicados, os doutrinadores deram nova formatação e classificação a esses direitos denominados como direitos humanos, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 3 - Gerações dos direitos e seus momentos sociopolíticos

GERAÇÃO	DIREITOS TUTELADOS	MOMENTO SOCIOPOLÍTICO
1ª GERAÇÃO	Liberdade, direitos civis e políticos, denominados de direitos naturais.	Formação dos Estados de Direito no século XIX.
2ª GERAÇÃO	Direitos sociais, culturais, coletivos e econômicos.	Pós-Segunda Guerra Mundial, Constituição de Weimar e Constituições Marxistas.
3ª GERAÇÃO	Direito ao desenvolvimento, à infância, à paz, meio ambiente, patrimônio comum da humanidade e à comunicação.	Direitos Coletivos reconhecidos na Conferência de Viena (1993).
4ª GERAÇÃO	Direito à democracia, à informação e ao pluralismo.	Globalização política.
5ª GERAÇÃO	Ligados à construção da cultura da paz. Uma sociedade formada por laços fraternos e comportamentos altruístas.	Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, divulgada em 13/09/1999, pela ONU
6ª GERAÇÃO	Relacionados à bioética, um ramo novo de estudo e muito comentado no meio jurídico nos dias atuais, envolvendo estudos transdisciplinares, como biologia, medicina, filosofia, direito e ética.	Atualmente.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em COMPARATO (1989).

Destaca-se, também, que muitos dessas novas gerações ou dimensões de direitos são resultado das descobertas e do desenvolvimento da ciência, do processo de globalização e até mesmo do aumento da população nos grandes centros urbanos. Hodiernamente, os direitos humanos, são apresentados pela doutrina como gerações ou dimensões de direitos e seus momentos sociopolíticos contemporâneos.

Destarte, de acordo com essa classificação dos direitos humanos apresentada por Comparato (1989), os direitos sociais estão entre os direitos de 2ª geração. A educação é considerada um direito social, conforme consta no artigo 6º da Constituição Federal (1988), *in verbis*: "art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia,

o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

Importante frisar que, apesar de o direito à educação ser considerado como um direito de 2ª geração, isso não o torna menos importante em relação aos direitos de 1ª geração. O que existe na verdade é uma classificação levando em consideração os direitos tutelados e o momento sociopolítico de existência da humanidade.

## **4.2 Educação prisional em Minas Gerais**

No Estado de Minas Gerais, a SEE assumiu, juntamente com a SEDS, a educação nos estabelecimentos prisionais estaduais.

Em razão desse novo cenário, no ano de 2005 foi firmado um convênio<sup>7</sup>, com a finalidade e a cooperação<sup>8</sup> mútua entre essas duas secretarias de estado, objetivando implantar a política pública de educação básica para adolescentes, jovens e adultos em situação de privação de liberdade, conforme Vale (2012).

Antes da celebração do convênio, no ano de 2005, as práticas educativas existentes voltadas às pessoas em situação de privação de liberdade em alguns estabelecimentos do estado consistiam em: projeto telessala, quando os detentos estudavam através do Telecurso 2000, realizando exames supletivos para certificação; alfabetização, em parceria com as prefeituras, que destinavam os professores e demais profissionais, ou com Superintendências Regionais de Ensino; além da existência de quatro escolas em unidades prisionais, como observa Vale (2012).

Observa-se que existiam apenas ações isoladas que dependiam da boa vontade e interesse do gestor de cada unidade prisional. Minas Gerais refletia o que ocorria na maioria dos estados brasileiros.

---

<sup>7</sup>O convênio celebrado entre as duas Secretarias tem vigência de 60 meses. O primeiro convênio foi assinado no ano de 2005. Em setembro de 2010, esse convênio foi novamente firmado, passando a vigorar até setembro de 2015, conforme Vale (2012).

<sup>8</sup>Essa cooperação prevê as responsabilidades que devem ser assumidas por cada secretaria. Dentre essas responsabilidades apontamos algumas. Cabe à SEDS: disponibilização do material de consumo para uso escolar individual e coletivo dos alunos; responsabilização pelos gastos com telefonia, água e luz dos prédios e salas de aulas; responsabilização pela limpeza e conservação dos prédios escolares; disponibilização de espaço físico adequado para o funcionamento da escola; disponibilização de capacitações voltada para os profissionais, para sua atuação em unidades prisionais; acompanhamento junto com a Inspeção Escolar da Superintendência Regional de Ensino dos procedimentos técnicos e operacionais necessários à execução do planejamento educacional e dos processos avaliativos de aprendizagem, propondo, quando necessário, reformulação que vise garantir o cumprimento das ordens judiciais, etc. Cabem à SEE, entidade mantenedora da escola, as seguintes atribuições: indicação para atuar no cargo de diretor da escola; compor o quadro de pessoal (professores, supervisores, assistentes técnicos); disponibilizar todo o material didático e material permanente (mobiliários e equipamentos); etc., segundo Vale (2012).

Atualmente, das 129 unidades prisionais do estado de Minas Gerais, 57 delas possuem escolas de Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA e, destas, 22 funcionam como 2º endereço de alguma escola estadual externa aos estabelecimentos prisionais. Desse total de estabelecimentos prisionais, em 122 unidades profissionalizantes por meio de parcerias de trabalho. Nesse caso, o interno exerce uma atividade laboral, recebendo ao final um certificado de conclusão. Dentre essas 122 unidades, 6 delas oferecem, além da profissionalização pelo trabalho, cursos profissionalizantes.

Segundo consta da Resolução n.º 2/2010, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), o Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais, com vigência entre o ano de 2011 até 2021, instituído pela Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011, prevê a educação em espaços de privação de liberdade, como uma das áreas de competência do sistema de ensino estadual, portanto, sob a subordinação da SEE.

Assim, no Anexo A, a que se refere o §1º do art. 1º da Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, no tópico 9 do citado Plano, constam as metas e ações estratégicas a serem atingidas, a saber:

## 9 Educação nos Sistemas Prisional e Socioeducativo

### 9.1 Ações Estratégicas

9.1.1 Garantir a oferta de educação aos adolescentes, aos jovens e aos adultos vinculados aos sistemas penitenciário e socioeducativo do estado, em especial nos níveis fundamental e médio e na modalidade de formação profissional.

9.1.2 Elaborar, em até dois anos, em colaboração com a Secretaria de Estado de Defesa Social, padrões de atendimento educacional adequado nas instituições dos sistemas penitenciário e socioeducativo do Estado, abrangendo os aspectos relativos à infraestrutura, ao mobiliário, aos equipamentos, aos recursos didáticos, ao número de alunos por turma, à gestão escolar e aos recursos humanos indispensáveis à oferta de uma educação de qualidade.

9.1.3 Estabelecer mecanismos que garantam a segurança dos profissionais que atuam na educação nos sistemas prisionais e socioeducativos.

9.1.4 Promover, com o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, os órgãos de Defesa Social do Estado e as entidades da sociedade civil, a implementação de projetos educacionais dirigidos aos sistemas prisional e socioeducativo.

9.1.5 Estabelecer sistema de incentivos profissionais para os trabalhadores da educação que atuam nos sistemas prisional e socioeducativo.

### 9.2 Metas

9.2.1 Estabelecer cronograma, com a Secretaria de Estado de Defesa Social, para a adaptação, em até dez anos, das unidades penitenciárias e socioeducativas aos padrões de atendimento estabelecidos.

9.2.2 Assegurar que, em até dois anos, as unidades educacionais atuantes nos sistemas penitenciário e socioeducativo do estado tenham elaborado ou

atualizado seus projetos político-pedagógicos, garantindo-se a sua atualização periódica.

- 9.2.3 Implantar, em até cinco anos, programas de educação a distância para o atendimento das demandas educacionais não compreendidas no escopo de atuação das unidades atuantes nos sistemas prisional e socioeducativo. (MINAS GERAIS, 2011).

Conforme destaca acima, o Plano Decenal de Educação do estado prevê cinco ações estratégicas e três metas a serem alcançadas ao longo do período de dez anos. Dentre as estratégicas, destacam-se: a parceria com a SEDS para o aprimoramento do atendimento educacional, a garantia da oferta de educação básica, incluindo formação profissional e o estabelecimento de sistema de incentivos aos profissionais da educação.

Já dentre as metas destacam-se as propostas de elaboração do projeto político-pedagógico como principal documento norteador do trabalho desenvolvido pela escola, e preparação de cronograma juntamente com a SEDS para garantir atendimento educacional adequado às unidades prisionais e socioeducativas, além da implantação de programas de educação a distância.

