

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

SILVIA GALERANI DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO EXCLUDENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NO SISTEMA PRISIONAL PARANAENSE: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA PARA O SISTEMA PRISIONAL**

SILVIA GALERANI DE OLIVEIRA

**ANO
2025**

**PARANAVÁÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**INCLUSÃO EXCLUDENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NO SISTEMA PRISIONAL PARANAENSE: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA PARA O SISTEMA PRISIONAL**

SILVIA GALERANI DE OLIVEIRA

**PARANAVAI
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**INCLUSÃO EXCLUDENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NO SISTEMA PRISIONAL PARANAENSE: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA PARA O SISTEMA PRISIONAL**

Dissertação apresentada por Silvia Galerani de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Prof^a. Dra.: Maria Simone Jacomini Novak

Coorientadora:

Prof^a. Dra: Edinéia Fátima Navarro Chilante

PARANAVÁÍ
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Galerani de Oliveira, Silvia

Inclusão excludente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional paranaense: análise da proposta pedagógica da EJA para o sistema prisional / Silvia Galerani de Oliveira. -- Paranavai-PR, 2025.

156 f. : il.

Orientador: Maria Simone Jacomini Novak.

Coorientador: Edinéia Fátima Navarro Chilante.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. EJA para pessoas em privação de liberdade. 2. Políticas públicas educacionais para a EJA. 3. Inclusão Excludente. 4. Proposta Pedagógica. I - Jacomini Novak, Maria Simone (orient). II - Navarro Chilante, Edinéia Fátima (coorient). III - Título.

SILVIA GALERANI DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO EXCLUDENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NO SISTEMA PRISIONAL PARANAENSE: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA PARA O SISTEMA PRISIONAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Simone Jacomini Novak (Orientadora)
UNESPAR - Paranavaí

Prof^ª. Dra. Edinéia Fátima Navarro Chilante (Coorientadora)
UNESPAR - Paranavaí

Prof^ª. Dra Adriana Medeiros Farias (Membro da Banca)
UEL

Prof. Dr. Ricardo Peres da Costa (Membro da Banca)
UFAM

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Marlene Stentzler (Suplente)
UNESPAR – Paranavaí

Data de Aprovação

15/04/2025

Dedico este trabalho ao meu esposo Rogerio, e aos meus filhos João Camilo e Gabriel, pelo incentivo, carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória educacional. De maneira especial, expresso minha gratidão aos docentes do Colegiado do Mestrado da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Paranavaí), profissionais pelos quais tenho grande admiração e que muito contribuíram para minha aprendizagem.

Agradeço também ao meu companheiro de vida, Rogerio, que sempre demonstrou incansável apoio, cuidado, atenção e afeto, não medindo esforços para que eu conseguisse alcançar os meus objetivos, desde o meu ingresso ao mestrado, até a sua finalização.

Aos meus filhos João Camilo e Gabriel, que embora ainda adolescentes sabem o valor de uma educação emancipadora e crítica.

Aos meus pais, Maria Helena e Dionísio, que sempre me incentivaram a estudar, e que no decorrer do meu mestrado me ajudaram muito em relação aos meus afazeres pessoais e familiares.

À minha amiga Lu Rebouças, que conheci no mestrado e tornou-se uma amiga querida. Foi companheira de curso e de estrada, apoiando-me e transmitindo sempre uma palavra de carinho e esperança. Dividimos momentos de angústias, inseguranças, e, finalmente, alegrias.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Simone Jacomini Novak, por ter me aceitado como orientanda, sempre muita prestativa nas orientações, com muita sabedoria. Incentivou-me a pesquisar para aprofundamento de vida, formação acadêmica e profissional.

À minha coorientadora, Professora Doutora Edinéia Fátima Navarro Chilante, agradeço por todo trabalho de orientação nesse processo de escrita. Seu conhecimento sobre o tema foi fundamental para a estruturação da minha dissertação.

À Professora Doutora Adriana Medeiros Farias e ao Professor Doutor Ricardo Peres da Costa, por aceitarem o convite para fazerem parte da banca e pela contribuição com excelência para o aperfeiçoamento da minha dissertação, trazendo reflexões relevantes para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Muito obrigada a todos !

“Diz -se que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas cadeias. Uma nação não deve ser julgada pela forma como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim seus mais vulneráveis.”

Nelson Mandela

OLIVEIRA, Silvia Galerani. **Inclusão excludente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional paranaense: análise da proposta pedagógica da EJA para o sistema prisional** (156 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Simone Jacomini Novak; Coorientadora: Prof^ª. Dra. Edinéia Fátima Navarro Chilante. Paranavaí, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, e tem como objeto de estudo as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinadas às pessoas privadas de liberdade do sistema prisional paranaense e sua proposta pedagógica. O objetivo é analisar como a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema prisional paranaense contribui para uma inclusão excludente de jovens e adultos privados de liberdade, a partir dos processos e estruturas subjacentes às políticas educacionais direcionadas a essa população. As políticas educacionais vigentes, alinhadas aos princípios do modo de produção capitalista, buscam formar indivíduos que atendam às exigências do mercado produtivo. Entretanto, quando essa demanda cessa, tais indivíduos tornam-se socialmente descartáveis, ficando expostos à exclusão e à vulnerabilidade, sem garantias efetivas de reinserção ou proteção social. Nesse cenário, o Estado penal atua por meio do controle e regulação, criminalizando e encarcerando principalmente pessoas de setores sociais já marginalizados, intensificando as desigualdades estruturais e alimentando um ciclo contínuo de exclusão. No ambiente prisional, a exclusão social é reforçada pela dificuldade de acesso das pessoas privadas de liberdade a programas educacionais, cursos profissionalizantes e oportunidades de trabalho. Diversos entraves no sistema penitenciário paranaense, como falta de vagas, burocracia administrativa, infraestrutura precária e rígidos procedimentos de segurança, prejudicam significativamente o direito à educação dessa população. Além dessas barreiras estruturais, a proposta pedagógica da EJA ofertada nas prisões do Paraná agrava esse quadro, pois adota uma organização fragmentada e acelerada, sem enfrentar efetivamente os desafios específicos do contexto prisional. Essa abordagem pedagógica reforça a lógica excludente, promovendo uma aparente inclusão social, porém sem assegurar condições reais de participação e dignidade social. Por essa razão, o conceito de inclusão excludente caracteriza esse fenômeno, destacando a contradição entre o discurso formal de inclusão e a realidade prática vivenciada pelos educandos privados de liberdade. A pesquisa dialoga teoricamente com autores como Marx (1977; 1996; 2009); Wacquant (1999; 2012); Tumolo (2002); Tonet (2002); Martins (1997); Mészáros (2002) e outros do campo do marxismo. O trabalho está dividido em seções. Na introdução apresentamos o objeto de estudo e suas características. Na segunda seção, realizamos uma trajetória histórica da educação enquanto direito humano, refletindo sobre aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam a formulação e implementação das políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. Na terceira seção, examinamos diretrizes internacionais que orientam as políticas educacionais e os documentos nacionais e estaduais. Na quarta seção, analisamos como a organização da proposta pedagógica da EJA nas prisões paranaenses corrobora com o processo de inclusão excludente. Os resultados da pesquisa demonstram que as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional paranaense, embora apresentem um discurso formal de inclusão e ressocialização, reproduzem, na prática, por meio da organização pedagógica de oferta as contradições estruturais próprias do modo de produção capitalista.

Palavras - chave: Políticas públicas educacionais; Educação de Jovens e Adultos (EJA) para privados de liberdade; Proposta pedagógica; Inclusão excludente; Estado penal.

OLIVEIRA, Silvia Galerani. **Exclusionary inclusion in Youth and Adult Education (EJA) in the Paraná prison system: analysis of the pedagogical proposal of EJA for the prison system** (156 f.). Dissertation (Master in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Prof. Dr. Maria Simone Jacomini Novak; Co-advisor: Prof. Dr. Edinéia Fátima Navarro Chilante. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

This research is linked to the Master's Program in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education of the State University of Paraná, Paranavaí Campus, and its object of study are the educational policies for Youth and Adult Education (EJA) aimed at people deprived of their liberty in the Paraná prison system. The objective is to analyze how the pedagogical proposal for Youth and Adult Education (EJA) of the Paraná prison system contributes to an exclusionary inclusion of young people and adults deprived of their liberty, based on the processes and structures underlying the educational policies aimed at this population. Current educational policies, aligned with the principles of the capitalist mode of production, seek to train individuals who meet the demands of the productive market. However, when this demand ceases, such individuals become socially disposable, exposed to exclusion and vulnerability, without effective guarantees of reintegration or social protection. In this scenario, the penal State acts through control and regulation, criminalizing and incarcerating mainly people in already marginalized social sectors, intensifying structural inequalities and fueling a continuous cycle of exclusion. In the prison environment, social exclusion is reinforced by the difficulty that people deprived of their liberty have in accessing educational programs, vocational training courses and job opportunities. Several obstacles in the Paraná prison system, such as a lack of vacancies, administrative bureaucracy, poor infrastructure and rigid security procedures, significantly undermine the right to education of this population. In addition to these structural barriers, the pedagogical proposal of EJA offered in Paraná prisons worsens this situation, as it adopts a fragmented and accelerated organization, without effectively addressing the specific challenges of the prison context. This pedagogical approach reinforces the exclusionary logic, promoting apparent social inclusion, but without ensuring real conditions for citizen participation and full social dignity. For this reason, the concept of exclusionary inclusion characterizes this phenomenon, highlighting the contradiction between the formal discourse of inclusion and the practical reality experienced by students deprived of their liberty. The research engages theoretically with authors such as Marx (1977; 1996; 2009); Wacquant (1999; 2012) and Tumolo (2002). The work is divided into sections. In the introduction, we present the object of study and its characteristics. In the second section, we present a historical trajectory of education as a human right, reflecting on political, economic and social aspects that influence the formulation and implementation of educational policies aimed at this type of teaching. In the third section, we examine international guidelines that guide educational policies and national and state documents. In the fourth section, we analyze how the organization of the pedagogical proposal for EJA in Paraná prisons corroborates the process of exclusionary inclusion. The results of the research demonstrate that educational policies aimed at Youth and Adult Education (EJA) in the Paraná prison system, although presenting a formal discourse of inclusion and resocialization, reproduce, in practice, through the pedagogical organization of provision, the structural contradictions inherent to the capitalist mode of production.

Keywords: Public educational policies; Youth and Adult Education (EJA) for those deprived of liberty; Pedagogical proposal; Exclusionary inclusion; Penal state.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Situação do sistema penal do estado do Paraná.....	43
Gráfico 2 – Situação do sistema penal brasileiro.....	45
Quadro 1 – Contingente carcerário no Brasil.....	49
Quadro 2 – Faixa etária dos encarcerados.....	53
Gráfico 3 – Perfil educacional da população prisional brasileira.....	58
Gráfico 4 – Perfil educacional da população prisional paranaense.....	59
Figura 1 – Localização dos Ceebja prisionais no estado do Paraná.....	62
Quadro 3 – Dificuldades do Ceebja de Guarapuava na aplicação da proposta.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aped – Ação Pedagógica Descentralizada

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Ceebja- Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

Deppen – Departamento de Polícia Penal do Estado do Paraná

Diprod - Divisão de Produção e Desenvolvimento do Paraná

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP - Lei de Execução Penal

MEC - Ministério da Educação e Cultura

Naes – Núcleo Avançado de Estudos Supletivos

ONU- Organização das Nações Unidas

PPL - Pessoas Privadas de Liberdade

PPP- Parceria Público - Privado

Peesp- Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná

Seed – Secretaria de Estado de Educação

Seju – Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos

Sesp – Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária

Sisdepen - Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS E OS ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA ANÁLISE MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA	25
2.1 Concepção histórica e política de direitos humanos	25
2.2 Ambiguidade dos Direitos Humanos e a inclusão excludente	33
2.3 Exclusão e o encarceramento no Brasil e no Estado do Paraná	39
2.4 Perfil das pessoas privadas de liberdade no estado do Paraná	51
2.5 Entre grades e saberes: estrutura e Educação de Jovens e Adultos nas Penitenciárias.....	69
2.6 O contexto histórico e político da EJA Para Privados de Liberdade.....	75
3 POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	89
3.1 Diretrizes educacionais internacionais orientadoras para a EJA	88
3.2 Legislações nacionais: políticas públicas, direito à educação e dever público: concepções e princípios decorrentes de organismos internacionais.....	93
3.3 Documentos do Século XXI: a Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a gestão da EJA no estado do Paraná	105
3.4 Diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos.....	107
4 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA EJA PRISIONAL NO PARANÁ.....	117
4.1 Proposta pedagógica da EJA destinada às pessoas em situação de privação de liberdade no Estado do Paraná.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido na linha “Educação, ensino e formação de professores” do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranaíba-PR), tem como título *Inclusão Excludente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Prisional Paranaense: Análise da Proposta Pedagógica da EJA para o Sistema Prisional*.

Ao analisar a proposta pedagógica da EJA para as pessoas privadas de liberdade no estado, constata-se o que a professora Acácia Kuenzer (2006) chamou de inclusão excludente, ao referir-se às estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar que não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. Estas estratégias, de modo geral, referem-se às diferentes formas de certificação mediante propostas pedagógicas aligeiradas e simplificadas, que não conferem rigor e seriedade à educação geral ou à formação profissional. Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar articula-se dialeticamente aos processos de exclusão includente, existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao capital a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente para atender as necessidades do processo de acumulação.

O trabalho tem como objeto de estudo as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinadas às pessoas privadas de liberdade¹ do sistema prisional paranaense e sua proposta pedagógica. A EJA é uma modalidade de ensino que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, é destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade que a Legislação considera

¹Entende-se por pessoas privadas de liberdade no sistema prisional aquelas com idade superior a 18 anos e que estejam sob custódia do Estado, em caráter provisório ou sentenciadas para cumprimento de pena de liberdade ou medida de segurança. Tal denominação vem sendo empregada em pesquisas brasileiras e documentos nacionais referentes à EJA em espaços prisionais (ou unidades penais) com a intenção de articular seu sentido à abordagem das penas de privação ou restrição de liberdade dentro do Estado democrático de direito, descolando a prisão da ideia de castigo (Cabral, 2019).

como própria. No Brasil, o atendimento educacional aos jovens e adultos privados de liberdade é feito por meio da EJA.

A aproximação com o objeto de estudo surgiu a partir da minha experiência profissional, como professora e diretora no Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja) João da Luz da Silva Correa que atende jovens e adultos em privação de liberdade na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste no estado do Paraná. Ao longo de onze anos de prática, pude compreender o contexto da EJA e as suas especificidades dentro do sistema prisional. Essa vivência prática, aliada à pesquisa teórica, permite uma análise crítica e fundamentada das condições da oferta da modalidade em ambientes de restrição de liberdade.

Além disso, as inquietações que emergiram durante essa intensa experiência levaram-me a questionar as dificuldades e possibilidades de articular, em um mesmo espaço e tempo, conceitos tão díspares como educação e segurança, bem como a investigar a notável negligência das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino no interior do sistema prisional do estado, que torna a educação para pessoas privadas de liberdade quase invisível perante a sociedade.

No estado do Paraná, essa modalidade de ensino é ofertada no interior das Unidades Prisionais², por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja). No entanto, essa oferta de escolarização enfrenta diversas dificuldades, que vão desde entraves burocráticos administrativos e infraestrutura inadequada para prática escolar a procedimentos e regras de segurança rígidas. Além disso, a proposta pedagógica adotada, baseada em uma organização acelerada e no formato de educação a distância com momentos presenciais pontuais, tem dificultado significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem não contempla as necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no contexto das unidades prisionais. Somem-se a isso as políticas públicas educacionais nacionais e estaduais de cunho neoliberal, que substituem o saber científico em detrimento das competências e habilidades, corroborando com os propósitos do mercado com vistas à acumulação do capital para a classe dominante.

² O termo “unidade prisional” é utilizado como sinônimo de cadeia, penitenciária ou centro de ressocialização.

Nesse contexto mais amplo de políticas educacionais e sociais orientadas por interesses capitalistas, é importante destacar como a lógica de exclusão social contribui para o aprofundamento da desigualdade econômica, da precarização do trabalho e da segregação socioespacial. Essa lógica acaba por responsabilizar os próprios indivíduos por sua condição de pobreza, ignorando fatores estruturais. Esse cenário tem impacto direto nas condições em que se desenvolve a escolarização no sistema prisional, reforçando os ciclos de exclusão e marginalização vivenciados por esses sujeitos.

Ao tratarmos da educação de jovens e adultos privados de liberdade, estamos nos referindo a um grande contingente. No estado do Paraná, de acordo com dados retirados do Sistema de Informações e Estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro (Brasil, 2024), a população carcerária corresponde a 41.612 pessoas. Deste universo, 1.108 (2,66%) pessoas não concluíram o ensino fundamental em segmentos iniciais (alfabetização), 12.476 (29,98%) não finalizaram os anos finais do ensino fundamental e 7.800 (18,74%) pessoas não completaram o ensino médio. Em sua maioria, esse grupo é composto por indivíduos oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis, que apresentam um histórico de exclusão social e dificuldades de acesso à educação formal. A população carcerária paranaense é majoritariamente formada por jovens, pardos, negros, desempregados ou que atuavam na informalidade, em empregos precários, antes de se envolverem na criminalidade.

No Brasil, conforme os dados do Sisdepen (Brasil, 2024), a população prisional é de 663.387, sendo o terceiro país com mais pessoas encarceradas. Desses, 38.092 (5,74%) não terminaram o ensino fundamental no primeiro segmento, 290.667 (43,82%) não concluíram o ensino fundamental e 186.606 (28,13%) não completaram o ensino médio. Os dados do Paraná seguem a tendência nacional, evidenciando que grande parte da população carcerária tem um histórico de baixa escolaridade. No entanto, observa-se que, proporcionalmente, o Paraná apresenta um percentual menor de indivíduos sem alfabetização em relação ao índice nacional. Além disso, o número de pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio também segue um padrão semelhante ao do país, reforçando a relação entre a vulnerabilidade social e a baixa escolaridade na população prisional.

Assim como o Brasil, o estado do Paraná tem registrado um aumento significativo no número de pessoas encarceradas, resultando em condições preocupantes de superlotação nas unidades prisionais. Conforme os dados mais recentes do Sistema Nacional de Informações

Penais (Sisdepen)³, em 2019 havia 29.690 pessoas cumprindo pena, número que subiu para 41.612 em 2024, representando um aumento de aproximadamente 40,2%. Esse total da população é dividido nos seguintes regimes de pena: regime fechado 28.004; regime semi-aberto 1609; medida de internação 195; e provisórios 11.804. Esse crescimento acentuado agrava ainda mais o cenário já precário dos presídios, onde indivíduos vivem amontoados em celas extremamente pequenas, muitos sendo obrigados a dormir no chão devido à falta de espaço.

Além disso, a superlotação intensifica a concorrência pelas escassas vagas de trabalho, atividades educacionais e cursos de qualificação profissional oferecidos nas prisões. Esse contexto precário contribui diretamente para que o Paraná ocupe atualmente a posição de quarto estado com maior população carcerária do país, ficando atrás apenas de São Paulo, com 191.033 pessoas em prisão; Minas Gerais, com 65.545; e Rio de Janeiro, com 47.331.

Neste trabalho, o encarceramento é interpretado como uma estratégia adotada pelo Estado penal⁴ para conter o pauperismo, fenômeno intensificado pela reprodução ampliada do capital. Esse contexto gera altos níveis de desemprego e promove a formação de um "exército industrial de reserva". Marx (1985, p. 209) descreve o pauperismo como "o asilo para inválidos do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva". Em meio a esse cenário de exclusão e marginalização, o encarceramento emerge como instrumento de controle social, refletindo a transformação do Estado, que reduz sua atuação na área social enquanto intensifica sua função coercitiva e policial como mecanismo de gestão da pobreza.

Assim como a população paranaense cresceu impulsionada pelo processo de industrialização e urbanização, a população carcerária também apresentou um aumento expressivo ao longo dos anos. Desde a inauguração da primeira penitenciária, em 1909, que contava com apenas 55 internos, o número de pessoas privadas de liberdade no Estado cresceu significativamente. Em 2024, o Paraná chegou a cento e doze (112) estabelecimentos penais, sendo que destes 12 são unidades prisionais femininas e as demais (100) são masculinas. O Estado abriga 41.612 pessoas cumprindo pena privativa de liberdade (Deppen, 2024). Ao longo

3 Criado para atender a Lei nº 12.714/2012 que dispõe sobre o sistema de acompanhamento da execução das penas, da prisão cautelar e da medida de segurança aplicadas aos custodiados do sistema penal brasileiro (Brasil, 2012).

⁴ O conceito de "Estado Penal" refere-se a um modelo de governança em que o Estado utiliza principalmente medidas penais e vigilância para manter a segurança pública e a ordem social. Isso significa que a resolução de conflitos e o controle social são realizados principalmente através de punições e ações judiciais, em detrimento de políticas sociais e de prevenção.

das décadas, observou-se que a maioria dos internos possuía baixa escolaridade. No entanto, a discussão sobre a implementação da educação nesse espaço é relativamente recente no Estado, só começou a ser cogitada em 1982, por meio de um acordo entre as Secretarias de Educação e Justiça. Em 1987, com a Resolução nº 2088/87/SEED, o Centro de Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES)⁵ Dr. Mário Faraco iniciou suas atividades em Piraquara, na Região Metropolitana de Curitiba, localizado no interior de um complexo penitenciário. Atualmente, existem nove Ceebja em funcionamento no estado do Paraná, alguns com mais de uma extensão para atender outras unidades prisionais, em seu entorno. Apesar da maioria das instituições prisionais oferecerem atividades não escolares (cursos profissionalizantes, projetos de leitura), a oferta de programas educacionais formais é limitada, e muitos indivíduos que não conseguem estudar são encaminhados aos exames como Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)⁶ e outros ofertados pela rede estadual de ensino do Paraná, com a finalidade de certificação da educação básica.

O cenário de dificuldades e contradições encontrado na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro das unidades prisionais é marcado por diversas complexidades, e as políticas educacionais para essa modalidade têm mostrado limitações por não considerarem plenamente a diversidade e as particularidades desses sujeitos, o que contribui para uma inclusão excludente. Frente a essa realidade, surge a seguinte questão que norteia o trabalho: como a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional do Paraná contribui para a chamada “inclusão excludente” de jovens e adultos privados de liberdade?

Diante dessa questão, a pesquisa parte para uma análise dos pressupostos e objetivos implícitos nas atuais políticas educacionais que, ao invés de enfrentarem as contradições do sistema prisional diante das práticas escolares, acabam contribuindo para reforçar os mecanismos de exclusão, controle e regulação social existentes nesse contexto e impactam diretamente a organização da proposta pedagógica da educação do sistema prisional paranaense.

5 Posteriormente, com a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), foram feitas adequações, e o centro passou a ser denominado CEEBJA Dr. Mário Faraco – Ensino Fundamental e Médio.

⁶ Começou a ser realizado em 2002 pelo Inep em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O Exame é aplicado pelo Inep, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja.

Nesse sentido, cabe analisar como as concepções de educação, trabalho, inclusão social e direito humanos estão sendo mobilizadas nessas políticas e em que medida reproduzem, direta ou indiretamente, processos de exclusão e marginalização educacional. Compreender esses conceitos e suas implicações permitirá uma reflexão aprofundada sobre os limites e possibilidades da educação em contextos prisionais. Para conseguirmos responder a essa problemática, faz-se necessário compreender o movimento histórico da sociedade em sua totalidade, partindo da base, ou seja, a forma a partir da qual o homem produz a sua vida material, por intermédio das relações de capital e trabalho, percorrendo o caminho até a superestrutura, onde encontramos as formas ideológicas, que Saviani (2019) nomeia as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas. Assim, a educação faz parte da produção de ideias e representações sociais necessárias para a reprodução e a manutenção das relações sociais, produzidas pelo modo de produção capitalista.

A educação está subsumida às atuais demandas desta organização social vigente com vistas aos interesses do capital, portanto é oriunda das determinações materiais fundadas pelo desenvolvimento das forças produtivas nesta organização social (Lessa; Tonet, 2011), por ser por meio desta que se concretizam a política, a cultura e a ideologia (Moreira; Lara, 2012).

Ante ao exposto, temos como objetivo geral: analisar como a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema prisional paranaense contribui para uma inclusão excludente de jovens e adultos privados de liberdade, a partir dos processos e estruturas subjacentes às políticas educacionais direcionadas a essa população e, ainda, como essa proposta pedagógica antecipa-se ao Documento das Diretrizes Operacionais da EJA de 2021, com proposta da educação à distância no sistema prisional.

Para contribuir para os desdobramentos do objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

1º compreender o percurso histórico, econômico e sociopolítico em que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos em privação de liberdade foram e (são) gestadas;

2º analisar os conceitos e as propostas na área da educação de adultos desenvolvidas pelos organismos internacionais como resposta à nova materialidade do capitalismo internacional e suas influências no Brasil e no estado do Paraná nas formulações de documentos relativos às políticas educacionais da EJA nas prisões na atualidade;

3º analisar a organização da proposta pedagógica da oferta da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos nos espaços prisionais do estado do Paraná, identificando os mecanismos de inclusão excludentes presentes.

Para o aprofundamento das investigações, adotamos a concepção metodológica do materialismo histórico-dialético, o qual tem por enfoque analisar a realidade buscando atingir sua essência. “É o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1995, p. 39). A importância desta perspectiva situa-se na compreensão da concepção ontológica do Homem, em que a atitude humana face à realidade é a de um ser histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, objetivando a consecução dos próprios interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Nesta perspectiva (Marx; Engels, 1988), o capital possui em si uma contradição: uma vez que gera simultaneamente a ampliação potencializada das forças produtivas (com a criação de avanços tecnológicos e riquezas), por outro lado e, simultaneamente, a apropriação privada do resultado do trabalho humano cria relações sociais de extrema desigualdade. Tal contradição (tensão capital x trabalho) expressa-se na luta de classes como motor da história, ou seja, para esses autores, a história da humanidade é a história da luta de classes. A humanidade, assim, define-se não pelo pensar, mas pelo produzir a sua existência:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. [...] São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. (Marx; Engels, 1988, p.13/20)

Amparados em Kosik (1995) afirmamos a importância da percepção da diferença entre o real e as formas fenomênicas da realidade, bem como da compreensão da realidade enquanto unidade do fenômeno (pseudoconcreticidade) e da essência (realidade), compondo um todo estruturado que se encontra em desenvolvimento.

Dessa forma utilizaremos como procedimentos metodológicos:

- a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidencia o objeto que está oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; articula teoria e prática e a denomina práxis; f) apresentar os dados evidenciados, seus internos e contraditórios com a totalidade; g) referencial teórico utilizado (Magalhães; Souza, 2012, p. 682).

A proposta de investigação da dissertação, de acordo com a definição do problema, do método e dos objetivos, sustenta-se enquanto uma pesquisa de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa bibliográfica e documental. Sobre a pesquisa de caráter qualitativo no campo científico em que nos situamos, Minayo (2001) ressalta que a mesma debruça-se sobre a impossibilidade de quantificação dos significados, valores, aspirações, etc., abarcando intrinsecamente o campo relacional dos processos e fenômenos irreduzíveis à operacionalização de variáveis quantitativas de caráter positivista. Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa tem como percurso a:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

O caráter explicativo da dissertação, segundo Severino (2007), constitui-se para além da descrição, do registro e da análise dos fenômenos, buscando a identificação de suas causas por meio do método qualitativo e pela natureza bibliográfica e documental deste estudo, “que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (Severino, 2007, p. 122), assim como documentos em seu amplo sentido.

Nesse sentido, buscamos também no banco de teses e dissertações da Capes pesquisas relacionadas aos descritores da nossa pesquisa, como: educação nas prisões; políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade; proposta pedagógica

para privados de liberdade no estado paranaense; Estado Penal, e encontramos as seguintes dissertações: A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional (2022), de Danielli Gargioni - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Penitenciárias no Paraná: contribuição aos estudos sobre sociologia da punição e políticas públicas de segurança (2011), de Silvio José Bondezan - Universidade Estadual de Maringá (UEM); A Matemática e a educação prisional na vida das educandas privadas de liberdade da PFF-UP de Foz do Iguaçu-PR (2022), de Djalma Cruz - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; “Celas de aula”: as contradições da EJA prisional na Colônia Penal Agroindustrial de Piraquara à Luz do PEESP - PR (2021), de Danielle Pereira Gomes-Instituto Federal do Paraná. Teses: A educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná (2018), de Vanessa Elisabete Raue Rodrigues - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR); A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da Unesco no direcionamento do trabalho de professores(as) (2019), de Paula Cabral - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Políticas públicas e Estado penal: a educação escolar nas prisões como mecanismo de regulação social (2020), de Daiane Leticia Boiago - Universidade Estadual de Maringá - UEM. Essas dissertações e teses foram essenciais para compreendermos como o tema da educação nas prisões tem sido abordado academicamente no contexto paranaense e nacional. Além disso, os estudos indicados auxiliaram na construção de um referencial teórico consistente, possibilitando aprofundar nossa análise sobre as políticas educacionais excludentes presentes nas propostas pedagógicas em ambientes prisionais e seu impacto sobre os educandos. A partir dessas contribuições, tornou-se possível estabelecer com clareza as lacunas existentes, justificando a relevância e a originalidade de nossa própria pesquisa.