O conhecimento das políticas públicas do governo estadual que orientam a educação no estado, em conformidade com as políticas públicas do governo federal, é indispensável para que se compreenda a organização e a estrutura das escolas nos estabelecimentos prisionais em Minas Gerais, como observa Pérez-Goméz (2001).

A educação é um claro assunto político, e nas sociedades democráticas os representantes da maioria social, que formam o governo, decidem os valores e a cultura que devem ser trabalhados nas escolas, definindo o currículo, a estrutura da organização escolar, os processos de seleção e classificação de docentes e alunos e, inclusive, a metodologia didática adequada. (PERÉZ-GOMÉZ, 2001, p. 141)

No estado de Minas Gerais, a organização da educação nas prisões é semelhante à modalidade EJA aplicada às outras instituições de ensino desse estado, pelo órgão responsável pela educação. A modalidade EJA funda-se nas orientações do CNE, sendo organizada em três segmentos, conforme Vale (2012).

O primeiro e segundo segmentos tratam do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, respectivamente; cada segmento possui duração de três anos, formados em três períodos aplicados em regime anual, com duração de duzentos dias letivos cada período.

Já o terceiro segmento é correspondente ao Ensino Médio, com a duração de dois anos letivos, organizados em três períodos: o primeiro período é desenvolvido em regime

anual de duzentos dias letivos e os outros dois desenvolvidos em regime semestral de cem dias letivos.

Para cada dia letivo, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, ocorrem três módulos-aula de 50 minutos cada, além das atividades de estudos complementares, conforme Secretaria de Estado de Educação (2008).

As atividades complementares são desempenhadas fora da carga horária da aula ou mesmo fora dos dias letivos e realizadas fora ou dentro do espaço escolar, objetivando

Estimular uma prática educativa fundamentada numa concepção de educação que se propõe ir além das práticas cotidianas, muitas vezes apoiadas apenas na explanação de conteúdos na sala de aula. A perspectiva é de reconhecimento do educando como responsável pelo seu próprio processo de formação, e de reconhecimento da aprendizagem como um processo intimamente relacionado com a vida do aluno fora da escola. (SEE, 2008, p.7)

De acordo com a SEE (2008), essas atividades devem ser projetadas coletivamente, com a participação da direção escolar, professores de cada conteúdo e supervisores, desenvolvidos de forma interdisciplinar, quando cada professor deverá registrá-las em diário de classe próprio para cada turma.

Segundo SEE (2008), a carga horária das atividades complementares é de 50 horas para cada período do Ensino Fundamental e no Ensino Médio são 200 horas para o 1º período e 100 horas para o 2º e 3º períodos.

Vale (2012) argumenta que essas atividades, muitas das vezes, são dadas para cumprir as formalidades e aspectos burocráticos alusivos às exigências de integralização da carga horária, cumprindo um discurso oficial, não cooperando para que o aluno se reconheça como sujeito do seu processo de aprendizagem.

Destaca Vale (2012) que muitas das vezes as atividades são feitas na sala de aula e, em alguns casos, são aproveitadas como atividades complementares que devem ser passadas ao supervisor e arquivadas na escola para fins de comprovação.

Quanto à matriz curricular trabalhada nas escolas do sistema prisional do estado, Vale (2012) observa que se trabalha com matriz única, face às constantes transferências dos indivíduos privados de liberdade entre as unidades prisionais.

Segundo Vale (2012) o plano curricular é formado pelos componentes curriculares da base nacional comum, previstos nos artigos 37 e 38 da LDB e organizados em

conformidade com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de EJA.

Vale (2012) destaca que a organização curricular é realizada, no Ensino Fundamental, por áreas de conhecimento. No caso em análise, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, a matriz curricular para o ano de 2014 foi aprovada em 11/03/2014 pelo Colegiado Escolar, conforme Anexos A e B. As disciplinas ministradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso e Literatura Infanto-Juvenil, sendo que as disciplinas Educação Física e Ensino Religioso são desenvolvidas através de temas transversais.

Na matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental constam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna (Inglês). A disciplina de Ensino Religioso, de oferta obrigatória e matrícula facultativa, é desenvolvida pela professora de Ciências através de temas transversais. A disciplina de Educação Física é a mais apreciada pelos adolescentes, mas também aplicada nos moldes do Ensino Religioso.

A SEE (2008) orienta que o processo de avaliação da aprendizagem seja contínuo e os aspectos qualitativos devem preponderar sobre os quantitativos, com predomínio da avaliação diagnóstica para auxiliar a intervenção pedagógica do professor e, ainda, destaca a importância do registro dos resultados.

Devido às características do sistema prisional, no qual existe grande rotatividade de reclusos, com novas prisões e liberações do cárcere, as matrículas podem ser feitas ao longo do ano; no entanto, exige-se o cumprimento de uma carga horária mínima prevista para cada período, com 75% de frequência, para a aprovação.

Vale (2012) observa que no convênio firmado entre as duas secretarias estaduais, o quadro de pessoal da escola é formado por funcionários contratados ou efetivos na SEE<sup>9</sup>, como professores, diretor, vice-diretor, supervisores, assistentes técnicos de educação básica (que atuam na secretaria da escola).

Quanto ao vínculo dos funcionários que trabalham nas escolas, instaladas nos estabelecimentos prisionais, segundo Vale (2012), a maior parte é contratada por tempo determinado, na condição de designada. Por esse motivo, nem todos os professores que

---

<sup>9</sup>Com exceção dos auxiliares de serviços gerais, já que a limpeza e conservação da escola são de responsabilidade da SEDS. Sendo assim, os auxiliares que trabalham na escola são os próprios internos das unidades prisionais.

trabalharam em um ano, trabalharão no ano seguinte, comprometendo sobremaneira o trabalho a ser desenvolvido pela escola, vez que cada ano há um novo grupo de professores.

Peréz-Goméz (2001) denomina cultura docente esse conjunto variável de professores, com suas crenças, valores, hábitos e normas, que constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição, pois ela determina os valores e os modos de interação próprios de cada escola.

Importante esclarecer, conforme Peréz-Goméz (2001), que a cultura docente não determina definitivamente a atuação ou o pensamento dos professores; ela condiciona-os, media-os, ou seja, em linhas gerais, a cultura docente na escola prisional parece mudar a cada ano. Os elementos que sustentam a cultura docente são as percepções que foram internalizadas primordialmente no percurso de sua formação, nos momentos compreendidos pelas experiências de vida, sejam elas, no percurso da atuação docente ou não. No caso em análise, os professores que atuam numa escola dentro do ambiente prisional, ao desenvolverem suas ações pedagógicas, de modo conteudista ou não, movimentam muitos valores para se organizarem profissionalmente. Nesse sentido, os docentes expõem suas concepções, experiências, formação e interesses, de forma explícita ou implícita.

Até o ano de 2011, a contratação dos professores para atuar nos estabelecimentos prisionais era realizada como as demais escolas estaduais, ou seja, mediante processo de designação<sup>10</sup>, obedecendo a ordem de classificação do candidato.

Objetivando adequação ao previsto no Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o PEESP, houve no estado de Minas Gerais pequenas alterações quanto à contratação dos professores. Nesse sentido, visando traçar um perfil mínimo de seleção dos profissionais para atuar nas escolas existentes nos estabelecimentos prisionais, no ano de 2012 os candidatos passaram a enfrentar um processo seletivo, passando por uma entrevista com diretores dos estabelecimentos prisionais e a diretora da escola, o que pode indicar um pequeno avanço na busca pela qualidade da educação escolar ofertada aos sujeitos em situação de privação de liberdade e buscar profissionais mais preparados.

A contratação desses profissionais nessa modalidade precária, no estado de Minas Gerais, tem amparo na Lei Estadual n.º 18.185, de 4 de junho de 2009, que dispõe sobre a

---

<sup>10</sup>A contratação de funcionários pela SEE/MG acontece por meio da designação para o exercício de função pública. O processo para a designação inicia-se com a inscrição do candidato, via internet, no período estipulado pela SEE. Posteriormente, os candidatos são classificados de acordo com alguns critérios, como: formação específica para a função pretendida, tempo de serviço no conteúdo ou função a que esteja concorrendo e maior idade. A ordem dessa classificação é considerada para fins de contratação temporária nas escolas estaduais do Estado.

contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX, do art. 37 da Constituição Federal (1988).

Conforme consta em Minas Gerais (2009), a Lei Estadual n.º 18.185/2009 prevê, no artigo 2º, as hipóteses de necessidade temporária de excepcional interesse público, para fins de contratação temporária.

Dentro das hipóteses restritas de contratação de pessoal para o serviço público sem a exigência de concurso público, a Lei n.º 18.185/2009, em seu artigo 2º, § 2º, considera os serviços públicos das áreas da educação, segurança pública, defesa social, dentre outros, como serviços públicos essenciais, permitindo com isso a contratação temporária, conforme Minas Gerais (2009), sem a exigência do concurso público.