De forma a atingir os objetivos propostos e responder à problemática suscitada, estrutura-se a dissertação em três partes, a saber: na seção II intitulada: Educação para os jovens e os adultos privados de liberdade: uma análise materialista histórico-dialética, é analisada a ascensão da classe burguesa, a divisão de classes e a consolidação do sistema capitalista na modernidade. Realizamos uma análise sobre os direitos humanos e seus limites diante do processo contraditório de acumulação de capital, avançamos para o período de reestruturação produtiva, que promoveu uma profunda reordenação das instituições econômicas, políticas e sociais. Esse fenômeno resultou em desemprego, pobreza e criminalização, empurrando inúmeros trabalhadores para a exclusão econômica e, em alguns casos, para o encarceramento.

Tal situação deve-se ao fato de que o Estado, ao proteger a propriedade privada, passou a exercer controle e coesão sobre aqueles considerados indesejados pela classe dominante.

Ademais, o trabalho examina os acontecimentos e as reformas articuladas sob a ótica da ideologia neoliberal, que impôs a lógica de mercado ao campo educacional. Essa abordagem submete a educação explicitamente à razão econômica, reforçando a subordinação dos processos educativos aos interesses do capital. Este processo também se evidencia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões. A escola transformou-se num espaço que, embora prometa inclusão, frequentemente reproduz e reforça mecanismos de exclusão social.

Nessa seção tomamos como referências para essas discussões autores como: Marx e Engels (2007); Marx (1977; 1985; 1991; 1993;1996; 1998; 2009); (Wacquant, 1999; 2012); Nills Christie (1999); (Trindade, 2011a; 2011b); (Tonet, 2002); Bitencourt (2004); (Martins, 1997); Tumolo (2002); Tumolo e Tumolo (2019); Mészáros (2002;) Rocha, Da Costa e Fernandes (2023). Acerca da dinâmica quantitativa de dados referentes à população, perfil e escolarização da população jovem e adulta nos espaços prisionais, baseamo-nos no Sistema de Informações e Estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro (Brasil, 2024).

A terceira seção, intitulada Políticas Públicas Atuais para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Situação de Privação de Liberdade, aborda conceitos que fundamentam as propostas na área da educação de adultos desenvolvidas pelos organismos internacionais como resposta à nova materialidade do capitalismo internacional e suas influências nos debates e nas formulações de documentos nacionais relativos à Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no estado do Paraná na atualidade.

A configuração recente das políticas educacionais para a EJA nas prisões, tanto em nível nacional quanto nos documentos paranaenses, enfatiza o direito à educação para todos e o conceito de uma educação ao longo da vida. Ao instituir o paradigma da “educação continuada”, atribui-se ao indivíduo a função de atualização constante de conhecimentos, bem como seu sucesso ou fracasso econômico.

Nesse sentido, essa abordagem, ao enfatizar a aprendizagem permanente, revela-se essencialmente instrumental, voltada para a acumulação de capital e a mitigação dos conflitos sociais e da pobreza. Dessa forma, o discurso não propõe uma ruptura com a ordem estabelecida, mas sim reforça o papel da educação como instrumento de desenvolvimento e garantia da estabilidade do capital. Assim, o direito à educação não é vinculado à qualidade do

ensino ou à organização pedagógica clássica, mas resume-se à sua função de perpetuar a ordem econômica vigente.

Para a realização dessas discussões foram utilizadas as recomendações internacionais provenientes de conferências e compromissos, como: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) (1997); Compromisso de Dakar (2000) ; VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA (2009); e documentos nacionais, como: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Jovens e Adultos (2000); Diretrizes Curriculares para Jovens e Adultos Privados de Liberdade (2010); Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional - PEESP (2012); Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017); Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2021). E para um aprofundamento dos conceitos de escolarização ao longo da vida e direito de educação a todos, utilizaram-se autores como: Ventura (2008; 2013); Soriano, Farias e Fernandez (2023) e Farias, Chilante e Avanzini (2021).

Na quarta seção, intitulada "Organização Política e Pedagógica da EJA Prisional no Paraná", analisamos a organização da proposta pedagógica da educação nas prisões paranaenses, fundamentada em documentos legais nacionais como as Diretrizes Curriculares da EJA (2000); BNCC (2017); Diretrizes Operacionais da EJA e o alinhamento à BNCC (2021) e o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 08/14 de âmbito estadual que institui para a EJA nas prisões a educação a distância com momentos presenciais (2015). As concepções adotadas nas políticas curriculares pedagógicas reforçam a lógica perversa dos discursos dominantes, que transferem responsabilidades para os sujeitos, culpabilizando-os por seus fracassos escolares e profissionais, e frequentemente promovem uma certificação desprovida dos preceitos mínimos de aprendizagem.

Foi possível identificar, pela pesquisa, que o direito à educação garantido pela lei às pessoas privadas de liberdade ainda permanece predominantemente no campo da formalidade legal, não contemplando todos os indivíduos. Tal situação decorre do fato de que a educação no sistema prisional não é prioridade no âmbito estadual do Paraná, tampouco em nível nacional. Além disso, trata-se de uma educação excludente, pois frequentemente se baseia em uma organização pedagógica fragmentada e distante das reais necessidades formativas dos sujeitos privados de liberdade, o que nos leva a acreditar que atende aos interesses de regulação e coesão do Estado penal e às exigências do sistema capitalista.

2 EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS E OS ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA ANÁLISE MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA

Esta seção tem por objetivo abordar o contexto histórico e socioeconômico em que as políticas educacionais foram (e continuam sendo) elaboradas. Parte-se da premissa de que, sendo a educação uma construção social, tanto as definições conceituais quanto as concepções subjacentes às práticas pedagógicas envolvem disputas relacionadas aos diferentes projetos de sociedade. Dessa forma, não é possível analisá-las de forma neutra e isolada.

Inicialmente, apresenta-se uma reflexão sobre os direitos humanos, problematizando os limites e contradições presentes em sua aplicação diante da expansão do sistema capitalista, da divisão de classes, da exclusão socioeconômica e do fortalecimento do Estado penal. Em seguida, discute-se a situação do grande contingente populacional que está cumprindo pena no Brasil e, particularmente, no estado do Paraná, destacando os desafios enfrentados na conciliação entre educação e segurança no contexto prisional.

Finalmente, resgata-se o histórico do surgimento e desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços prisionais paranaenses e nacional, as particularidades, avanços e obstáculos desse processo educacional.

Para uma melhor análise dessas considerações, a seção está dividida em cinco subseções: 2.1. Concepção Histórica e Política de Direitos Humanos; 2.2. Ambiguidade dos Direitos Humanos e a Inclusão Excludente ; 2.3 Exclusão e o Encarceramento no Brasil e no Estado do Paraná; 2.4 Entre Grades e Saberes: Estrutura e Educação de Jovens e Adultos nas Penitenciárias; 2.5. O Contexto Histórico e Político da EJA para Privados de Liberdade.

2.1 Concepção histórica e política de direitos humanos

Os chamados Direitos Humanos foram oficialmente proclamados nas constituições dos Estados Unidos e da França⁷, entre 1776 e 1789. Contudo, suas raízes remontam a um período anterior, quando ideias externas para a limitação do poder absoluto e a crítica à ordem feudal já começaram a emergir. Nesse contexto, a burguesia, classe em ascensão composta por

⁷ Além da Declaração Francesa e da Declaração dos Estados Unidos, são documentos que possuem relevante influência histórica na definição moderna de Direitos Humanos: a *Magna Carta* de 1215, assinada pelo rei João Sem Terra, na Inglaterra; o tratado de *Paz de Westfália* (1648), assinado entre Suécia e França, que cessou uma guerra pelo domínio da Europa; o *Habeas Corpus Act* (1679), do parlamento Inglês; e a *Bill of Rights* (1688), declaração de direitos promulgada pelo parlamento da Inglaterra.

indivíduos ligados ao comércio, à indústria e às finanças, desafiava a hegemonia do clero, requerendo-a para si.

Para consolidar seu poder, essa classe emergente recorreu à defesa do princípio de que o homem, como ser natural, possuía direitos inerentes à sua condição humana, anteriores à organização social. Essa ideia, fortemente influenciada pelo Iluminismo, questionava as estruturas autoritárias do sistema feudal e sustentava que os direitos humanos eram inatos, imutáveis e independentes do Estado ou das convenções sociais (Tonet, 2002). Embora essa noção de homem natural tenha surgido em um contexto intelectual mais amplo, a burguesia pôde apropriar-se dele e transformá-lo em um instrumento estratégico para legitimar suas demandas políticas e econômicas, contribuindo para a derrubada das estruturas feudais e a consolidação do capitalismo. Marx e Engels (1977, p. 24) definem o capitalismo como “sistema econômico que busca o lucro e a acumulação de riquezas, baseado na propriedade privada dos meios de produção, como máquinas, terras e instalações industriais, usadas para gerar renda por meio do trabalho”.

Diante de intensas transformações culturais e sociais, a burguesia aproveitou o clima de insatisfação generalizada diante das pesadas imposições feudais, e forjou alianças oportunistas com camponeses e outros grupos marginalizados, prometendo reformas e maior participação política. Essa estratégia visava à substituição das antigas estruturas aristocráticas por instituições que refletiam seus interesses econômicos, consolidando uma nova ordem. Ao desestabilizar as alianças tradicionais entre nobreza e clero, a burguesia não apenas enfraqueceu o poder feudal, mas também preparou o terreno para a modernização do Estado, e para a ascensão do capitalismo.

Cabe salientar que esse acordo da burguesia com os camponeses durou somente o processo de tomada de poder. “A fraternidade durou precisamente o tempo em que o interesse da burguesia esteve irmanado com o do proletariado.” (Marx, 1848). Uma vez alcançado o intento circunstancial que sustentava aquela aliança, impunha-se à burguesia perseguir seu projeto mais ambicioso, ou seja, o domínio político exclusivo, sem qualquer disfarce ou dissimulação.

A emergente classe burguesa mobilizou todos os meios de produção, influência política e artifícios culturais disponíveis para consolidar sua dominação sobre a sociedade feudal, impulsionando a transformação política e social durante os séculos XVIII e XIX. Esse processo incluiu acontecimentos como a Guerra de Independência dos Estados Unidos (1776), a

Revolução Francesa (1789) e as revoluções de 1848⁸, nos quais a luta de classes e a busca pela ruptura com velhas estruturas feudais foram determinantes para reorganização do poder estatal em favor da burguesia (Tonet, 2002).

Marx (1998, p. 42) sintetiza esse movimento, destacando que

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada e autônoma na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva [ausschließliche] no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (Marx, 1998, p. 42)

Nesse enfoque, para Marx (1998), a trajetória da burguesia está profundamente ligada ao progresso político que ela própria promoveu ao longo da história. Inicialmente, mesmo como uma classe oprimida pelo despotismo feudal, a burguesia especificava-se em comunidades autônomas, como as comunas, que representavam repúblicas urbanas independentes e, ao mesmo tempo, atuavam como o terceiro estado tributário dentro das monarquias. Posteriormente, com o advento do período manufatureiro, essa mesma classe passou a desempenhar um papel contrabalançando o poder da nobreza, contribuindo para a transição de um sistema feudal ou absoluto para uma ordem que acolheu a grande indústria e a expansão do mercado mundial. Finalmente, Marx ressalta que, no Estado representativo moderno, a burguesia alcançou a soberania política exclusiva, evidenciada pelo fato de que o poder executivo converteu-se em um comitê destinado a gerenciar os interesses comuns de toda a classe burguesa. Essa citação ilustra, assim, a inter-relação entre o desenvolvimento econômico da burguesia e a transformação das estruturas políticas, culminando na centralidade dessa classe no exercício do poder estatal.

Nesse contexto, à medida que a burguesia consolidava sua centralidade no poder estatal, essa transformação também se refletia na elaboração de documentos fundamentais que

⁸ Esse período também ficou conhecido como “primavera dos povos”, porque significou uma série de insurreições que abalaram as monarquias europeias. De caráter liberal democrático e nacionalista, foram iniciadas por membros da burguesia e da nobreza que exigiam governos constitucionais, e por trabalhadores e camponeses que se rebelaram contra os excessos e a difusão das práticas capitalistas. Os principais núcleos revolucionários foram Paris, Berlim, Budapeste, Viena e Nápoles.

consagravam os direitos humanos. Dentre eles, a Declaração Francesa de 1789 que enunciou em seu artigo 2º os quatro "direitos humanos naturais e imprescindíveis do homem": liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão. A propriedade, em particular, foi elevada ao patamar de inviolável e sagrada, enquanto a igualdade foi acolhida apenas como igualdade perante a lei, não figurando no rol dos direitos naturais e imprescindíveis do homem (Trindade, 2011b).

A interligação entre a formulação dos direitos humanos e a ascensão da burguesia revelou que os conceitos de liberdade, igualdade, propriedade e segurança não foram meramente abstrações universais, mas instrumentos estratégicos para legitimar e consolidar a nova ordem social. Os direitos humanos, embora proclamados como universais e atemporais, na verdade refletem as dinâmicas históricas e sociais que permitiram à burguesia emergente substituir o sistema feudal, adaptando-se às necessidades de uma economia capitalista em expansão. Marx (2009) afirma que

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada dissociada da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (Marx, 2009, p. 65-66).

A afirmação marxiana demonstra que os direitos humanos visavam à garantia da classe dominante sobre as demais e à expansão de suas riquezas. A igualdade apregoada servia para salvaguardar aspectos individuais que proporcionavam o distanciamento do próprio indivíduo em relação aos demais e à comunidade. Assim, é necessário afirmar que os direitos humanos não são uma dádiva da natureza, muito menos um presente dos deuses. Neste sentido, Marx (2009) continua sua crítica aos direitos humanos proclamados pela burguesia, alertando que “a emancipação política não implica emancipação humana” e que o “homem” contemplado nos estatutos, declarações universais de direitos e constituições oriundas da Revolução Francesa não é o ser humano universalmente considerado, mas sim o “membro da sociedade burguesa,” o homem egoísta, separado dos outros homens e da comunidade.