Em linhas gerais, essa é a abordagem sobre a estrutura e organização da educação escolar nos estabelecimentos prisionais e socioeducativos do estado de Minas Gerais, o que leva a crer que a preocupação é muito mais com a implantação de escolas nesses estabelecimentos, implantando assim referida política pública, face às carências existentes nessa área, do que com a adequação de um currículo para essa realidade tão específica.

Constata-se, também, que não existe um tratamento diferenciado para adultos e adolescentes infratores no aspecto educacional, ou seja, a política de oferta de educação às pessoas em situação de privação de liberdade no estado é a mesma; na maioria dos casos a modalidade EJA é a utilizada, pelo fato de os alunos encontrarem-se em defasagem idade-série.

#### **4.3 Perspectivas teóricas sobre a escola e a prisão: ideológico, repressivo e investimento**

O Estado, segundo Althusser (1970), labora concomitantemente como dois aparelhos, sendo um aparelho repressivo e outro ideológico, agindo respectivamente por violência ou por ideologia. Os ARE, segundo o autor, compreendem a administração, o governo, a polícia, o exército, e os tribunais e as prisões, dentre outros que agem por repressão física ou administrativa.

Lado outro, os AIE se apresentam sob a forma de distintas e especializadas instituições, elencadas por Althusser (1970) do seguinte modo:

- a) o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
- b) o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
- c) o AIE familiar;
- d) o AIE jurídico;

- e) o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
- f) o AIE sindical;
- g) o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.). (ALTHUSSER, 1970, p. 43-44).

A escola surge como uma alternativa para que o Estado atue diretamente na formação, de maneira disfarçada, do indivíduo, entretanto decisiva. Segundo Althusser (1970), a escola tornou-se o principal AIE, pois, ao mesmo tempo em que forma as forças de produção para o mercado laborativo, também garante e mantém as relações dos meios produtivos exigidos pelo sistema capitalista com a inculcação da ideologia burguesa. Assim, a escola alimenta a luta de classes quando exerce, disfarçadamente, seu papel de reprodutora do modo capitalista. As condições de sobrevivência do Estado encontram-se na escola, enquanto sua principal instituição ideológica, segundo Althusser (1970), para justificar a manutenção da classe burguesa como classe dominante, na dimensão política e ideológica.

Ensina ainda esse autor que a ideologia existe somente para os sujeitos e por meio deles, mas se manifesta nas práticas sociais, tais como, uma reunião de um partido político, um campeonato de futebol ou num dia escolar. Afirma Althusser (1970, p. 94) que “toda ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos”.

De fato, para o autor a acepção do termo sujeito significa:

- 1) uma subjectividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável pelos seus actos;
- 2) um ser submetido, sujeito a uma autoridade superior, portanto desprovido de toda a liberdade, salvo da de aceitar livremente a sua submissão. Esta última reflexão dá-nos o sentido desta ambiguidade, que reflecte apenas o efeito que a produz: o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto, para que «realize sozinho» os gestos e os actos da sua sujeição. Só existem sujeitos para e pela sua sujeição. (ALTHUSSER, 1970, p. 113)

Por conseguinte, os indivíduos são transformados pela ideologia em sujeitos, que se submetem livremente às ordens do Estado, aceitando passivamente sua sujeição, bem como seus atos de sujeição.

Apesar da inculcação da ideologia dominante ser aprendida, desenvolvida, reforçada e até perpetuada na escola, não tem origem nesta. A introdução dos conceitos dominadores tem procedência na formação das classes sociais, no bojo do próprio Estado e de seus aparelhos.

A instituição escolar intervém na sociedade obedecendo as normas do Estado. A escola é tida um porta-voz da classe burguesa, enquanto estabelecida como um AIE, que detém o poder do Estado e que influencia os aparelhos ideológicos do Estado a seu serviço e em benefício dos seus interesses de classe.

Conforme leciona Bourdieu (1992), a ação pedagógica é uma violência simbólica na medida em que se refere a uma imposição por meio de um poder arbitrário ou cultural. Representa, ainda, um sistema de relações de força entre a classe dominante e a dominada, ou seja, entre professor e aluno.

Ao final da década de 60, Althusser (1970) afirma que o aparelho ideológico dominante e de massa nas formações capitalistas maduras é o aparelho ideológico escolar. O aparelho ideológico religioso da era feudal foi substituído pelo aparelho ideológico escolar moderno, mas se apresenta da mesma forma, de modo natural, indispensável e útil.

No entanto, o objetivo permanece o mesmo, ou seja, submeter os sujeitos desde a infância. Mas, nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.

Observa-se que é através da aprendizagem dos saberes práticos que a ideologia da classe dominante é inculcada nas relações entre explorados com exploradores e vice-versa. O Estado apresenta a escola como uma instituição universal, neutra, desprovida de ideologia, laica. Mas, de fato, a Escola veio substituir a Igreja no aparelhamento dominante e o faz através da reprodução da força de trabalho, das qualificações e dos saberes práticos necessários para o mundo do trabalho.

Portanto, cabe questionar: o que se aprende na Escola? Ler, escrever, contar, técnicas e elementos da cultura científica ou literária utilizadas em ambientes de produção, afirma o autor. Enfim, a escola ensina saberes práticos, bem como as regras dos bons costumes, da moral, da consciência profissional e cívica para que o sujeito saiba comportar-se conforme o lugar que ocupa. A escola atende inteiramente a função de aparelhamento, como o mais importante AIE nas sociedades pós-moderna capitalistas.

Em dado momento, ao final do Ensino Fundamental ou quando muito ao final do Ensino Médio, uma multidão de jovens vai em busca do emprego: são os operários. A outra pequena parte que continua a escolarização busca preencher os quadros dos pequeno-burgueses. Uma ínfima parte desses jovens consegue chegar ao ápice da pirâmide e tornam-se os agentes da exploração, os agentes da repressão e da ideologia, conforme Althusser (1970).

Outra perspectiva teórica, segundo Brooke (2012), é que não se deve subestimar o impacto da Teoria do Capital Humano (TCH) na área educacional, pois, os gastos com a educação devem ser vistos como investimentos para a expansão dos sistemas educacionais. O investimento em capital humano, ou seja, quando as pessoas adquirem habilidades e conhecimento, é uma forma de capital, diferenciando-as nas sociedades e destacando essas características no desenvolvimento do sistema econômico.

O investimento em capital humano pode ser destinado ao lazer, educação, saúde, buscar melhores oportunidades, dentre outros; tais investimentos possibilitam otimizar a qualidade do trabalho e aumentar a produtividade. Portanto, Schultz *apud* Brooke (2012, p. 55) afirma ser necessário "superar o preconceito contra a aplicação da noção de capital ao ser humano".

Na perspectiva econômica as pessoas investem nelas mesmas e isso contribui diretamente na capacidade produtiva, portanto, constitui uma riqueza. Ocorre que defender essa temática é ofensivo para algumas pessoas, pois os seres humanos não são bens, principalmente pelo passado de escravidão conhecido pela humanidade.

Inversamente, afirma Brooke (2012) que as pessoas, ao fazerem investimentos em si mesmas, proporcionam um aumento no leque de escolhas possíveis, constituindo uma forma de liberdade que aumenta o seu bem-estar. Para fundamentar o raciocínio o autor recorre à fundamentação exarada pelo filósofo e economista Adam Smith, que considera todas as habilidades úteis e adquiridas pelos cidadãos como parte do capital. Argumenta, também, segundo o economista H. von Thünen, *apud* Brooke (2012), que o conceito de capital humano não degrada nem ameaça a liberdade e dignidade das pessoas, pelo contrário, o fracasso em aplicar tal conceito é danoso. H. von Thünen, *apud* Brooke (2012), exemplifica que na compra de um canhão há um investimento, mas que um decreto de recrutamento para atuar numa guerra pode sacrificar a vida de muitos seres humanos em fase produtiva.

O exemplo considera o contexto em que emergiu a TCH sob a influência da Guerra Fria, período de bipolarização mundial, capitaneado pelos Estados Unidos e ex-URSS, potências econômicas e militares. Já com relação ao Brasil, a década de 1970 representou o auge da Ditadura Militar que, sob influência do ideário e das pressões econômicas do capital externo, principalmente norte-americano, fez emergir um plano desenvolvimentista - "o milagre econômico". O Brasil necessitava da construção de obras públicas de grande envergadura, as quais colocariam o país no modelo do desenvolvimento capitalista de produção.