Neste âmbito, ao inscrever os direitos humanos nas constituições da época, a burguesia moldava um aparato estatal que protegia seus interesses e assegurava a estabilidade das novas

relações de produção capitalistas. O Estado, amparado por um arcabouço jurídico declaratório de direitos, transformava-se numa ferramenta que, embora proclamasse a universalidade dos direitos humanos, assegurava a proteção da propriedade privada e a manutenção das relações econômicas favoráveis à classe burguesa, pois segundo Marx (1977), o Estado tem a propriedade privada como “pressuposto” de sua existência.

Dessa maneira, o conceito de liberdade, tal como definido na Declaração de 1789, recai sobre a existência de um limite à ação humana e, principalmente, sobre o fato de esse limite constituir-se lei. Utilizando uma analogia entre a definição revolucionária de liberdade e a de propriedade, Marx (2009, p. 35) explica: “O limite dentro do qual todo homem pode mover-se inocuamente em direção a outro é determinado pela lei, assim como as estacas marcam o limite ou a linha divisória entre duas terras”.

Nesse viés, o conceito social de segurança considerado como supremo da sociedade burguesa aproxima-se do conceito de polícia. Marx (2009, p. 50) afirma: “A segurança é um conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito da polícia no sentido de que no conjunto da sociedade só existe para garantir a cada um dos seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade”.

Essa ênfase na segurança individual e na proteção da propriedade privada cria as condições para o desenvolvimento de uma estrutura estatal externa para esses fins, o Estado Moderno, ou Estado liberal. Liberalismo é compreendido como o conjunto de formulações teóricas de natureza ética, política e econômica que incidirão decisivamente nos processos de transformação da sociedade para a constituição da cidadania liberal com preocupação com a individualidade, concebendo o indivíduo como a origem e o destinatário do poder público, nascido de um contrato social voluntário, no qual os contratantes cedem poderes, mas não abdicam de sua individualidade quanto à vida, à liberdade e à propriedade.

Nesse cenário, os direitos humanos passaram a permitir que a exploração burguesa se apresentasse como um direito e não mais como privilégio, como acontecia na sociedade feudal, na qual senhores e servos tinham uma relação de deveres e obrigações. Com essa mudança, o burguês isenta-se de obrigações para com o trabalhador e passa a ter o direito de expropriar a mais-valia produzida. Isso dá-se porque ele paga um salário ao operário, que lhe concede o direito de usufruir de sua força de trabalho durante um determinado período.

Com base no exposto até o momento, recorreremos a Marx (2009) para compreendermos por que os direitos humanos não contemplam todos os indivíduos. Segundo o autor, o problema

reside no individualismo: os direitos humanos, concebidos na sociedade burguesa, centram-se em um indivíduo abstrato desconsiderando as relações sociais concretas e as desigualdades intrínsecas à sociedade capitalista. Dessa forma, a ênfase recai sobre a liberdade individual em detrimento da liberdade coletiva e da participação política. Como afirma Marx, “os direitos humanos, como entendidos na sociedade burguesa, não são direitos verdadeiros, mas abstrações que não consideram as relações sociais concretas e as condições materiais da existência humana”(Marx, 2009, p. 20).

Um segundo ponto é a igualdade jurídica. Para Marx (1998), a mesma não se traduz em igualdade social e econômica, já que a sociedade capitalista é marcada pela exploração e desigualdade.

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despuddorada e brutal (Marx, 1998, p.424, p.464-465).

O terceiro ponto é a alienação. Marx (2009) afirma que os direitos humanos são considerados como expressão da alienação do ser humano na sociedade capitalista, na qual o indivíduo é separado de sua essência social e transformado em um átomo isolado, competindo com os demais por seus interesses individuais.

A promessa liberal de uma nova sociedade, na qual todos seriam livres, iguais e fraternos, nunca se concretizou. Ao contrário, as desigualdades entre a burguesia e o operariado aprofundaram-se, evidenciando o caráter idealista dos direitos que, na prática, não alcançaram a todos os cidadãos. Ao avançarmos pelos séculos XIX e XX, esses desafios foram intensificados por conflitos de interesses, guerras mundiais, inovações tecnológicas, pauperismo e o autoritarismo governamental crescente. Esse cenário crítico evidenciou a crise do sistema capitalista e a necessidade de uma restrição da ordem mundial, abrindo espaço para que os direitos humanos emergissem como uma alternativa para enfrentar as crises sociais e políticas.

Desse modo, como afirmam Marx e Engels (2007, p. 72), “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”. Isso leva-nos a perceber que a inclusão dos direitos sociais no rol dos direitos humanos, nesse período, também funcionou como uma estratégia da classe dominante para manter sua hegemonia, ainda que sob novas bases.

Conseqüentemente, os direitos humanos passaram a ocupar um lugar central tanto nas constituições nacionais quanto no cenário internacional; tornaram-se uma alternativa para minimizar os conflitos. No âmbito internacional a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, distribuiu, entre seus propósitos, “conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos [...]” (ONU, 1948) e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 consolidou esse processo.

A DUDH foi dividida em três grupos de direitos e liberdades individuais, seguindo a clássica tripartição dos direitos humanos: 1º direitos individuais ou civis; 2º direitos políticos; e 3º direitos econômicos e sociais.

A Declaração de 1948, dentre os direitos fundamentais do homem, traz a exigência do direito social à educação para todos:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, que está baseada no mérito (art.26) (ONU, 1948).

No que tange à implementação da DUDH, ficou acertado entre os países membros da ONU que seria elaborado um pacto internacional. No entanto, as dissensões entre os Estados tornaram impossível um pacto único que acordasse as deliberações. Somente em 1966 foram celebrados dois pactos distintos, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, detalhando os direitos proclamados pela Declaração de 1948 (Trindade, 2011b). O autor destaca que “A Declaração de 1948 foi uma ‘recomendação’ da Assembleia Geral da ONU aos Estados, um compromisso moral, embora solene, mas não uma lei” (Trindade, 2011a, p.194).

Passados mais de setenta anos desde sua promulgação, a realidade mostra, em regra geral, descumprimentos dos direitos humanos e um generalizado descrédito, especialmente quanto à efetivação dos direitos sociais. Essa situação evidencia que, embora os direitos humanos tenham se constituído como um marco no discurso internacional, sua implementação prática enfrenta desafios significativos que refletem os conflitos e interesses históricos subjacentes à sua construção.

Segundo Marx (1991), para que haja uma verdadeira emancipação humana, é necessário ir além dos direitos humanos, tal como foram concebidos na sociedade burguesa em um discurso liberal. A emancipação real só poderá ocorrer quando as estruturas sociais e econômicas que sustentam o capitalismo forem transformadas. Isso significa que a liberdade e a igualdade só serão possíveis numa sociedade onde não haja exploração e onde a propriedade privada, como fundamento da economia e da divisão social, seja superada.

O Estado, por mais que professe os direitos fundamentais, não elimina as contradições da sociedade capitalista, como a propriedade privada e a alienação do trabalho (Tasoniero, 2018). Pelo contrário, representa esses interesses. Mesmo quando se apresenta como promotor da igualdade, característica basilar do Estado democrático, essa emancipação mostra-se incompleta, pois a igualdade defendida é predominantemente formal, mesmo porque a desigualdade é condição natural da manutenção de uma sociedade capitalista.

Essa incompletude atinge a educação, uma vez que a efetivação plena dos direitos humanos no campo educacional esbarra nas mesmas contradições do sistema capitalista, perpetuando desigualdades e restringindo o acesso à educação emancipatória e igualitária ou ofertando uma educação precária.

Essa contradição é particularmente evidente na área educacional, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. No estado do Paraná, a educação oferecida nos estabelecimentos penais enfrenta sérias dificuldades que demonstram claramente a insuficiência da igualdade formal. O professor Tasoniero (2018), que leciona no sistema prisional paranaense, relata uma realidade completamente adversa aos preceitos estabelecidos nas declarações de Direitos Humanos. Entre os problemas apontados estão: falta de vagas de estudo, salas de aula improvisadas, dificuldades no acesso a materiais básicos, como livros didáticos, que não chegam às penitenciárias com a mesma regularidade que às escolas convencionais e a falta de equipamentos. Além disso, as penitenciárias, além de enfrentarem problemas de superlotação, oferecem um número de vagas educacionais muito inferior às necessidades educacionais das pessoas presas.

O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná⁹ (Paraná, 2015) também esclarece que os espaços utilizados para a educação, em sua maioria, são improvisados. Quando

⁹ Instituído pelo Decreto Presidencial nº 7626/2011, com o objetivo de ampliar as matrículas e qualificar a oferta de educação nas prisões (Brasil, 2011).

os presídios do estado do Paraná foram construídos, não foi previsto espaço escolar, uma vez que a educação presencial formal não era considerada um direito, numa sociedade que entendia a punição como única forma de transformação humana.

2.2 Ambiguidade dos Direitos Humanos e a Inclusão Excludente

Em nome de uma igualdade que jamais se materializou plenamente ao longo da história, muitas pessoas foram excluídas do sistema de produção econômico, aprofundando as divisões de classe. A ascensão do capitalismo foi fundamentada na separação entre o produtor e seus meios de produção. Transformou, por um lado, a força de trabalho em capital variável e, por outro, converteu os meios de subsistência e as matérias-primas agrícolas em capital constante. Conforme Marx (1996, p. 365)

Com a liberação de parte do povo do campo, os alimentos que este consumia anteriormente também são liberados. Eles se transformam agora em elemento material do capital variável. O camponês despojado tem de adquirir o valor deles de seu novo senhor, o capitalista industrial, sob a forma de salário. Assim como os meios de subsistência, foram afetadas também as matérias-primas agrícolas nacionais da indústria. Transformaram-se em elementos do capital constante” (Marx, 1996, p. 365).

A passagem revela que o sistema capitalista não apenas desenraizou os camponeses de suas terras e modos tradicionais de trabalho, mas também os integrou à sua lógica. Ao transformar alimentos e matérias-primas agrícolas em componentes de capital variável e constante, respectivamente, o capitalismo converteu camponeses, que antes eram produtores independentes, em operários assalariados, obrigados a adquirir os alimentos que antes produziam para seu próprio sustento. Dessa forma, os camponeses foram excluídos de sua autonomia produtiva e convocados a vender sua própria força de trabalho para atender às demandas do capital industrial.

Outra grave manifestação da exclusão reside na divisão do trabalho e, conseqüentemente, na distribuição desigual tanto das tarefas quanto dos produtos resultantes. Marx (1993, p. 47) afirma que “desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva [ausschließlichen] determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair”.

Para Marx (1993), a fixação das múltiplas potencialidades humanas a um único trabalho, ou seja, a unilateralidade da atividade produtiva é também caracterizada como uma forma de exclusão. O trabalho é excludente, na medida em que uma única forma determinada

de atividade exclui todas as demais, ou, dito de outro modo, o trabalho exclui, não porque é desigual a divisão dos frutos da produção social, mas porque ao trabalhador são excluídas todas as demais possibilidades de efetivação de um processo de desenvolvimento omnilateral.

Para além dessas formas de exclusão, Marx (1985), em sua obra *O Capital*, aponta uma terceira forma ainda mais cruel, que se originou quando os mecanismos de reprodução capitalista passaram a dar um peso fundamental aos recursos técnicos substitutivos do trabalho humano, gerando com isso uma humanidade descartável. Esse fenômeno intensificou a miséria, a marginalidade, o sofrimento numa escala mundial e passou a ser denominado de exclusão excludente. Marx (1985) descreve o fato:

Na medida [...] em que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva se torna menos dependente do tempo de trabalho e do quantum de trabalho empregados, que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho que por sua vez – sua powerful effectiveness – não guarda relação alguma com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, senão que depende mais do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação desta ciência à produção” (p. 227).

Essa citação destaca que, com o avanço da grande indústria, a criação efetiva de riqueza passa a depender menos do tempo de trabalho despendido e mais da eficácia dos agentes produtivos durante esse tempo – sua "eficácia poderosa". Ou seja, o fator decisivo não é apenas o trabalho imediato, mas o estado geral da ciência, o progresso tecnológico e a capacidade de aplicar esses avanços à produção. Embora o ritmo de trabalho continue sendo importante para o custo de produção, o desenvolvimento e a eficiência tecnológica transformam a forma como a riqueza é gerada na sociedade industrial moderna.

Inicialmente, a exclusão era quase simultânea à inclusão: os camponeses expulsos do campo eram rapidamente absorvidos pela indústria. Dessa forma, a exclusão não se apresentava claramente como tal, pois ocorria uma inclusão em outro contexto, em uma nova forma de viver, pensar e trabalhar. Entretanto, o problema da exclusão tornou-se mais evidente nas últimas décadas, à medida que o processo de inclusão passou a estender-se por períodos muito mais longos. Hoje, o tempo que um trabalhador leva para encontrar um novo emprego tornou-se excessivamente longo, e o modo que encontra para ser incluído implica frequentemente certa degradação (Martins, 1997) .

Estas formas extremas e dramáticas de inclusão indicam que o modo de absorver a população excluída mudou. A sociedade moderna criou uma grande massa de população sobrando que tem pouca chance de ser de fato incluída nos padrões do desenvolvimento

econômico. Em outras palavras, o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório (Martins, 1997).

Fato muito preocupante, visto que no sistema capitalista, os seres humanos privados da propriedade de meios de produção são obrigados a vender a única mercadoria de que dispõem, sua força de trabalho¹⁰, para, dessa forma, poderem comprar os meios de subsistência. Por isso, o valor da força de trabalho corresponde ao valor dos meios de subsistência que devem satisfazer as necessidades humanas da família do trabalhador, de acordo com o grau de desenvolvimento da sociedade na qual está inserida (Tumolo; Tumolo, 2019).

Contudo, embora o mercado especificamente capitalista de produção de mercadorias aumenta, conforme assinalado anteriormente, ocorre em seu âmbito uma redução relativa do mercado de trabalho. Esse movimento acontece de forma concomitante e articulada, ou seja, o “mercado capitalista” amplia-se reduzindo o “mercado de trabalho capitalista”. O capital requer, em termos relativos, cada vez menos força de trabalho na produção de mercadorias na relação especificamente capitalista. Há uma redução relativa, portanto, do mercado da força de trabalho, ocasionando um incremento do contingente de trabalhadores supérfluos. Isto deve-se à própria lógica do capital, expressa, sinteticamente, no aumento da composição orgânica do capital, fruto da concorrência intercapitalista e de sua decorrente necessidade de diminuição do valor das mercadorias mediante o aumento de produtividade. O efeito desse processo é a constante dispensa relativa da força de trabalho, ou seja, para o capital a força de trabalho torna-se cada vez mais dispensável (Tumolo; Tumolo, 2019).

A respeito dessa questão, e discorrendo sobre o capitalismo contemporâneo, por meio

¹⁰ A análise do capitalismo demanda que se faça uma diferenciação entre a força de trabalho e o trabalhador, uma vez que, nesta forma social, apenas a primeira se transforma em mercadoria, e não o trabalhador, como ocorre no escravismo. Para que a força de trabalho se converta em mercadoria, duas condições têm de ser cumpridas: 1) o trabalhador tem de ser proprietário da força de trabalho e, portanto, responsável por sua produção e reprodução; e, 2) o trabalhador precisa ser livre, no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, da força de trabalho como sua mercadoria, e estar livre e desimpedido da propriedade de qualquer meio de produção, o que implica que está impossibilitado de produzir os meios de subsistência para a produção de sua própria vida e, portanto, de sua força de trabalho. Por outro lado, deve-se assinalar que a força de trabalho como mercadoria se diferencia de outras mercadorias porque ela tem a exclusividade de três atributos: como valor de uso nas mãos do capitalista, produz valor novo, transfere os valores antigos para a nova mercadoria produzida e, principalmente, produz mais-valia, e, por desdobramento, capital. Faz-se necessário esclarecer, ainda, que a força de trabalho só pôde surgir como mercadoria, assim como todas as outras mercadorias, com o advento da propriedade privada, o que quer dizer que se trata de uma construção histórica. Embora não seja, como mercadoria, exclusiva do capitalismo, se torna nele a mercadoria determinante, já que, na relação especificamente capitalista, é a única fonte de produção de mais-valia de capital.

da caracterização do modelo toyotista, Antunes (1999) afirma que o objetivo, neste padrão, é garantir a flexibilização do aparato produtivo, da organização do trabalho e também dos trabalhadores, que são absorvidos e descartados facilmente e sem custos, de acordo com as necessidades impostas para a acumulação do capital. Ao referir-se às consequências da lógica adotada pelo capital para os trabalhadores, o autor assinala que:

a força humana de trabalho é descartada com a mesma tranqüilidade com que se descarta uma seringa. Assim faz o capital, e há então uma massa enorme de trabalhadores e trabalhadoras que já são parte do desemprego estrutural, são parte do monumental exército industrial de reserva que se expande em toda parte. Essa tendência tem se acentuado, em função da vigência do caráter destrutivo da lógica do capital, muito mais visível nesses 20, 30 anos (Antunes, 1999, p. 200).

Antunes (1999) traz considerações a respeito do direito ao trabalho para a produção da vida dos trabalhadores, assim como expressa sua opinião sobre a situação dramática a que os trabalhadores desempregados estão submetidos, principalmente aqueles que se situam na América Latina, na medida em que não dispõem de qualquer seguridade social, e faz a seguinte reflexão:

o direito ao trabalho é uma reivindicação necessária não porque se preze e se cultue o **trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado** (que deve ser radicalmente eliminado com o fim do capital), mas porque estar fora do trabalho, no universo do capitalismo vigente, particularmente para a massa de trabalhadores e trabalhadoras (que totalizam mais de dois terços da humanidade) que vivem no chamado Terceiro Mundo, desprovidos completamente de instrumentos de seguridade social, significa uma desefetivação, desrealização e brutalização ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe-que-vive-do-trabalho. (Antunes, 1999, p. 177-8, grifos do autor)

Articulando-se às situações dos vendedores de mercadorias apresentadas, constata-se um aumento na dificuldade para que os indivíduos vendam sua força de trabalho para o mercado especificamente capitalista, tendo como consequência o aumento das taxas médias de desemprego, assim como uma tendencial diminuição da possibilidade de produção social da vida fora do mercado capitalista. Em ambos os mercados, tende-se a aumentar a dificuldade em vender alguma mercadoria, seja ela força de trabalho ou outra mercadoria qualquer, o que resulta em uma dificuldade cada vez maior de sobreviver, na medida em que aumenta a dificuldade para que os indivíduos possam comprar as mercadorias necessárias para produzirem sua própria vida.

A partir dessa análise do movimento do capital, é possível compreender que os trabalhadores são, relativamente, menos necessários nas empresas capitalistas e, portanto, têm mais dificuldade de vender sua força de trabalho, assim como menos possibilidade de obterem sucesso ao montar um negócio próprio, individual ou na forma de cooperativa, na medida em que se torna cada vez mais difícil concorrer com a produção de mercadorias na forma capitalista. A combinação desses fenômenos implica que, na forma social capitalista, os trabalhadores estão se produzindo cada vez mais degradados como seres humanos, uma vez que têm cada vez mais dificuldades de comprar seus meios de subsistência, porque têm dificuldades de vender mercadorias (Tumolo; Tumolo, 2019).

Tecendo um conjunto de considerações sobre o movimento contraditório do capital, Tumolo assinala que:

[...] no capitalismo, a **construção** do gênero humano [...] se dá pela sua **destruição**, sua emancipação se efetiva pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte. Na forma social do capital, a construção do ser humano [...] se processa pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação desta mesma condição, sua **hominização** se produz pela produção de sua **reificação**. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital – o capital que se subjetiviza ou se hominiza reificando as relações sociais e o ser social (Tumolo, 2002, p. 16, grifos do autor)

Esse processo exclui o ser humano da produção econômica e compromete radicalmente sua condição humana. Martins (1997) afirma que este processo não cria mais os pobres que conhecíamos até outro dia. Ele cria uma sociedade paralela, desprotegida e desprovida, mas que precisa sobreviver.

O fetiche das novas formas de existência do capital permite manipular as relações sociais a ponto de aguçar a segregação social. Não por menos temos a explosão da violência nas periferias e centro das cidades. Assim, ao efetivarem-se os gostos e as necessidades ofertadas pelo bazar do fetiche do *american way of life*, os homens foram triturados e transformados em massa pelo “moinho satânico”. O fetiche em buscar novas formas de gerar riqueza não pode existir sem o abalo das relações sociais. Neste caso, isto é, no contexto socioeconômico de nossa época, o aprimoramento dos meios de produção (processo e produto), os shopping centers do consumo e a acumulação real e fictícia arrastaram a humanidade para a civilização da barbárie.

Esse cenário, entendido por De Giorgi (2006) como “capitalismo de barbárie”, é

responsável por um grande movimento de criminalização dos pobres, que, atrelado ao desemprego pós-fordista, resultou no crescente aumento da criminalidade e da pena de prisão.

O desenvolvimento capitalista da barbárie, ainda que seja o mais dinâmico da história, acaba por gerar um número cada vez maior de seres humanos supérfluos para o seu processo produtivo. Uma necessidade ditada pelo antagonismo interno do capital, cujo objetivo de reduzir ao mínimo o tempo de trabalho, com vistas à otimização do lucro, apresenta-se como uma tendência desumanizadora, transformando em toda parte a população trabalhadora numa força de trabalho supérflua. O desemprego atinge toda uma população, inclusive as classes médias. A multiplicação dessa força de trabalho representa, segundo Mészáros: “uma carga potencialmente explosiva e extremamente instável” (2002, p. 342), trazendo como tendência a produção de uma “dinamite social” na própria estrutura do sistema do capital, pois ele mina a estabilidade social desencadeando sérias consequências, que vão desde a alta taxa de criminalidade entre os jovens, até o perigo das graves agitações sociais.

Nesse tocante, a abertura de vagas no sistema penitenciário segue a lógica de um Estado penal que se consolidou imbricado na política econômica do neoliberalismo. A redução do Estado social, o desemprego e a precariedade dos salários contribuíram para formar uma massa de pobreza que se aglomerou à margem da sociedade e sobrevive da economia informal das ruas.

Nessa lógica, Onofre (2007) afirma que

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os 'pobres', são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de 'marginais', 'bandidos', duplamente excluídos, massacrados, odiados. (Onofre, 2007, p.12)

Pessoas condenadas por crimes como tráfico de drogas, furto ou roubo. Uma população carcerária pobre advinda de grupos de trabalhadores que saíram ou nem mesmo adentraram em atividades laborais formais. Isso não quer dizer que a criminalidade tenha realidade direta com a pobreza e a exclusão social, mas demonstra que a população pauperizada acaba povoando os espaços penitenciários, excluídos de sua exclusão fora dos muros, para que não venham a se misturar com a sociedade (Cordeiro, 2010, p. 26).

2.3 Exclusão e o encarceramento no Brasil e no estado do Paraná

Frente ao esfacelamento das condições de trabalho, decorrentes do modo de produção capitalista, pode ser notado um considerável aumento da atuação penal, uma verdadeira ditadura sobre os pobres (Wacquant, 1999). Destarte, o desenvolvimento do Estado penal, pela via do aumento dos meios, da amplitude e da intensidade da intervenção do aparelho policial e do judiciário, tem o propósito de “[...] responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletário urbano” (Wacquant, 1999, p. 6).

No estado do Paraná, a ideia de destinar as prisões às denominadas “classes perigosas” ou “classes inferiores”, já era tema de debate no final do século XIX, como sugere um relatório do Chefe de Polícia, datado de 1895 (Moraes, 2005, p. 182). Nesses relatórios, pode-se observar que há um apelo às consequências do crime: a falta de trabalho, a religião e a educação naquela época apareciam como causas do aumento da criminalidade. Assim, as chamadas “classes baixas” estavam mais sujeitas às contravenções como vagabundagem, uso de armas proibidas, desordens, embriaguez etc; conseqüentemente, tais pessoas preenchiam os espaços nas prisões paranaenses (Prá, 2009).

De acordo com Prá (2009), a primeira penitenciária do estado do Paraná surgiu no calor dessas discussões, em 1909. Trata-se da Penitenciária do bairro do Ahú, na época com 52 vagas, mas de imediato foi ocupada por 55 detentos, traduzindo a tendência do sistema carcerário brasileiro: número de vagas sempre menor que a quantidade de detentos. E de lá para cá o encarceramento ocorre a cada ano, demonstrando que o estado paranaense vem substituindo os programas sociais de ajuda e amparo aos mais necessitados por políticas de endurecimento penal e encarceramento (Prá, 2009).

O processo de ampliação de vagas no sistema penitenciário, iniciado na década de 1990, durante mandato do governo Jaime Lerner (PFL), priorizou a tendência de política penitenciária, visando à terceirização dos presídios. Acusada de “neoliberal”, a política penal privatizada foi substituída em partes pelo seu sucessor, o Governador Roberto Requião (PMDB) que, a partir de 2002, apenas minimizou a participação de empreiteiras, sem frear o processo de construção de novas unidades prisionais (Bondezan, 2011).

No estado do Paraná, a política penal, herdada da década de 1990, evidenciou a relação do sistema penitenciário com os interesses do mercado, na qual as parcerias público-privadas,

implantadas em algumas penitenciárias do estado, colocaram em questão o ideal de ressocialização: as terceirizações dos presídios não reduziram o custo da manutenção com os detentos, como pretendiam os governantes; ao contrário, oneraram o sistema, trouxeram precarização do trabalho penitenciário especializado e não produziram efeito algum no comportamento geral da massa carcerária (Bondezan, 2011).

Importantes estudos foram desenvolvidos sobre a maneira agressiva como o Estado investe na construção de presídios. Segundo o pesquisador norueguês Nils Christie (1998), as edificações de presídios fazem parte do chamado conjunto da “indústria do controle do crime”, no qual Christie aponta o crescimento acentuado das prisões, ao mesmo tempo em que cresce espantosamente o desemprego e a desigualdade social. Essa movimentação econômica que as edificações de presídios promovem na construção civil teria retomado a discussão da lei e da ordem como princípios morais de uma sociedade democrática.

A abordagem de Christie (1998) mostra que não só as empreiteiras lucraram na designada “indústria de controle do crime”, mas também as empresas especializadas em equipamentos de segurança, mobiliários, profissionais liberais, além dos setores que exploram a mão de obra carcerária. Tais empreendimentos movimentam milhões, sem contabilizar o montante de dinheiro envolvido na construção dessa própria indústria (Christie, 1998).

Além disso, Christie (1998) fortalece o debate de que o sistema penitenciário paranaense, assim como o sistema penitenciário brasileiro, continuam sendo o local dos diferentes, sejam eles vagabundos, desempregados, pobres ou mesmo de grupos etnoraciais e etnonacionais.

O cientista social José Eduardo Azevedo (1999) descreve a exclusão social do criminoso e destaca os efeitos da “prisionização”:

O sistema prisional está centrado preponderantemente na premissa da exclusão social do criminoso, visto como perigoso e insubordinado. O confinamento e a vigilância a que está submetido é estrategicamente ordenado por mecanismos de opressão. Isto faz com que o Estado coloque nas prisões presos, às vezes, nem tão perigosos, mas que no convívio com a massa prisional iniciam um curto e eficiente aprendizado de violência, corrupção, promiscuidade e marginalidade, manifestado quer no comportamento dos presos, quer no dos agentes incumbidos de preservar a ordem interna. Esta situação gera o fenômeno que Donald Clemmer denominou de prisionização. Ao ingressar no sistema penitenciário, o sentenciado deve adaptar-se, rapidamente, às regras da prisão. Seu aprendizado, nesse universo, é estimulado pela necessidade de se manter vivo e, se possível, ser aceito no grupo. Portanto, longe de ser ressocializado para a vida livre, é, na verdade, socializado para viver na prisão (Azevedo, 1999, p. 1).

Concordamos plenamente com a citação de Azevedo (1999), pois ao entrar na prisão, o condenado precisa aprender a seguir as regras daquele ambiente para sobreviver e ser aceito. Isso acaba transformando-o para viver apenas dentro desse contexto, em vez de prepará-lo para uma vida fora dali. Excluído, perde seu eu; a exclusão de identidade retira do ser humano o que lhe é mais valioso: o sentido de pertencimento, de dignidade e de possibilidade de reconstrução. Sem uma identidade reconhecida socialmente, o egresso se vê marginalizado não apenas fisicamente, mas também simbolicamente, dificultando seu retorno ao convívio social e perpetuando um ciclo de exclusão e reincidência.

Nos anos subsequentes, no governo de Carlos Alberto Richa, a partir de 2010 intensificou-se o projeto neoliberal no estado do Paraná, provocando um completo rompimento do espírito democrático; uma total desresponsabilização do Estado para com a coisa pública e uma ampliação da perda de direitos. A situação foi agravada pelas medidas gerencialistas e o pragmatismo protagonizados por institutos e fundações na gestão pública, inclusive na segurança pública. Durante a gestão do governador Beto Richa (PSDB) foram prometidos quatorze (14) novos presídios. Nenhum deles foi entregue, e o número de pessoas presas em delegacias dobrou. (Fontes; Brembatti, 2019).