Apoiando Fischer *apud* Brooke (2012), entende-se por capital todo o conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilitam o fluxo de serviços nesse tempo; trata-se da terra, das máquinas, das matérias primas, de recursos naturais e das qualidades do homem. O fluxo de serviços durante um período de tempo consistiria na renda.

O fracasso em tratar os recursos humanos como uma forma de capital alimenta a noção clássica de trabalho em realizar atividades manuais, que requer pouco conhecimento e habilidade. Tal noção já era equivocada no período clássico, imagina hoje.

Continua o autor que os trabalhadores se tornaram capitalistas, pois passaram a adquirir conhecimentos e habilidades que têm valor econômico. Desse modo, os investimentos contam com predominância para a superioridade produtiva dos países com tecnologia avançada.

Ressalta-se que os recursos humanos apresentam as seguintes dimensões: I) Qualitativas: habilidade, conhecimento e atributos que afetam capacidades humanas para realizar o trabalho produtivo; e II) Quantitativas: horas trabalhadas, quantas pessoas exercem o trabalho produtivo.

Brooke (2012) trata da revolução do capital humano no desenvolvimento econômico proclamando a incorporação das decisões educacionais das pessoas e das sociedades na teoria microeconômica. Não se pode separar a revolução dos recursos humanos do contexto em que ocorreu, pois seria incompreensível o impacto das ideias na década de 1960, conforme Schultz *apud* Brooke (2012). O núcleo central da economia clássica é o capital, portanto, o aumento da riqueza estava diretamente ligado ao aumento do acúmulo de capital.

A abordagem do capital humano foi bem recebida, tanto nas regiões desenvolvidas como nas subdesenvolvidas. Acreditava-se que o investimento em pessoas (educação e treinamento) traria resultados compensadores no desenvolvimento econômico gerando igualdade de status e de renda.

Assim, o investimento no homem interessava primeiramente pelo crescimento econômico, pois a expansão educacional vislumbrava igualdade de oportunidades, de renda e de poder. A abordagem de Schultz *apud* Brooke (2012) explica as mudanças econômicas e as decisões microeconômicas em relação à demanda por educação secundária, técnica e superior. O citado autor questionava o aumento da renda nacional em relação à quantidade de homens-horas utilizados na produção. A resposta está no investimento no capital humano que se adquire pela educação e treinamento. Sustenta o autor que a melhor forma de atingir uma

maior igualdade de renda era aumentar a disponibilidade de programas de educação gratuitos ou de baixo custo, oferecidos pelo Estado.

Portanto, nos países subdesenvolvidos o investimento em seres humanos parece ser subestimado e negligenciado, pois eles atribuem papel principal à formação de capital não humano. Assim sendo, pode-se afirmar que a educação sempre compensa, seja nos países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos; do ponto de vista dos retornos, o nível educacional mais lucrativo é o primário universal, com base nos direitos humanos e na igualdade; nos países menos desenvolvidos, o retorno do capital físico está muito abaixo do retorno do capital humano; nos países menos desenvolvidos, a educação superior é muito mais cara em relação aos demais níveis de ensino.

Os objetivos principais adotados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela UNESCO relacionam a educação com o desenvolvimento da força de trabalho, visando fornecer mão-de-obra qualificada necessária para a implementação de políticas de crescimento econômico.

Há duas correntes sobre as novas diretrizes para o investimento social nas pessoas que geram estimativas de demanda por educação conforme o nível e com distribuição na economia: técnicas de programação linear ao planejamento educacional (combina o custo-benefício) e as técnicas de planejamento da força de trabalho.

Continua Brooke (2012) afirmando as tendências no desenvolvimento da Educação e conforme a temática bem atual que consiste em aumentar a matrícula e a manutenção da qualidade e eficiência nos sistemas educacionais. O autor aborda problemas estruturais, tais como: sala de aula, equipamentos, material didático, professores (qualificação/experiência) e um problema que afeta todo o resto que é a falta de habilidade gerencial.

Destarte, o desenvolvimento econômico de um país requer oferta de trabalhadores capacitados e treinados; em alguns casos, é imprescindível a participação pública institucionalizada. Não obstante, há uma necessidade de articulação entre instituições públicas e privadas.

No Brasil dos dias atuais, observa-se que significativos cortes de investimentos e até mesmo de custeios em todas as áreas da educação, realizados pelos governos federal, estaduais e municipais, sob o argumento de necessidade de realização de ajuste fiscal nas contas públicas, comprometendo sobremaneira a quantidade e a qualidade do ensino ofertado pelo poder público.

Prosseguindo, Brooke (2012) faz uma análise da demanda por força de trabalho e afirma que muitas das projeções sobre demandas futuras da força de trabalho estão equivocadas. As maiores críticas em relação às projeções de força de trabalho são: concentração nos setores formais; negligência do trabalho autônomo e a mobilidade ocupacional.

Ainda assim, os governantes insistem em fazer projeções de força de trabalho para atender um imperativo econômico nacional explícito, pois tal procedimento pode ser aplicado em todas as categorias de mão-de-obra. Os políticos são mais atraídos por metas numéricas precisas para subsidiar suas ações nas mudanças de direção e formação de opinião.

Concluindo, o método de projeção de força de trabalho não é realista, suas expectativas são altas e os resultados incertos. Portanto, ao formular uma política pública deve-se fazer uma avaliação contundente e apropriada, tendo sempre a consciência da grande margem de erro devido ao rápido crescimento econômico que o investimento no capital humano não consegue acompanhar.

#### **4.4 A Escola: materialidade, representação e apropriação**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio foi criada pelo Decreto nº 44.196, de 28 de dezembro de 2005, juntamente com outras 22 escolas da rede estadual de ensino em Minas Gerais. Encontra-se localizada no CESESCO, situado na Rua Gustavo Leonardt, nº 1240, São Jacinto, Município de Teófilo Otoni/MG, Minas Gerais (2005).

Em sua materialidade, a escola atende aos requisitos regulamentares de qualquer escola estadual, além daqueles que lhe são peculiares devido ao seu particular local de funcionamento, um centro socioeducativo de internação de adolescentes infratores. A autorização de funcionamento da escola foi outorgada pela SEE-MG mediante a elaboração dos seguintes documentos: Regimento Escolar, Proposta Político-Pedagógica, Calendário Escolar e o Quadro Curricular.

A Superintendência Regional de Ensino Teófilo Otoni propõe-se a oferecer Ensino Fundamental e Ensino Médio - Regular e EJA, com o atendimento diferenciado, auxiliando o adolescente na sua reintegração social e a formar cidadãos críticos, participativos, conscientes e dinâmicos em suas funções sociais, conforme disposição legal e os objetivos finalísticos do Sistema Operacional da Educação Mineira.

Conforme visitas técnicas realizadas na instituição pesquisada, a diretora da unidade socioeducativa informou que a criação da unidade ocorreu em dezembro de 2005 e a

diretora da escola informou que o início das atividades escolares ocorreu no ano subsequente. As diretoras, da unidade e da escola, narram que a criação dos centros socioeducativos surge para atender às exigências legais do ECA e são implementados numa parceria da SEDS e a SEE.

Constatou-se que o atual prédio do CESESCO foi adaptado e possui muitas limitações para o desempenho das atividades, tanto da unidade quanto da escola. A escola, atualmente, atende a modalidade regular do Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, tendo 33 alunos matriculados.

Referente à análise da representação, Magalhães (2004, p. 139) preceitua que “a representação engloba os aspectos relativos às memórias, à bibliografia, ao(s) arquivo(s) e à modelização orgânica e projetual da ação, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículos, estatutos, agentes”.

Em sua representação, a escola realiza processos educativos para os alunos devidamente matriculados. A disciplina de Ensino Religioso é desenvolvida pela professora de Ciências nos temas transversais, pois, conforme a LDB, é de oferta obrigatória, mas a matrícula é facultativa. Segundo a diretora da escola a disciplina preferida dos educandos é a Educação Física, realizada numa quadra descoberta, que fica num pátio ao lado. Relata ainda que a escola é candidata ao programa Mais Educação para atender à demanda em Tempo Integral.

Quanto à seleção dos docentes e corpo administrativo, a gestora relata que são designados conforme análise documental, entrevistas e análise do perfil, sendo 11 professores, 1 diretor, 1 assistente técnico (secretária escolar), 1 assistente técnico financeiro (uma vez por semana) e 1 pedagoga da unidade prisional para assessorar a escola, conforme regulamentado pela Lei Estadual n.º 18.185, de 4 de junho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

O perfil da clientela é de adolescentes do sexo masculino com internação provisória ou definitiva, apresentando alta rotatividade, já que a permanência deles na escola depende diretamente do tempo de internação provisória ou o cumprimento de medida socioeducativa, imposta pelo Poder Judiciário.