A atual gestão do Paraná, de Carlos Massa Ratinho Júnior (PSD), é adepta da gestão de modelos gerencialistas na administração pública. O governo busca eficiência e transparência através da redução da máquina pública e modernização tecnológica, o que pode levar à centralização administrativa. Além disso, o governo adota políticas de cunho neoliberal, que privilegiam a redução do papel do Estado na economia, a promoção de parcerias público-privadas e a desregulamentação dos setores produtivos. Essa postura reflete uma tentativa de criar um ambiente mais competitivo, ao mesmo tempo em que se busca reduzir a intervenção estatal nos processos econômicos e sociais.

As Parcerias Público-Privadas (PPP) são enfatizadas nos planos de governo¹¹ de Carlos Massa, governador do Paraná, tanto no plano de governo: "Pensar Estrategicamente, Agir Democraticamente" (2019-2022) quanto no plano de sua reeleição que está em execução neste momento: "Pra Frente Paraná" (2023-2026). As PPP são mencionadas como um elemento crucial para o desenvolvimento do Estado. São apresentadas como instrumentos relevantes para

¹¹ Documento de caráter obrigatório no qual os candidatos a cargos do executivo (prefeito, governador e presidente) informam suas principais ideias e propostas para administrar o local que se propõem a governar.

permitir que o setor privado financie, construa e gerencie projetos de infraestrutura, além de prestar outros serviços com qualidade e preço justo (Paraná, 2019, p. 14).

Ainda segundo os planos de governo do Governador Carlos Massa, as PPP são um instrumento para delegar serviços públicos que podem ser desempenhados com maior eficiência e qualidade por empresas privadas, o que não significa enfraquecer o Estado, desde que este seja o elemento regulador desta delegação, pois ela sempre virá acompanhada do seu fortalecimento (Paraná, 2019, p. 14). A proposta de governo do atual governador do Paraná abrange todas as áreas de atuação do Estado, incluindo a segurança e a educação. Contudo, Galerani, Chilante e Novak (2024), esclarecem que a privatização na educação paranaense tem sido motivo de preocupação devido aos possíveis impactos negativos que pode acarretar, como o aumento do número de alunos por sala de aula, a redução de gastos em demanda humana para atendimento escolar e a exclusão de alunos com maiores necessidades educacionais e em situação de vulnerabilidade. No entanto, o mais alarmante é a falta de garantia de melhoria substancial na qualidade da educação brasileira.

No estado do Paraná, observa-se que durante a gestão do governo de Carlos Massa está acontecendo um aceleração do processo de privatização da educação, de programas e projetos que transformam as escolas em um mercado educacional, e afastam significativamente a participação da comunidade escolar do processo educativo, no planejamento, na organização das escolas e no desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico (Galerani, Chilante e Novak, 2024).

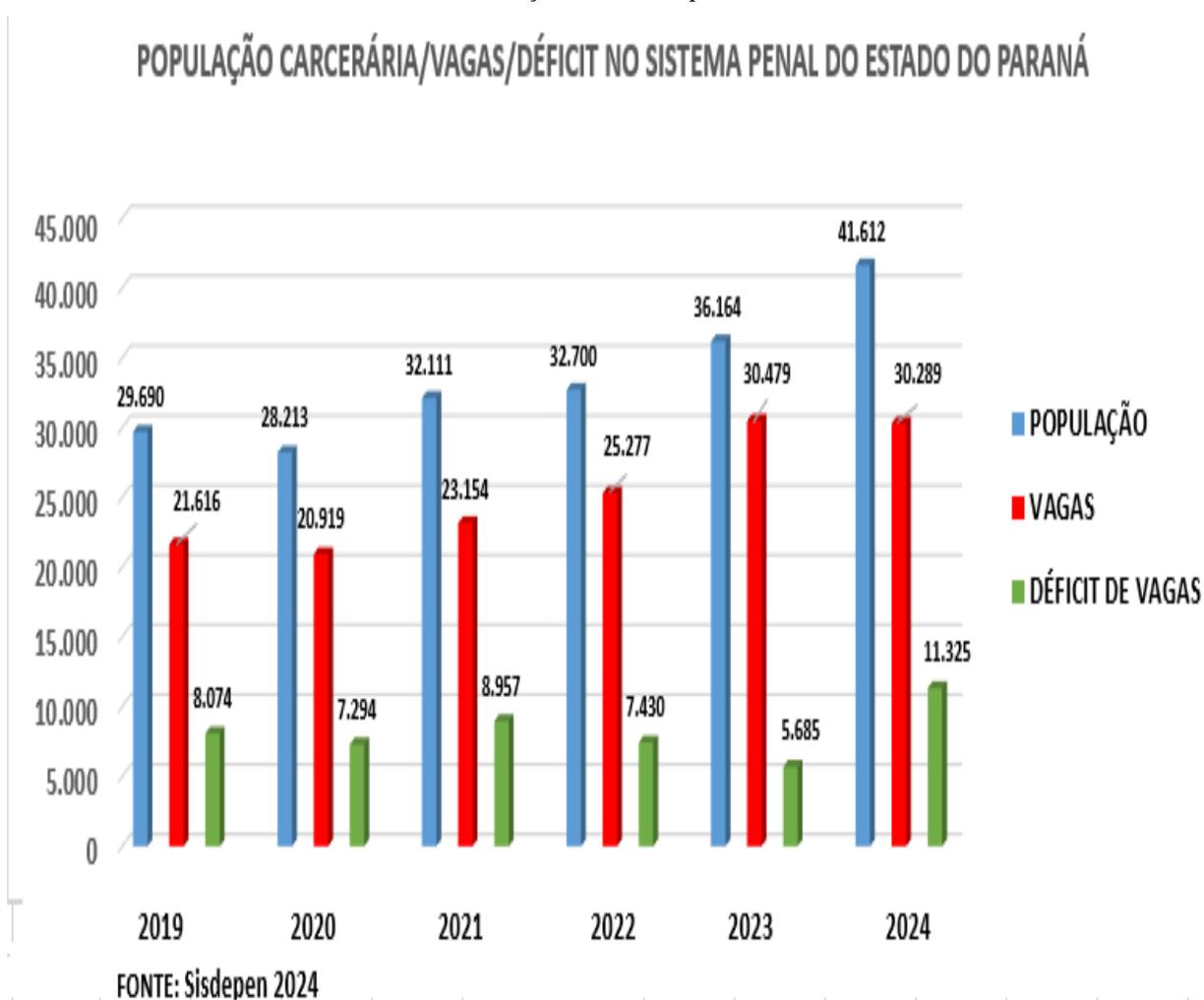
No setor de segurança pública, o governador Ratinho Junior anunciava, desde a campanha eleitoral, que pretendia implementar o modelo de privatização dos presídios no estado. Entretanto, a Lei Estadual nº 17.046, de 11 de janeiro de 2012¹², que dispõe sobre as normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas (PPP), impôs limitações à participação de empresas privadas na gestão integral do sistema penitenciário. Em razão dessas restrições, não foi possível adotar uma privatização completa das penitenciárias. Como alternativa, o governo optou pela introdução de práticas de administração do setor privado na gestão das unidades prisionais do estado. Atualmente, serviços como vigilância, atendimento aos detentos e alimentação estão sob responsabilidade de empresas contratadas, enquanto o estado mantém o controle e a atuação direta na segurança, com a política penal (Fontes; Brebatti, 2019).

¹² Alterada pela Lei nº 19.811/2019

Esse modelo híbrido influenciou diretamente o funcionamento das penitenciárias, especialmente diante do desafio crescente da superlotação carcerária no estado.

Apresentamos abaixo um gráfico da população carcerária do Paraná entre os anos de 2019 e 2024, o qual ilustra o número de pessoas cumprindo pena nas instituições penais paranaenses, o número de vagas existentes nas unidades e o déficit de vagas ao longo dos anos. Compreender essa relação é essencial, pois revela a realidade da superlotação no sistema prisional e como o déficit de vagas impacta diretamente as condições de encarceramento, afetando a dignidade humana, a saúde, a escolarização e o trabalho dentro desse espaço.

Gráfico 1 – Situação do sistema penal do estado do Paraná



O gráfico apresenta a evolução da população carcerária, das vagas disponíveis e do déficit de vagas no sistema prisional do Paraná entre os anos de 2019 e 2024. Escolhemos os dados desse período, por serem decorrentes de uma gestão de governo do Estado caracterizada por políticas públicas neoliberais. Segundo Wacquant (2012), pôde-se verificar, com a

emergência do neoliberalismo, uma reengenharia do Estado, resultando no que o autor conceitua como “Estado centauro”, cuja cabeça é liberal e o corpo autoritário, isto é: liberal quanto às causas e à constituição das desigualdades sociais, libertador no topo da estrutura de classes, em favor dos detentores do capital, e intervencionista no que se refere aos considerados subalternos. No entanto, tal intervenção deixa de ser protetora, abandonando as políticas de bem-estar do Estado social (conforme Wacquant, mais bem classificado como Estado caritativo do que como Estado-providência), e passa a ser disciplinar, através do *workfare*, no qual as políticas de assistência social aos pobres tornam-se condicionais e coativas, uma vez que a concessão dos benefícios vincula-se, na prática, à sujeição dos beneficiários aos subempregos. Para Wacquant (2012, p.510) “o crescimento e fortalecimento do braço penal do Estado representa uma estrutura indissociável do Estado neoliberal. Os investimentos sociais e previdenciários dão lugar ao investimento em prisões e atividades de repressão”. Tal afirmativa pode ser exemplificada com a irônica (e verdadeira) conclusão do sociólogo francês quanto ao fato de que a construção de penitenciárias tornou-se o principal programa de habitação social.

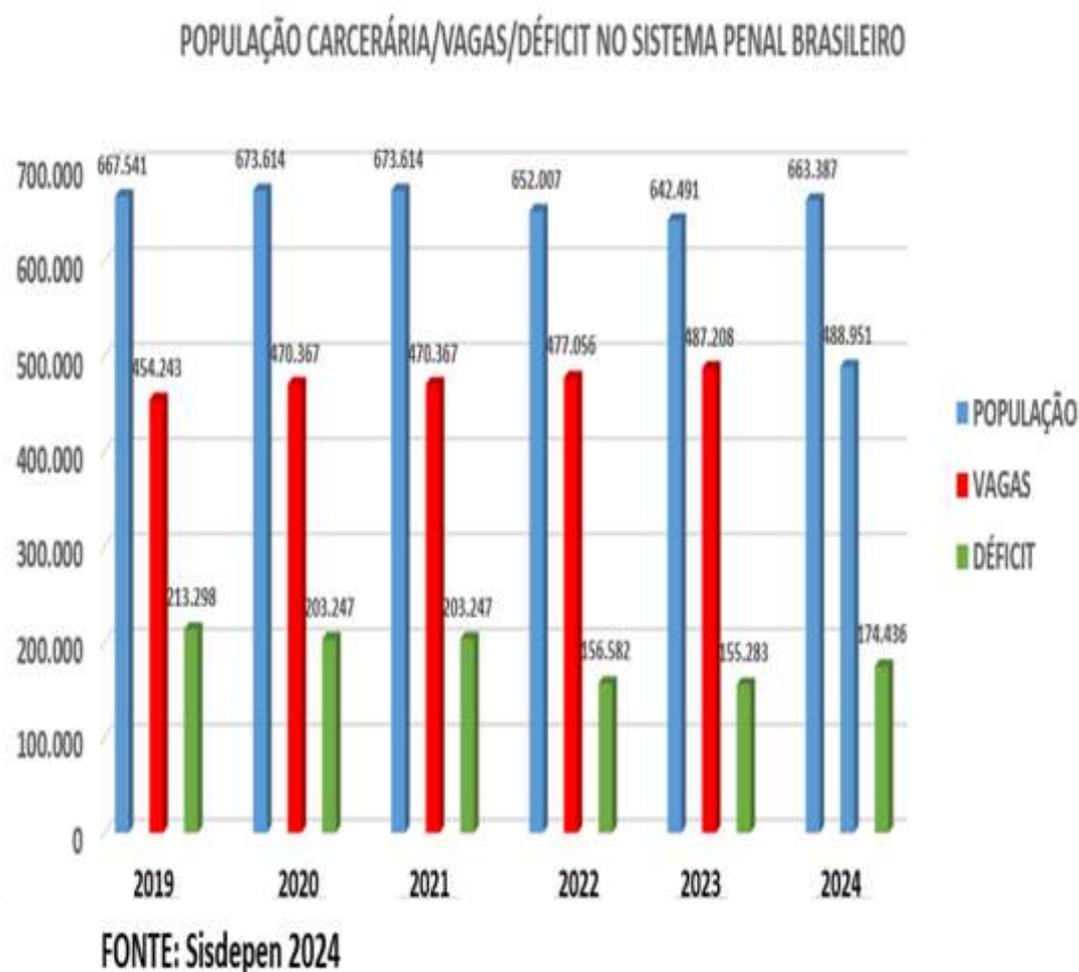
De acordo com os dados apresentados no gráfico, observa-se que, em 2019, o sistema prisional do Estado do Paraná contava com uma população carcerária de 29.690 pessoas, frente a uma capacidade total de 21.616 vagas. Esse cenário resultou em um déficit de 8.074 vagas, o que representa uma taxa de superlotação de aproximadamente 37,36%.

No ano de 2020, a população carcerária subiu para 28.213. Entretanto, as vagas eram apenas para 20.919 pessoas. O déficit de vagas foi de 7.294 (25,86%). Em 2021 a população carcerária era de 32.111. Contudo, ainda assim não havia vagas no sistema para todos, as vagas eram de 23.154, permanecendo um déficit de 8.957 vagas (38,68%). No ano de 2022, a população era de 32.700, as vagas: 25.277 e o déficit de 7.430 vagas (29,39%). Em 2023 a população era de 36.164, as vagas ficaram na margem de 30.479 o que ocasionou um déficit de 5.685 vagas (18,66%). No ano de 2024 a população cresceu para 41.612, as vagas foram para 30.289 e continuou um déficit de 11.325 vagas (37,40%).

Quanto à disponibilidade de vagas no sistema penitenciário, nota-se um aumento contínuo ao longo dos anos analisados, subindo de 21.616 vagas em 2019 para 30.289 vagas em 2024. Esse crescimento corresponde a um aumento percentual de aproximadamente 40,12%. Apesar dessa expansão, o ritmo de aumento das vagas não acompanhou o crescimento da população carcerária, resultando em um déficit significativo e persistente de vagas no sistema penal do estado.

O déficit crônico de vagas no sistema prisional do Paraná evidencia a dialética entre a expansão da lógica punitivista e a carência de investimentos em políticas sociais de caráter preventivo. Trata-se de um reflexo direto de uma política criminal que, em vez de enfrentar as causas estruturais da criminalidade, reforça desigualdades sociais históricas, penalizando sobretudo os segmentos mais vulneráveis da população e alimentando um ciclo contínuo de exclusão, repressão e violência estrutural (Boiago,2020). Embora esta pesquisa esteja centrada na realidade do Paraná, é justamente a partir dessa experiência local que se torna possível compreender como os desafios estaduais se articulam com um cenário nacional mais amplo. Como revela o gráfico a seguir, a situação paranaense não foge à lógica que se repete em todo o país, indicando que os problemas enfrentados no estado são parte de um padrão estrutural nacional, marcado pela mesma lógica excludente e punitivista.

Gráfico 2 – Situação do sistema penal brasileiro



O gráfico apresenta a evolução da população carcerária, das vagas disponíveis e do

déficit de vagas no sistema prisional brasileiro entre 2019 e 2024. Escolhemos esses anos, porque ocorreram diversos eventos e mudanças políticas no Brasil que podem ter influenciado diretamente o cenário apresentado pelo gráfico sobre a população carcerária, quais sejam:

Governo Bolsonaro (2019-2022)

- **Política de Segurança Pública:** O governo federal intensificou a lógica de segurança pública voltada para a repressão e o endurecimento penal, fortalecendo o discurso do combate à criminalidade através do encarceramento em massa.
- **Pacote Anticrime (2019):** Proposto pelo então Ministro Sérgio Moro, o projeto trouxe mudanças que ampliaram penas e endureceram as condições de encarceramento, estimulando ainda mais o crescimento populacional nas prisões.
- **Redução dos investimentos sociais:** Houve diminuição significativa de políticas sociais voltadas às populações vulneráveis, ampliando ainda mais a desigualdade e o desemprego, gerando condições favoráveis para o aumento da criminalização das camadas populares.

Crise econômica e pandemia de covid-19 (2020-2021)

- **Pandemia e crise econômica:** O Brasil passou por uma profunda crise econômica, intensificada pela pandemia da covid-19¹³, o que ampliou o desemprego, a miséria e as desigualdades sociais. Isso criou um cenário propício ao aumento da violência urbana, do crime e da criminalização das camadas mais pobres.
- **Impacto direto nas prisões:** Prisões superlotadas agravaram problemas estruturais e humanitários durante a pandemia, gerando instabilidade e deterioração nas condições de vida dos detentos, sem políticas eficazes de prevenção ao contágio nas penitenciárias.

Governo Lula (2023 e 2024)

Mudança parcial no discurso político, contudo, as políticas de segurança pública no momento não alteram as tendências anteriores. Essa realidade não é vista apenas como um

¹³ A pandemia de covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve repercussões em escala global, com impactos sociais, econômicos, políticos e culturais sem precedentes na história recente. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que aproximadamente 15 milhões de pessoas em todo o mundo tenham sido infectadas e mortas pelo vírus (Organização Pan-Americana da Saúde (Opas, s/d).

problema isolado ou administrativo, mas como expressão das contradições inerentes à estrutura social e econômica do país, refletindo diretamente as relações de classe e as dinâmicas capitalistas.

Observa-se que, durante todo o período analisado, a população carcerária brasileira permaneceu extremamente elevada, oscilando entre cerca de 642 mil e mais de 673 mil pessoas privadas de liberdade. Em contrapartida, verifica-se um aumento gradual no número de vagas disponíveis no sistema penitenciário, evoluindo de 454.243 vagas em 2019 para 488.951 em 2024, representando um crescimento de cerca de 7,6% no período analisado. Apesar desse incremento, ele é insuficiente para atender à alta demanda decorrente do constante processo de encarceramento em massa. Como consequência, o déficit de vagas se mantém expressivo, superando a marca de 200 mil vagas em todos os anos observados. O ápice desse déficit foi em 2024, atingindo 274.436 vagas faltantes, o que corresponde a um déficit de cerca de 41,4% em relação à capacidade total do sistema penitenciário brasileiro.

Nessa perspectiva, a persistente superlotação prisional é compreendida como resultado das contradições estruturais do capitalismo brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, exclusão social e repressão às classes populares. Ao invés de tratar a criminalidade em suas raízes socioeconômicas, o sistema penal atua predominantemente como mecanismo de controle social, voltado especialmente contra as camadas populares, empobrecidas e marginalizadas, enquanto crimes cometidos por setores privilegiados da sociedade permanecem, muitas vezes, intocados ou tratados com menos rigor.

Assim, o déficit de vagas não é simplesmente um problema administrativo ou financeiro. Ele expressa, antes de tudo, uma escolha política do Estado de reforçar políticas de punição em detrimento de políticas sociais preventivas, o que agrava ainda mais as contradições do sistema prisional. Essa situação crítica coloca em xeque a dignidade humana, além de gerar um ambiente propício à violência, rebeliões e ao aumento da criminalidade. De acordo com Cordeiro (2010):

Devido à superlotação, muitos presos dormem no chão de suas celas, às vezes no banheiro, próximos ao buraco do esgoto. Nos estabelecimentos mais lotados, onde não existe espaço livre no chão, presos dormem amarrados às grades das celas ou pendurados em redes. A luta por espaço e a falta de provisão básica por parte das autoridades leva à exploração dos presos por eles mesmos (Cordeiro, 2010, p. 27).

A situação retratada revela a contradição dialética entre a necessidade estrutural do

capitalismo de manter a ordem social vigente através da repressão penal, e a impossibilidade prática de sustentar um sistema prisional justo e digno dentro dessa lógica.

A partir da análise dos dois gráficos, um referente ao estado do Paraná e outro ao sistema penal brasileiro percebemos importantes semelhanças que reforçam a compreensão de que os desafios enfrentados pelo Paraná não são isolados, mas fazem parte de um panorama mais amplo e sistêmico. Embora meu foco de estudo esteja centrado no Paraná, a comparação com o cenário nacional permite contextualizar os problemas locais dentro de uma lógica estrutural marcada pela adoção de políticas neoliberais, que privilegiam a repressão em detrimento de investimentos sociais.

Em ambos os gráficos, observa-se um déficit persistente e expressivo de vagas prisionais ao longo dos anos, o que evidencia uma incapacidade crônica do sistema em acompanhar o crescimento da população carcerária. Essa constatação aponta para uma crise estrutural que combina superlotação e precariedade institucional. Tanto no Paraná quanto no Brasil, há uma tendência clara de manutenção ou aumento da população prisional, indicando que a política de encarceramento segue sendo dominante, refletindo a racionalidade punitivista e excludente típica do modelo neoliberal. Ambos os gráficos evidenciam que, mesmo com o aumento do número absoluto de vagas, o crescimento da população carcerária é superior à capacidade de expansão do sistema prisional, mantendo o déficit estrutural;

Nos dois gráficos, é perceptível que o ano de 2020 apresentou um pico ou aumento significativo da população carcerária, o que pode estar associado aos fatores socioeconômicos e políticos desse período, especialmente a crise econômica e a pandemia da covid-19.

Dessa forma, a realidade prisional do Paraná, embora localizada, revela-se como reflexo de diretrizes mais amplas adotadas em nível federal, marcadas pela priorização de medidas punitivas e pelo enfraquecimento de políticas sociais. “O Estado penal cresce à medida que o Estado social regride, passando a exercer uma função de contenção da miséria social por meio do encarceramento” (Wacquant, 2007).

Esse contingente carcerário nacional é distribuído entre os estados brasileiros como mostra a tabela a seguir:

Quadro 1 – Contingente carcerário no Brasil

Estado	População do Estado	População em pena privada de liberdade	Porcentagem em relação ao número nacional de população em pena privada de liberdade
São Paulo	45 973 190	191.033	30%
Minas Gerais	21.322.692	65.545	10%
Rio de Janeiro	17.219.679	47.331	7%
Paraná	11.824.665	41.612	6%
Rio Grande do Sul	11.229.915	35.721	5,4%
Pernambuco	9.233.656	27.646	4%
Santa Catarina	8.058.447	26.425	4%
Espírito Santo	4.102.129	23.633	3,6%
Ceará	9.233.656	21.739	3,3%
Góias	7.350.483	20.364	3,1%
Mato Grosso do Sul	2.901.895	17.482	2,6%
Pará	8.664.306	16.149	2,4%
Distrito Federal	2 982 815	15.999	2,4%
Bahia	14.850.513	13.268	2%
Mato Grosso	3 836 399	12.856	1,9%
Paraíba	4 145 040	12.588	1,9%
Maranhão	7 010 960	11.892	1,8%
Rio Grande do Norte	3 446 071	7.290	1,1%
Rondônia	1 746 227	7.244	1,1%
Piauí	3 375 646	6.979	1%
Sergipe	2 291 077	6.250	0,95%
Acre	880 631	5.573	0,82%
Alagoas	3 220 104	5.194	0,79%
Amazonas	4 281 209	5.069	0,77%
Tocantins	1 577 342	3.738	0,55%
Roráima	716 793	3.126	0,41%
Amapá	802 837	2.696	0,4%
Total:	221 512 033	663 387	100%

Fonte: Elaboração da autora (2024) a partir de dados do Sisdepen e do IBGE.

Este quadro permite verificar que os estados brasileiros encarceram uma parcela considerável de sua população, revelando a adoção de uma política repressiva que fortalece e legitima o Estado penal. Entre os destaques, o estado do Paraná ocupa a quarta posição no ranking nacional de encarceramento, com 41.612 pessoas privadas de liberdade, segundo dados recentes. Esse número expressivo coloca o Paraná atrás apenas de São Paulo (191.033), Minas Gerais (65.545) e Rio de Janeiro (47.331), e revela uma realidade que merece atenção específica.

É nesse contexto que o Paraná chama a atenção. Os dados alarmantes o colocam entre os estados que mais encarceram no país. Já em 2012, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio do relatório Raio-X do Sistema Carcerário, havia apontado a necessidade urgente de conter o crescimento do encarceramento no estado. O documento identificava que tanto o Paraná quanto Minas Gerais eram os estados com maior número de presos cumprindo pena em delegacias, muitas vezes em condições degradantes.

Com uma população de 11.824.665 habitantes, o Paraná passou por um processo de urbanização acelerado e pouco planejado, marcado pela migração do campo para as cidades, especialmente por trabalhadores que atuavam nos engenhos de erva-mate. Esse crescimento urbano desorganizado contribuiu para a formação de periferias marcadas pela desigualdade social e pela ausência de políticas públicas eficazes. Esse histórico, somado ao atual modelo de repressão penal, ajuda a compreender por que o Paraná se destaca negativamente no cenário nacional em termos de encarceramento. Pereira (1996), esclarece que:

[...] um dos aspectos do rearranjo sócio-econômico provocado pela economia da erva-mate foi a urbanização do Paraná (...) as unidades produtivas centravam-se preferencialmente nas cidades ou em seus arredores. Quando o engenho por algum motivo instalava-se fora das cidades, provocavam a imediata urbanização do seu entorno. (Pereira, 1996, p. 10-11)

Essa urbanização sem planejamento aumentava a incidência da criminalidade, levando a gestão do Presidente do Paraná Xavier da Silva, por meio do decreto nº 564 de 23 de setembro de 1908, a instituir o primeiro regulamento da Penitenciária do Estado, vinculada à jurisdição da Secretaria de Estado e Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública que foi inaugurada em 5 de janeiro de 1909; era a primeira penitenciária do Paraná, denominada a princípio de Penitenciária do Estado (Paraná, 2024b). De lá para cá os índices de criminalidade foram crescendo e ocasionando uma superlotação.

De acordo com o Jornal O Portal de Notícias da Globo (2023), o estado tem aproximadamente sete mil detentos a mais do que o sistema suporta. Segundo o coordenador

da Política Criminal e da Execução Penal (Nupep) da Defensoria Pública do Estado do Paraná, Pedro Henrique Martins (2023), a solução para a superlotação carcerária vai muito além da construção de novos presídios. Salienta que “muitas vezes a gente trata a falta de vagas como o principal problema, mas é um sintoma do superencarceramento. Nesse ano, se fossem criadas inúmeras unidades prisionais novas, elas já nasceriam superlotadas” (Machado, 2023, p.1). Nessa perspectiva, a construção de novos presídios, como apontado por Pedro Henrique Martins (Machado, 2023), não soluciona o problema do superencarceramento, apenas mascara as raízes estruturais da questão da criminalização.

Uma das características do sistema prisional de acordo com Graciano (2010) é “[...] a ampliação do encarceramento como recrutamento de pessoas que passaram por sucessivos processos de exclusão, tais como renda, educação, acesso ao mercado de trabalho”. Outro elemento enfatizado é o “[...] pertencimento a grupos sociais historicamente marginalizados, no caso brasileiro a população negra” (Graciano, 2010, p. 82).

2.4 Perfil das pessoas privadas de liberdade no estado do Paraná

Nesta subseção, buscamos delinear o perfil das pessoas que compõem a população carcerária no estado do Paraná, majoritariamente formadas por sujeitos historicamente excluídos do sistema de direitos e da participação econômica e social.

Analisando dados do sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen) do primeiro semestre de 2024 em relação ao perfil das pessoas que estão presas, observamos uma correspondência marcante com as afirmações de Graciano (2010). No estado do Paraná, a população carcerária é majoritariamente composta por jovens pardos ou negros de baixa escolarização, desempregados ou empregados em postos precários de atividades laborais informais. Esse perfil é repetido em nível social.

Em relação à cor de pele/etnia, os dados nacionais disponibilizados pelo Sisdepen (Brasil, 2024) indicam alta concentração entre a população negra. Em 2024, os negros e pardos representaram 424.315 (68,56%), os declarados brancos 187.211 (30,25%), os declarados amarelos 5.962 (0,96%); e os indígenas 1.436 (0,23%). No estado do Paraná, foco do nosso trabalho, percebemos pelos dados do Sisdepen (2024) que estão presos 9.534 (46,95%) pessoas que se declaram pretas e pardas; 10.613 (52,26%) pessoas que se declaram brancas; 129 (0,64%) pessoas que se declaram amarelas; 31(0,15%) pessoas se declararam indígenas. À primeira vista, parece que há menos negros presos no Paraná do que na média nacional, mas essa conclusão só faz sentido se compararmos com a composição étnico-racial da população

livre em cada contexto. No Paraná, pretos e pardos representam 34,3% da população, enquanto brancos são 64,6%. Apesar disso, negros e pardos somam 46,95% dos presos, um índice de representatividade¹⁴ de $46,95 / 34,3 \approx 1,37$, ou seja, 37% acima do esperado se o encarceramento acompanhasse fielmente a distribuição étnico-racial local. Já a população branca, embora majoritária (64,6%), aparece com apenas 52,26% dos detentos (índice 0,81), 19% abaixo do esperado. Isso mostra que, mesmo em um estado onde a maioria é branca, negros e pardos continuam encarcerados em proporção muito maior do que sua participação na sociedade.