Os alunos matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio participam das Olimpíadas de Matemática, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) específico para as pessoas com privação de liberdade, provas do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e têm o acompanhamento da inspetora escolar da SEE-MG.

A gestora elege como grave dificultador na área educacional a falta de documentos pessoais e escolares dos alunos; muitos não têm memória das experiências educacionais, alguns com 17 anos de idade não são alfabetizados e demonstram grandes prejuízos no desenvolvimento escolar e na convivência social com outros colegas.

Em julho de 2014 internos participaram de um curso de qualificação - Promotor de Vendas, realizado em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) local e obtiveram uma ajuda de custo, o que motivou sobremaneira a participação; entretanto, para se inscreverem muitos esbarraram na escolaridade exigida e a gestora aproveitou a oportunidade para sensibilizá-los sobre a importância e as possibilidades que a educação formal permite.

A sobreposição entre a materialidade e a representação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio fica demonstrada na utilização comum da mesma estrutura física, que tem toda a parte destinada à escola instalada dentro do CESESCO em Teófilo Otoni. A estrutura da escola possui 3 (três) salas de aulas e uma sala destinada aos professores e direção da escola. As salas de aula são pequenas, comportam 7 (sete) e no máximo 8 (oito) alunos, sendo 1 (uma) na parte térrea do prédio e as outras 2 (duas) na parte superior, onde existe também um banheiro. A sala dos professores e direção é pequena, com tamanho aproximado das salas de aulas e localizada no térreo. Segundo os profissionais entrevistados na visita técnica, todos os espaços foram adaptados, numa construção anterior, sem ter sido planejado, anteriormente, como espaço escolar.

A janela da sala de aula não possui vidro e sim uma grade durante toda a extensão, permitindo boa luminosidade. Além das cadeiras de braço para os alunos, as salas de aula possuem um pequeno quadro verde, a mesa e cadeira da professora e uma estante nos fundos, na qual ficam alguns livros e cadernos dos alunos.

A escola não possui biblioteca e sim um pequeno acervo bibliográfico, que fica numa estante instalada na sala destinada aos professores e direção. Quanto aos equipamentos, a escola possui uma televisão e um DVD para utilização nas aulas. Não possui aparelho projetor de multimídias, sendo utilizado o existente no Centro Socioeducativo.

No local existe uma quadra de cimento, desprovida de cobertura, onde os alunos realizam as aulas de Educação Física e praticam outras atividades recreativas. Existem também no espaço interno uma bela horta, com grande variedade de hortaliças e legumes e um galinheiro com várias galinhas. Os trabalhos de manutenção da horta e do galinheiro são desenvolvidos em cooperação com os internos.

Durante a entrevista com a diretora da escola e a diretora do CESESCO, ocorreu o

intervalo de aulas para os alunos, por 15 (quinze) minutos, quando foi servido um lanche para eles, que ficaram no pátio. Alguns alunos vieram até a porta da sala, onde se desenvolvia a entrevista, para saber o motivo de pessoas diferentes na instituição.

Após a longa conversa com as diretoras, foi realizada visita às acomodações das 2 (duas) salas de aulas existentes na parte superior do prédio. Na primeira sala existiam 5 (cinco) alunos e na outra, 3 (três), participando da aula de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, respectivamente.

Nas salas de aulas, teve-se a oportunidade de conversar com os alunos e o acesso aos cadernos de alguns, observando o capricho das professoras em encapar os cadernos e organizar os materiais numa estante dentro das salas. Os alunos interessaram-se pela visita e quiseram saber o objeto e natureza da pesquisa e se esta iria trazer melhorias na escola, principalmente no que diz respeito ao aumento das atividades físicas e a diversificação da prática de outros esportes, além do futebol.

Como descrito acima, a observância das normas de segurança da SEDS prevalece sobre outras normas, isso é bastante visível. Observa-se, à distância, que a estrutura física do prédio demonstra que o local se trata de unidade de restrição de liberdade física. Na entrada, após a identificação e confirmação do agendamento prévio da visita, foi permitida a entrada dos pesquisados mediante as anotações de dados pessoais e documentos de identificação, além do recolhimento de celulares em armário próprio com chaves, dentro das normas de segurança próprias do centro socioeducativo.

Dentro de cada sala de aula, durante todo tempo, fica um agente socioeducativo e no corredor um outro agente, cuidando da segurança dos alunos e dos profissionais que ali trabalham. Todo o intervalo também é acompanhado pelos agentes socioeducativos, que trabalham no local.

As atividades dos agentes de segurança socioeducativos estão previstas e regulamentadas em Minas Gerais, pela Lei Estadual n.º 15.302, de 10 de agosto de 2004, que institui a carreira de agente de segurança socioeducativo do grupo de atividades de defesa social do poder executivo mineiro.

Como afirmado anteriormente, a autorização de funcionamento da escola foi outorgada pela SEE (MG) mediante a elaboração dos seguintes documentos: Regimento Escolar, a Proposta Político-Pedagógica, Calendário Escolar e o Quadro Curricular.

Com base no registro do PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, encontra-se a visão da comunidade escolar, representada pelo diagnóstico e propostas que constituem o desejo de seus membros, observando os parâmetros legais vigentes. Constitui

um compromisso coletivo, uma decisão política que fortalece o processo democrático, a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, com vista à formação global do aluno e a cidadania. A proposta do PPP é uma tomada de consciência e possibilidade de soluções dos problemas encontrados com a definição das responsabilidades individuais e/ou coletivas.

O PPP tem como objetivo envolver toda a comunidade escolar numa construção educacional que defina responsabilidades individuais e coletivas. A missão da Escola é o comprometimento com uma educação igualitária e qualitativa, preparada para proporcionar, aos adolescentes inseridos nessa instituição, uma educação capaz de torná-los incluídos em uma sociedade cada vez mais competitiva, oferecendo ensino de qualidade, visando sempre à formação integral do aluno.

O objetivo geral da Escola é o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, naquele ambiente de restrição de liberdade e também uma preparação para a vida fora do cárcere. A escola desenvolve os objetivos específicos pautando-se pelos seguintes princípios:

- I - À Escola, cabe oportunizar ao educando, sua formação nos aspectos social, moral, intelectual, ético, político e religioso;
- II - Ministrando ensino de qualidade com vistas ao desenvolvimento integral do aluno, tendo em referência, suas necessidades e interesses;
- III - Promover meios para recuperação de alunos de menor rendimento;
- IV - Oferecer ao aluno, condições e meios necessários para o desenvolvimento de seu espírito crítico e reflexivo, tornando-o inserido em sua época;
- V - Analisar, junto à pedagoga da Unidade, relatórios elaborados semanalmente pelos professores, com vistas a minimizar as dificuldades encontradas através de possíveis intervenções;
- VI - Articular junto à Equipe Multidisciplinar da Unidade, condições que permitam ao aluno situar-se com agente de sua própria história e da sociedade a que pertence;
- VII - Elaborar e executar a Proposta Pedagógica da Escola, observando suas peculiaridades;
- VIII - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, 2012).

O Calendário Escolar, respeitando as normas legais, deverá ser anual, discutido e elaborado pela escola e enviado para apreciação e aprovação do Colegiado, em seguida, para aprovação do inspetor escolar. As principais atividades estão descritas no quadro abaixo:

## Quadro 4 - Resumo do calendário escolar da escola pesquisada

DATA	ATIVIDADE
2ª Feira	• Hino Nacional: Lei nº 12.031/09 de 21/09/2009
10 a 14/03/14	• Semana de Defesa do Consumidor: Lei nº 12.327/96 de 29/10/1996
20/03/14	• Dia Estadual do Teatro para a Infância e a Juventude: Lei nº 16.639 de 04/01/2007
21 a 26/04/14	• Semana dos Direitos Humanos: Lei nº 11.035/93 de 14/01/1993
12 a 16/05/14	• Semana de Conscientização sobre o uso Adequado das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: Lei nº 20.629 de 17/01/2013
09 a 13/06/14	• Semana de Combate ao Alcoolismo: Lei nº 13.571 de 31/05/2000
26/06/14	• Dia Estadual de Combate ao Crack: Lei nº 20.827 de 31/07/2013
2º Dom/08/14	• Dia da Família Mineira: Lei nº 13.218 de 08/06/1999
22 a 26/09/14	• Semana de Educação para o Trânsito: Lei nº 9.503 de 24/09/1997
1ª sem./10/14	• Semana de Conscientização sobre a Preservação da Fauna: Lei nº 18.368 de 02/09/2009
04/10/14	• Dia da Manifestação Contra a Exploração Infantil: Lei nº 13.735 de 07/11/00
10/10/14	• Dia Estadual do Fundo Amigo da Criança: Lei nº 16.637 de 04/01/2007
13 a 17/10/14	• Semana Nacional da Leitura e da Literatura: Lei nº 11.899 de 08/01/2009
20/11/14	• Dia Nacional da Consciência Negra: Lei 10.639 de 09/01/2003
25/11/14	• Dia Estadual de Combate à Violência contra a Mulher: Lei 19.440 de 11/01/2011

Fonte: Calendário Escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do CESESCO.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pesquisou a educação escolar ofertada aos adolescentes apreendidos no CIA em Teófilo Otoni/MG, no período de 2014.

Num primeiro plano, realizou-se uma análise histórica da prisão, o que indicou que é considerada resultado da humanização no cumprimento das penas privativas de liberdade, no século XVII e início do século XVIII, em países da Europa, conforme Beccaria (2001).

Nesse processo de transição histórica e buscas de alternativas para a ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade, no ano de 1776 surge a Declaração dos Direitos do Bom Povo de Virgínia, EUA, e no ano de 1948, a DUDH, documentos que estabeleceram a humanização no cumprimento das penas restritivas de liberdade.

Dentro desse processo de ressocialização do indivíduo em situação de privação de liberdade, a educação escolar tem papel importante, como fator de humanização do cumprimento das medidas socioeducativas impostas aos adolescentes infratores. Consta-se que a educação já é uma realidade em quase todas as unidades penitenciárias e centros socioeducativos distribuídas pelo Brasil; entretanto, apresenta problemas os mais variados, passando pela falta ou deficiente estrutura física e financeira, ausência de apoio por parte do poder público na formulação de políticas públicas específicas, além dos conflitos permanentes que envolvem a segurança do espaço e a disciplina em prejuízo de uma educação significativa e ressocializadora.

A pesquisa foi empreendida e obteve resultado com o objetivo principal de conhecer a estrutura de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, instalada dentro do CESESCO, com vistas ao processo de ressocialização dos adolescentes infratores ali internados. Já como objetivos secundários, buscou-se conhecer a história da Escola, identificar a sua contribuição para a ressocialização dos adolescentes com restrição de liberdade, averiguar os fatores que contribuem para essa ressocialização e promover reflexões sobre a necessidade de se melhorar as políticas públicas e educacionais para a ressocialização dos educandos em escolas prisionais.

A abordagem das políticas públicas para a educação prisional no Brasil, com apresentação da variedade conceitual e a análise da política pública brasileira sobre o tema, demonstra a farta existência de normas internacionais aplicáveis à educação prisional, capitaneadas pela ONU e pela UNESCO.

Na análise dessas normas, a pesquisa estudou os principais documentos internacionais e nacionais norteadores da educação prisional, segundo Boiago (2013), com destaque no plano internacional a Resolução n.º 45/113, de 14 de dezembro de 1990, que estabelece as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade e, no âmbito nacional, o PDE. No campo estadual, estudou-se as políticas públicas educacionais no estado de Minas Gerais sobre o tema, atualmente a cargo da SEE e da SEDS.

Ao final do primeiro capítulo, verificou-se a atuação da SEDS e SEE em Minas Gerais, para a efetivação da política pública de oferta de educação às pessoas em situação de privação de liberdade, notadamente os adolescentes recolhidos no CESESCO em Teófilo Otoni/MG.

A pesquisa analisou fatores que contribuem para a ressocialização dos adolescentes infratores, numa visão como um todo e especificamente em relação aos internos na escola em estudo, dentro de uma análise dos acompanhamentos psicológico, familiar e pedagógico e a expectativa do adolescente em retornar à liberdade.

O trabalho analisou a ressocialização na perspectiva do instituído, instituinte e instituição. Sabe-se que a cultura escolar forma-se em um tempo e um espaço determinado e no caso em estudo, o espaço e o tempo dessa escola possuem forte menção aos espaços e tempos dos estabelecimentos prisionais, já que estão localizadas dentro de um centro socioeducativo.

Nesse contexto, considerou-se a importância dos aspectos físicos e materiais da escola para a constituição de práticas pedagógicas que podem limitar ou estimular a disseminação social do conhecimento, as condições físicas precárias e as limitações de materiais destinados à prática educacional, na escola em comento, somadas às normas de segurança peculiares ao ambiente socioeducativo, a falta de formação específica para os professores ali trabalharem e a ausência de um currículo escolar peculiar para essa realidade. Constatou-se que esses elementos impactam negativamente na prática pedagógica, na busca da concretização de uma das suas principais finalidades, qual seja, proporcionar aos educandos as ferramentas emocionais, cognitivas e relacionais imprescindíveis à formação de um cidadão com atuação consciente, proativa e crítica no contexto social, na busca sempre de sua (re)inserção social, já que a educação apresenta-se como uma das poucas oportunidades de mudança de vida para os sujeitos privados de liberdade, segundo Vale (2012).

Considerou-se, além das questões normativas que preveem a oferta de educação às pessoas em situação de privação de liberdade e os fatores que cooperam para a ressocialização do adolescente em conflito com a lei, internado no centro socioeducativo, a

análise da educação na perspectiva dos direitos humanos, em dois aspectos distintos: a educação como direito humano e a prisão como aparelhamento estatal repressor, conforme Althusser (1970).

O terceiro capítulo focou sobre o conceito dos direitos humanos, sua origem no mundo, suas características e a sua classificação em gerações/dimensões, segundo Comparato (1989). Situa-se o direito à educação dentro do texto da atual Constituição Federal (1988) como um direito social.

Ficou demonstrado que a educação prisional em Minas Gerais teve o ano de 2005 como marco histórico, face à celebração de um convênio entre a SEE e a SEDS, para que aquela oferte a educação nos estabelecimentos prisionais e socioeducativos mineiros, além da sua previsão expressa no Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais.

A pesquisa contribuiu para compreender a realidade da educação prisional frente aos ensinamentos de Althusser (1970) sobre os aparelhamentos ideológicos do Estado, num ambiente onde estão previstos um aparelho repressivo do Estado, que atua pelo uso da força (física ou não), e o aparelho ideológico, que opera principalmente e preferencialmente através da escola, o que Althusser (1970) denomina de “superestrutura ideológica” para assegurar a reprodução do modo de produção do capital.

Demonstrou a existência do conflito entre o AIE e o ARE, pois, na Escola pesquisada há prescrições governamentais para que os profissionais submetam os estudantes às regras impostas e a vigilância cerrada é tida como um fator de crescimento e responsabilização dos alunos quanto ao desempenho da aprendizagem. Nesse sentido, os professores e agentes, quando exercem o papel do ARE, tornam-se reprodutores das desigualdades sociais dentro da escola, conforme Althusser (1970).

Observa-se no texto o conflito entre a TCH e o aparelhamento estatal. Segundo Brooke (2012), não se pode desprezar o impacto da TCH na área educacional, quando demonstra inclusive que a educação revoluciona o desenvolvimento econômico, tanto nas regiões desenvolvidas como nas subdesenvolvidas, e por isso a política pública educacional deve ser avaliada de maneira contundente e apropriada.

Considerou-se no final sobre a escola pesquisada, analisaram-se seus documentos escolares, a gestão da instituição, sua estrutura física, as observações realizadas em sala de aula ou fora dela, a seleção de pessoal na modalidade de contratação temporária, o rigor na observância das normas de segurança impostas pela SEDS e o PPP da escola, conforme ensino de Magalhães (2004), na perspectiva do instituído, da institucionalização e da instituição.

A pesquisa revelou que o currículo escolar discrimina as origens culturais de seus alunos ao tentar impor uma educação comum e homogeneizadora, sendo que tal situação não favorece a reinserção social dos menores infratores, conforme Julião (2009). Nesse sentido, a pesquisa indica a necessidade de relacionar seus conteúdos de ensino a realidades e valores diversos entre si para que haja participação igualitária e efetiva aprendizagem, e seja atendida a diversidade cultural que a escola abriga.

Diante dessas circunstâncias e peculiaridades próprias do espaço físico em que está instalada essa escola, constatou-se que o ideário de educação libertária e humanizadora pretendido por Paulo Freire está muito distante, o que compromete sobremaneira o processo ensino-aprendizagem.

Ao final, considera-se de importância o tema pesquisado, até mesmo por se tratar de tema incipiente em pesquisas e profundo em particularidades. Espera-se que este trabalho possa contribuir com o diálogo e aprofundamento da discussão do tema e questões aqui enfrentadas. Ademais, o Brasil possui atualmente a quarta maior população carcerária do mundo, com altos índices de reincidência criminal e a oferta de educação a essas pessoas, como política pública de Estado, pode contribuir para melhorar esse cenário, muitas vezes ignorado, mas real.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ARAÚJO, D. A. de C. **Pesquisa em educação: política, sociedade e tecnologia**. Campo Grande: UNIDERP, 2007.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247. (Debates. Política; v. 64).
- BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- BITENCOURT, C. R. **Tratado de direito penal**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BOIAGO, D. L. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: regulação social no contexto da crise estrutural do capital**. 2013. 274 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Daiane.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- BOEING JÚNIOR, L. **Ressocialização do preso no âmbito do presídio regional de Tubarão**. 2008. Monografia (Graduação em Direito)– Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2008. Disponível em: [http://portal2.unisul.br/content/navitacontent\\_/userFiles/File/cursos/cursos\\_graduacao/Direito\\_Tubarao/monografias/Lauro\\_Boeing\\_Junior.pdf](http://portal2.unisul.br/content/navitacontent_/userFiles/File/cursos/cursos_graduacao/Direito_Tubarao/monografias/Lauro_Boeing_Junior.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1940 e retificado em 3 jan. 1941. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.093**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 25 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Publicado no Diário Oficial da União de 25 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007b. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Publicado no Diário Oficial da União de 25 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007c. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Publicado no Diário Oficial da União de 25 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011a. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Publicado no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Publicado no Diário Oficial da União em 11 de out. de 1979. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Publicada no Diário Oficial da União em 13 de julho de 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 16 de julho de 1990 e retificado em 27 de setembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.245**, de 24 de maio de 2010. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Publicada no Diário Oficial da União em 25 de maio de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12245.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12245.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011b. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 30 de junho de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm). Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]. Publicado no Diário Oficial da União em 19 de janeiro de 2012 e retificado em 20 de janeiro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. CONANDA. **Resolução nº 119**, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: <<http://dh.sdh.gov.br/download/resolucoes-conanda/res-119.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 03**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Publicada no Diário Oficial da União em 25 de março de 2009.

Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/resolucao\\_cnpcp\\_3\\_2009-2.pdf/view](http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/resolucao_cnpcp_3_2009-2.pdf/view)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 09**, de 18 de novembro de 2011. Edita as Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal. Publicada no Diário Oficial da União em 21 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Relatório do 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões**: 14 a 17 de maio, Brasília - DF. Brasília, DF: MJ: MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/reintegracao-social-1/anexos-reintegracao-social/relatorioterceiroseminario-nacional.pdf/view>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Plano diretor de melhorias no sistema prisional**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/plano-diretor/anexos-plano-diretor/plano-diretor-de-melhorias-para-o-sistema-prisional.pdf/view>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CANÁRIO, R. Estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

COMPARATO, F. K. **Para viver a democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional**: a execução das medidas socioeducativas de internação. CNJ, 2012. 146 p. Disponível em: <[http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama\\_nacional\\_doj\\_web.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DORIA, A. de S. **Os direitos do homem**. São Paulo: Nacional, 1942.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Projeto político pedagógico**. Teófilo Otoni, 2012.

ESPIELL, H. G. El derecho al desarrollo como un derecho humano. **Revista de Estudios Internacionales**, n.1, p. 41-60, jan./mar.1980.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA FILHO, M. G.; GRINOVER, A. P.; FERRAZ, A. C. da C. **Liberdades públicas**: parte geral. São Paulo: Saraiva, 1978.

FERREIRA, P. A.; ALENCAR, E.; PEREIRA, J. R. Revisitando o modelo processual de análise de políticas públicas a partir das relações entre Estado e sociedade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, 6, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ENAPEGS, 2012.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GRACIANO, M. **Educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. 2010. [260 p.]. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/RMC/Downloads/MARIANGELA\\_GRACIANO.pdf](file:///C:/Users/RMC/Downloads/MARIANGELA_GRACIANO.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

GRECO, R. **Curso de direito penal**: parte geral. Rio de Janeiro: Impetus, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores\\_financeiros-p.t.i.\\_nivel\\_ensino.htm](http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm)>. Acesso em: 01 out. 2015.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov.2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2576/1765>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 440f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Awww.bdtd.uerj.br%5C%3A733>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

KUEHNE, Maurício. **Lei de execução penal anotada**. 5. ed. Curitiba: Juruá, 2005.

LYRA, M. G.; GOMES, R. C.; JACOVINE, L. A. G. O papel dos stakeholders na sustentabilidade da empresa: contribuições para construção de um modelo de análise. **Revista Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, jun. 2009.

LYNN, L. E.; GOULD, S. G. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. São Paulo, EDUSF, 2004.

MAGNABOSCO, D. Sistema penitenciário brasileiro: aspectos sociológicos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 3, n. 27, dez. 1998. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/1010/sistema-penitenciario-brasileiro-aspectos-sociologicos>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

MARINHO, A.; FAÇANHA, L. O. **Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, Tallahassee, FL, Feb. 1995. Disponível em: <<http://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/APSANET/8cecdffe->

5e63-45a8-9176-4574182cf42d/UploadedFiles/Vol.%205,%20No.%201.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.295**, de 29 de abril de 2003. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Defesa Social e dá outras providências. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo de 29 de abril de 2003. Disponível em:

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=43295&comp=&ano=2003&aba=js\\_textoOriginal#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=43295&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 43.334**, de 20 de maio de 2003. Cria o Programa de Controle de Homicídios do Estado de Minas Gerais. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo de 20 de maio de 2003. Disponível em

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=43334&comp=&ano=2003&aba=js\\_textoOriginal#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=43334&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto)>. Acesso em: 01 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 44.196**, de 28 de dezembro de 2005. Cria unidades estaduais de ensino nos municípios que menciona. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo de 29 de dezembro de 2005. Disponível em:

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44196&comp=&ano=2005&aba=js\\_textoAtualizado#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44196&comp=&ano=2005&aba=js_textoAtualizado#texto)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 45.870**, de 30 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Defesa Social. Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=45870&comp=&ano=2011&texto=consolidado#texto>>. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 46.647**, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Defesa Social. Publicado no Minas Gerais de 11 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=46647&comp=&ano=2014&texto=original#texto>>. Acesso em: 19 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.936**, de 08 de julho de 1998. Estabelece diretrizes para o sistema prisional do Estado e dá outras providências. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo em 09 de julho de 1998. Disponível em:

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=12936&comp=&ano=1998&aba=js\\_textoAtualizado#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=12936&comp=&ano=1998&aba=js_textoAtualizado#texto)>. Acesso em: 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 15.302**, de 10 de agosto de 2004. Institui a carreira de Agente de Segurança Socioeducativo do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo de 10 de agosto de 2004. Disponível em:

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=15302&comp=&ano=2004&aba=js\\_textoOriginal#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=15302&comp=&ano=2004&aba=js_textoOriginal#texto)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 18.185**, de 04 de junho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo de 4 de junho de 2009. Disponível em:

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18185&comp=&ano=2009&aba=js\\_textoOriginal#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18185&comp=&ano=2009&aba=js_textoOriginal#texto)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 18.401**, de 28 de setembro de 2009. Autoriza o Poder Executivo a conceder subvenção econômica às pessoas jurídicas que contratarem egressos do sistema prisional do Estado. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo de 28 de setembro de 2009.

Disponível em:

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18401&comp=&ano=2009&aba=js\\_textoOriginal](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18401&comp=&ano=2009&aba=js_textoOriginal)>. Acesso em: 19 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 19.481**, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Publicado no Minas Gerais, Diário do Executivo de 12 de janeiro de 2011. Disponível em:

<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&comp=&ano=2011&aba=js\\_textoAtualizado#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&comp=&ano=2011&aba=js_textoAtualizado#texto)>. Acesso em: 20 de mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1.457, de 18 de dezembro de 2013. Regulamenta o Programa Trabalhando a Cidadania no âmbito da Subsecretaria de Administração Prisional. **Minas Gerais**, Diário do Executivo, Belo Horizonte, 19 dez. 2013. Disponível em:

<<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/110189?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=110179&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=56&paginaDestino=11&indice=11>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução para a organização da Educação Básica de jovens e adultos nas escolas estaduais em funcionamento nas unidades prisionais de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Defesa Social. **Se liga**: Programa de Acompanhamento ao Adolescente Desligado das Medidas Socioeducativas de Internação ou Semiliberdade em Minas Gerais. Belo Horizonte, fasc. 7, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. **Medidas socioeducativas**: contribuições para a prática. Organização de Carolina Proietti Imura e Elaine Rocha Maciel. Belo Horizonte: FAPI, 2012. 234 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. **Plano decenal de atendimento socioeducativo do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.social.mg.gov.br/images/documentos/Plano%20Decenal%20para%20Consulta%20P%C3%BAblica.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. Subsecretaria de Direitos Humanos. **Plano mineiro de Direitos Humanos: PMDH**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[http://www.social.mg.gov.br/images/stories/direitos\\_humanos/plano%20mineiro%20de%20direitos%20humanos%20verso%20preliminar%20para%20consulta.pdf](http://www.social.mg.gov.br/images/stories/direitos_humanos/plano%20mineiro%20de%20direitos%20humanos%20verso%20preliminar%20para%20consulta.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

MIRABETE, J. F. **Execução penal**: comentário da Lei n.º 7.210/84. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2004.

MIRANDA, C. M. **O Estado e as políticas de qualificação profissional implantadas no sistema prisional**. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=81311](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=81311)>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MORAES, A. de. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Atlas. 1997.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

OLIVEIRA, G. C. de; GONÇALVES, C. M.; MENDES, P. G. Psicanálise aplicada ao sistema prisional: entraves e possibilidades. **Psicologia.pt: O Portal dos Psicólogos**, Porto, 22 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0856.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. [Paris], 1948. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 1948.

\_\_\_\_\_. **Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos**. [S.l.]. Adotada pela XVIII Conferência dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados Africanos membros da

Organização de Unidade Africana a 26 de junho de 1981, em Nairobi, no Quênia, 1981. Não paginado.

\_\_\_\_\_. **Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.** [Nova York], 1975.

\_\_\_\_\_. Declaração do Milênio das Nações Unidas. Lisbon: United Nations Information Centre, 2000. Aprovada na Cimeira do Milênio, Nova Iorque, 6-8 de Setembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos.** [Nova York], 1966. Adotada pela Resolução 2200 XXI Assembleia Geral, de 16 de dezembro de 1966.

\_\_\_\_\_. **Regras mínimas para tratamento dos presos.** [Genebra], 1955. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos realizado em Genebra, 1955.

\_\_\_\_\_. Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social, de 24 de mayo de 1990. In: UNESCO. **La educación básica em los establecimientos penitenciarios.** Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995b. p. 180-182.

\_\_\_\_\_. Resolución 45/112 de La Asamblea General, 14 de diciembre de 1990. In: UNESCO. **La educación básica em los establecimientos penitenciarios.** Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995a. p. 177-179.

\_\_\_\_\_. Resolução 45/113, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de Dezembro de 1990. In: UNESCO. **Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.** Viena, 1995c.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ-LUÑO. A. **Los derechos fundamentales.** 7.ed. Madrid: Tecnos, 1998.

PETERS, B. G. **American Public Policy.** Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIOVESAN, F. A constitucionalidade do PNDH-3. **Revista Direitos Humanos,** Brasília, v. 5. p. 12-16, abr. 2010.

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, S. P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: PINHEIRO, P.; FEITOSA, C.; BARRENECHEA, M. A. de (Org.). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SALLA, Fernando Afonso. **As prisões em São Paulo: 1822-1940**. São Paulo: Annablume, 1999.

SANTOS, J. R. S. **Políticas públicas de educação nos presídios: o papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1186](http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1186)>. Acesso em: 11 abr. 2015.

SANTOS, M. A. de M. dos; RODRIGUES, G. B. Ressocialização do preso no Brasil e suas consequências para a sociedade. **E-Civitas**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jul. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/dcjpg/article/view/64/39>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SAUER, A. H.; JULIÃO, E. F. **A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas**. Brasília: CNE, 23 de Abril de 2012. Seminário Educação nas Prisões. Disponível em: <[http://editorialpaco.com.br/wp-content/uploads/2014/11/P%C3%A1ginas-de-Miolo\\_Elinaldo\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_jovens\\_adultos\\_20-09.pdf](http://editorialpaco.com.br/wp-content/uploads/2014/11/P%C3%A1ginas-de-Miolo_Elinaldo_Educa%C3%A7%C3%A3o_jovens_adultos_20-09.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2015.

SILVA, A. C. da.; MONTAGNER, A. C. **Dicionário latino-português**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, G. de M. **Ato Infracional: fluxo do Sistema de Justiça Juvenil em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG, 2010a.

SILVA, M. R. S. do N. Segurança pública e direitos humanos: que pode a educação no contexto prisional? **Revista USCS de Direito**, São Caetano do Sul, ano XI, n. 19, jul./dez. 2010b.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Campinas:

UNICAMP, 2000. Disponível em:  
<<http://www.nepp.unicamp.br/images/pdfs/caderno48.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educación em prisiones em Latinoamérica**: derechos, libertad y ciudadanía. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Educando para a liberdade**: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em:  
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000191.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **La educación básica em los establecimientos penitenciarios**. Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/prisptit.html>>. Acesso em: 19 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Marco de Ação de Belém**: Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em:  
<[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **A UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491por.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_; SESI. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

VALE, A. dos S. **A cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC**. 2012. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao\(2\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao(2).pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

VIEIRA, E. de L. G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 93-112, jan./mar. 2013.

VOLPE FILHO, C. A. Ressocializar ou não-dessocializar, eis a questão. **Direito Net**. 18 maio 2010. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5081/Ressocializar-ou-nao-dessocializar-eis-a-questao>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

<b>“MATRIZ CURRICULAR - 2014”</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS (1º AO 5º)</b>
<b>NOME DO ESTABELECIMENTO: E. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E EJA</b>	
<b>MUNICÍPIO: TEÓFILO OTONI</b>	

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS E CARGA HORÁRIA ANUAL									
			Ciclo da Alfabetização						Ciclo Complementar			
			* 1º ano		* 2º ano		* 3º ano		* 4º ano		5º ano	
			AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA
	Linguagens	Língua Portuguesa	05	166:40	05	166:40	06	200:00	05	166:40	05	166:40
		Educação Física	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		Arte	03	100:00	02	66:40	02	66:40	01	33:20	01	33:20
	Matemática	Matemática	05	166:40	06	200:00	05	166:40	05	166:40	05	166:40
	Ciências da Natureza	Ciências	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40	03	100:00
	Ciências Humanas	História	02	66:40	02	66:40	02	66:40	03	100:00	02	66:40
	Geografia	02	66:40	02	66:40	02	66:40	03	100:00	03	100:00	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20	
PARTE DIVERSIFICADA A	Linguagens	Literatura Infante-juvenil	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40
<b>TOTAL</b>			<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>

Obs: \* ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano turma unificada

Teófilo Otoni, 11 de março de 2014.

Marliete Feres Brasil Figueiredo  
Diretora - MaSP

Marliete Feres Brasil Figueiredo  
Diretora  
MaSP: 635378-3

Aprovado pelo Colegiado Escolar em: 11/03/2014

Kleber Roberto Gomes Balbo  
Ronaldo Romão Costa Salim

Abelino da Cunha de Melo  
Jacqueline Lavarés Guimarães

Stela Aparecida dos Santos  
Imagem Escolar  
MaSP: 635378-3

## ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Em 14/03/2014  


**“MATRIZ CURRICULAR - 2014”**  
**ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS (6º ao 9º ANOS)**  
 Resol. CNE nº 04, de 13 de julho de 2010, Resol. CNE nº 07, de 14 de dezembro de 2010 e Resol. SEE nº 2.197 de 26 de outubro de 2012  
 NOME DO ESTABELECIMENTO: E. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL MÉDIO E EJA – CÓD: 326828 MUNICÍPIO: TEÓFILO OTONI – MG  
 Inspeção do Estado de Minas Gerais  
 Inspeção Escolar  
 EP 17062/4

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS E CARGA HORÁRIA ANUAL							
			CICLO INTERMEDIÁRIO				CICLO DA CONSOLIDAÇÃO			
			6º ANO		7º ANO		8º ANO *		9º ANO *	
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	07	233:20	07	233:20	06	200:00	06	200:00
		Educação Física	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40
		Arte	-	-	-	-	01 #	33:20	01#	33:20
	Matemática	Matemática	05	166:40	05	166:40	04	133:20	04	133:20
	Ciências da Natureza	Ciências	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00
	Ciências Humanas	História	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00
		Geografia	02	66:40	02	66:40	03	100:00	03	100:00
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna ( Inglês)	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40
TOTAL			25	833:20	25	833:20	25	833:20	25	833:20

\* Turma unificada 8º e 9º anos

# Aulas ministradas pela servidora da SEDS : Aparecida Dantas Schweighofer

Teófilo Otoni, 11/03/2014.

*Marlene Feres Brasil Freire*  
 DIRETOR MASP

*Marlene Feres Brasil Freire*  
 Marlene Feres Brasil Freire

Aprovado pelo Colegiado Escolar:

*Roberta Alves Coelho, Robinson do Carmo da Silva, Jacqueline Savaris Guimarães, Renaldo Mendes e Carla B. S.*