Existe, dessa forma, forte desigualdade racial no sistema prisional, materializada não somente nos números e dados apresentados, como também ser percebida concretamente na maior severidade de tratamento e sanções punitivas direcionadas aos negros. Aliadas a isso, as chances diferenciais e restritas aos negros na sociedade, associadas às condições de pobreza que enfrentam no cotidiano, fazem com que se tornem os alvos preferenciais das políticas de extermínio e encarceramento do país (Vargas, 2020).

Outro dado que corrobora a tese de que o aumento da criminalidade está intrinsecamente relacionado às questões sociais e à desigualdade socioeconômica diz respeito à tipologia dos delitos mais recorrentes. Observa-se que a maior parte dos crimes cometidos está vinculada a delitos de natureza socioeconômica, como o tráfico de drogas e os crimes contra o patrimônio. De acordo com dados do SISDEPEN (2024), tanto em nível nacional como paranaense os crimes relacionados ao tráfico de entorpecentes correspondem a aproximadamente 28% das ocorrências, enquanto roubos e furtos representam aproximadamente 37% do total. Esses números evidenciam a centralidade da vulnerabilidade social como fator de incidência criminal, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades e à promoção da inclusão social.

Outro aspecto é a faixa etária das pessoas privadas de liberdade. Uma população jovem, em idade potencial de trabalho. Uma evidência de que o capitalismo gera desigualdades estruturais e utiliza o sistema penal para manter a ordem social. De acordo com Wacquant (1999), o cárcere foi constituído para conter os pobres desempregados e subempregados como forma de administrar a insegurança.

¹⁴ O “índice de representatividade” é uma medida estatística utilizada para identificar desigualdades proporcionais. É calculado pela razão entre a porcentagem de um grupo no sistema prisional e sua porcentagem na população geral. Um valor acima de 1 indica sobre-representação; abaixo de 1, sub-representação (IPEA, 2011).

Essas categorias – refugos – jovens desempregados deixados à sua própria sorte, mendigos e “sem teto”, nômades e toxicômanos à deriva, imigrantes pós-coloniais sem documentos ou amparo – tornaram-se muito evidentes no espaço público, sua presença indesejável e seu comportamento intolerável porque são a encarnação viva e ameaçadora da insegurança social generalizada, produzida pela erosão do trabalho assalariado estável e homogêneo (Wacquant, 2007, p. 29)

Dessa maneira, a penalização funciona também como estratégia de contenção dos indesejados, dos que compõem o exército de reserva hoje. Esse público é um dos alvos dos processos de expropriações contemporâneas. Dele são expropriados desde o direito à liberdade, saúde, educação e, obviamente, o direito ao trabalho, constituindo, assim, parte do cenário de uma nova morfologia do trabalho que se configura pela extensão do desemprego e pela generalização dos trabalhos precarizados, sem vínculos contratuais ou com vínculos frágeis (Antunes, 2013).

Os dados referentes à faixa etária dos encarcerados, tanto em âmbito nacional quanto no Paraná, revelam uma preocupante concentração de jovens em idade produtiva. Essa realidade evidencia que uma parcela significativa da população em situação de encarceramento é composta por indivíduos que ainda se encontram no início de suas trajetórias laborais.

Quadro 2 – Faixa etária dos encarcerados

Faixa etária	Dados Nacionais		Dados Paranaenses	
	População em cárcere	Porcentagem	População em cárcere	Porcentagem
18 a 24 anos	114.843	17,35%	4.984	11,98%
25 a 29 anos	148.650	23,47%	8.084	19,43%
30 a 34 anos	128.826	19,47%	7.233	17,38%
35 a 45 anos	174.525	26,38%	9.350	22,47%
46 a 60 anos	69.571	10,50%	4.105	9,86%
Mais de 60 anos	14.533	2,1%	1.049	2,52%
Não informado	12.439	1,8%	6.807	16,36

Fonte: Sisdepen, 2024.

Os dados referentes à faixa etária da população encarcerada no estado do Paraná, foco deste trabalho, revelam uma preocupante concentração de jovens em idade produtiva. Segundo

dados do Sisdepen (2024), cerca de 72% dos indivíduos privados de liberdade no estado têm entre 18 e 45 anos, faixa que, em condições ideais, corresponderia ao período mais ativo da vida profissional. Destacam-se especialmente os grupos de 25 a 29 anos (19,43%) e de 35 a 45 anos (22,47%), demonstrando que uma parcela significativa da população carcerária paranaense é composta por pessoas que ainda estão no início ou auge de suas trajetórias laborais.

Esse perfil etário é semelhante ao observado no cenário nacional, no qual também predominam pessoas entre 18 e 45 anos. No entanto, no Paraná, esse dado assume contornos ainda mais preocupantes ao ser analisado em conjunto com o crescimento expressivo da população prisional no estado nos últimos anos. A persistência da lógica capitalista excludente, que marginaliza os sujeitos que não conseguem se inserir ou se manter no mercado de trabalho formal, contribui diretamente para o encarceramento de jovens, pobres e desempregados.

Como destaca Bauman (1999), o confinamento opera como uma estratégia de “neutralização” de parcelas da população consideradas “sobrantes” para o sistema econômico atual — aquelas para as quais não há postos de trabalho nem perspectivas de reintegração produtiva. No contexto paranaense, essa lógica se revela com clareza, evidenciada pela presença predominante de jovens encarcerados que, em vez de participarem ativamente da sociedade por meio do trabalho e da educação, encontram-se privados de liberdade e afastados de qualquer possibilidade real de inclusão.

A precariedade ou a falta de trabalho é uma situação que também se estende para dentro das prisões; mesmo sendo legalizado que os recrutados devem ocupar-se com o trabalho como maneira de qualificar-se, o trabalho dentro das prisões é escasso. No que tange ao trabalho em nível nacional, constam na base de dados do Sisdepen que 23,87% dos detentos estavam envolvidos em atividades laborativas em 2024, o que representa um número de 158.380 pessoas trabalhando. Se pensarmos no estado do Paraná, esse percentual é de 29,87%, totalizando 12.430 pessoas.

De acordo com Rocha, Costa e Fernandes (2023, p. 4) “o número de presos e o número de vagas são uma equação inexata, sendo assim, o trabalho no cárcere, longe de ser um direito, se apresenta como uma recompensa em troca do bom comportamento e da disciplina durante o cumprimento da pena”.

O Departamento de Polícia Penal do Paraná (Paraná, 2024) relata que a parceria com as empresas instaladas dentro dos estabelecimentos prisionais são de grande relevância, pois

disponibilizam o trabalho, e também cursos profissionalizantes que capacitam os detentos para o mercado de trabalho externo. Nesta parceria, o contrato de locação de mão de obra do preso tem regime jurídico de direito público, dirigido às empresas públicas e particulares, proporcionando trabalho remunerado a homens e mulheres, o qual contribui para sua formação, qualificação profissional e geração de renda. Contudo, o Tribunal de Justiça do Paraná em uma pesquisa sobre o auxílio-reclusão menciona que não há vagas para todos, “não há trabalho para todos os reclusos, pois é praticamente inviável conseguir vagas para 100% dos presos, uma vez que as unidades não têm estrutura física para isto e por estarmos atravessando um momento econômico difícil a captação de empresas fica mais complicada”.

Conseguir uma vaga de trabalho dentro do sistema prisional é muito complicado, é como afirmam Rocha, Costa e Fernandes (2023, p. 15): “[...] o trabalho apesar de sua perspectiva de redução de danos e de políticas em serviços penais, seja no meio fechado ou no semiaberto, tem se tornado um componente fundamental para o funcionamento da disciplina, do controle dos corpos bem como do aumento dos lucros do capital”. Os reclusos, por sua vez, aceitam as regras impostas e disputam entre si as poucas vagas de trabalho, pois buscam o pecúlio¹⁵ e a remição¹⁶ de pena pelo trabalho .

A Divisão de Produção e Desenvolvimento do Paraná (Diprod), órgão que administra os canteiros de trabalho, que são espaços específicos, internos e externos, onde é possível alocar mão de obra da pessoa privada de liberdade, tanto para entidades públicas ou privadas, descreve que no Paraná os canteiros de trabalho classificam-se em: a) **Produção**: administrados pelos estabelecimentos prisionais, por meio da Divisão de Produção e Desenvolvimento - Diprod, com serviços ou produtos que beneficiam o sistema prisional ou para consumo dos presos; b) **Serviços**: utilizam os serviços de mão de obra dos presos nas atividades de manutenção dos próprios estabelecimentos prisionais; c) **Serviço de Monitoria e Qualificação Profissional**: canteiros destinados a iniciação profissional e multiplicação de conhecimento entre os presos; e d) **Artesanatos**: destinado ao desenvolvimento de trabalhos manuais para a confecção de artigos de artesanatos. A produção é destinada aos familiares, aos quais cabe a obrigação de provimento do material, bem como de retirada dos artigos (Paraná, 2024b).

¹⁵ Pecúlio penitenciário é um benefício concedido a presos que trabalham durante o cumprimento da pena, permitindo que acumulem uma reserva financeira para quando obtiverem a liberdade.

¹⁶ De acordo com o artigo 126 da Lei de Execução Penal, a cada três dias de trabalho, o preso tem direito à remição de um dia de pena.

Nas atividades laborais apresentadas acima, há um destaque para o empreendedorismo¹⁷ como forma de independência profissional. Em outras palavras, evidencia-se a responsabilidade do sujeito no seu sucesso e fracasso profissional. Fato preocupante, uma vez que, ao estimular-se a prática empreendedora, mascara-se sua funcionalidade para o sistema capitalista de negação de uma sociedade de classes, bem como estimula-se a subjetivação de um trabalhador ideal (Valentim; Peruzzo, 2018).

No caso do artesanato, como descrito, cabe à família providenciar os insumos para a sua prática; desse modo, quem não tem vínculo com a família está excluído do processo. É perceptível nesse caso o que Rocha, Costa e Fernandes (2023) denominam de retirada do Estado na execução de uma política penal pela via do trabalho, visto que deixa a cargo do indivíduo a responsabilidade pela sua inserção produtiva.

As empresas privadas que estão instaladas dentro das penitenciárias recebem certos benefícios, incentivos governamentais, e os salários que pagam aos reclusos são baixos. O Tribunal de Justiça do Paraná explica que os presos que trabalham em empresas públicas e privadas através dos convênios ganham 3/4 do salário mínimo nacional. E os detentos que trabalham para o Sistema Penitenciário (Deppen) ganham pecúlio que varia, dependendo de sua atividade, de R\$ 45,00 até 3/4 do salário mínimo nacional.

Entretanto, sabemos que a maioria das empresas privadas que atuam no sistema penitenciário deixam o preso à sua própria sorte quando a pena termina. Para o empresário, o término da pena significa o fim de mão de obra a baixo custo (Bondezan, 2011).

Diante dos fatos, concordamos com Rocha, Costa e Fernandes (2023, p.15) quando afirmam que o cárcere, “[...] longe de uma função ressocializadora, contribui para a manutenção da desigualdade social e, portanto, para a manutenção da ordem do capital”. E ainda, para os encarcerados pertencentes ao exército de reserva, a legislação que garante direitos, como férias remuneradas, 13º salário e vínculo empregatício constituído sequer existe, concretamente (Antunes, 2013).

A educação também é uma atividade, dentro das prisões, que apresenta significado disciplinador, regenerador e de benevolência. Entende que o homem criminoso, por qualquer

¹⁷ Tem sido amplamente incentivado, principalmente a partir dos anos 1990, estando, portanto, no interior da crise do capital, que começa nos anos 1970 e, agravada, persiste até hoje. Com ênfase nas chances de autonomia e independência, o discurso em defesa do empreendedorismo conduz o trabalhador a crer que pode ser sócio do capital (Tavares, 2018).

violência que tenha gerado, ao adentrar na prisão, deve transformar-se num sujeito disciplinado e passivo, um “cidadão adequado” à sociedade que o excluiu. Essa conversão de homem mal para homem bom é indicada como tarefa da educação. Sobre isso Pereira (2011) esclarece:

A visão que se tem da pessoa presa é aquela que a destituiu de todo o direito, considerando-a um escárnio social, portanto, não teria que ter acesso a direitos concedidos às pessoas de bem. A educação é vista então como uma esmola do Estado e da sociedade para o preso (Pereira, 2011, p. 45)

Pereira (2011) evidencia uma crítica à forma como a educação é utilizada no ambiente prisional. Em vez de um direito do indivíduo, ela transforma-se em um instrumento de controle que impõe uma transformação forçada; o preso deve tornar-se um sujeito disciplinado, passivo e “adequado” para uma sociedade que o excluiu. A educação passa a ser vista não como uma ferramenta de empoderamento e resgate da dignidade humana, mas como uma espécie de "esmola" oferecida pelo Estado, que tenta compensar a perda de direitos com uma benevolência que, na prática, reforça o estigma social do preso. Dessa forma, o discurso subjacente é o de que o criminoso, ao ingressar na prisão, já estaria irremediavelmente desprovido de direitos, e qualquer tentativa de resgate por meio da educação seria apenas um paliativo que visa a moldá-lo a um padrão de comportamento aceito.

Dessa maneira, a educação dentro do sistema prisional não é para todos, embora tenha nos discursos de tratamento penal um lugar valoroso, no objetivo da pena de prisão, essa condição não é percebida com tanta ênfase. A relação de submissão de instituições destitui da escola a valorização outrora apresentada nas políticas criminais como parte do cumprimento de pena (Lourenço; Onofre, 2011).

Abaixo, temos dois gráficos, um referente à educação nacional e outro sobre a educação no estado do Paraná, os quais corroboram com as ideias apresentadas por Lourenço e Onofre (2011). Esses autores mencionam que, em muitos casos, a escola dentro da prisão torna-se simbólica, marcada por sua ausência concreta. Quando está presente, muitas vezes atende mais a exigências burocráticas e à produção de dados estatísticos como o preenchimento de metas institucionais, relatórios de gestão, do que às reais necessidades educacionais dos sujeitos privados de liberdade. Nesse contexto, a educação passa a ser um instrumento utilizado para justificar políticas públicas que, na prática, pouco contribuem para o desenvolvimento humano e social dos apenados.

Gráfico 3 – Perfil Educacional da População Prisional Brasileira

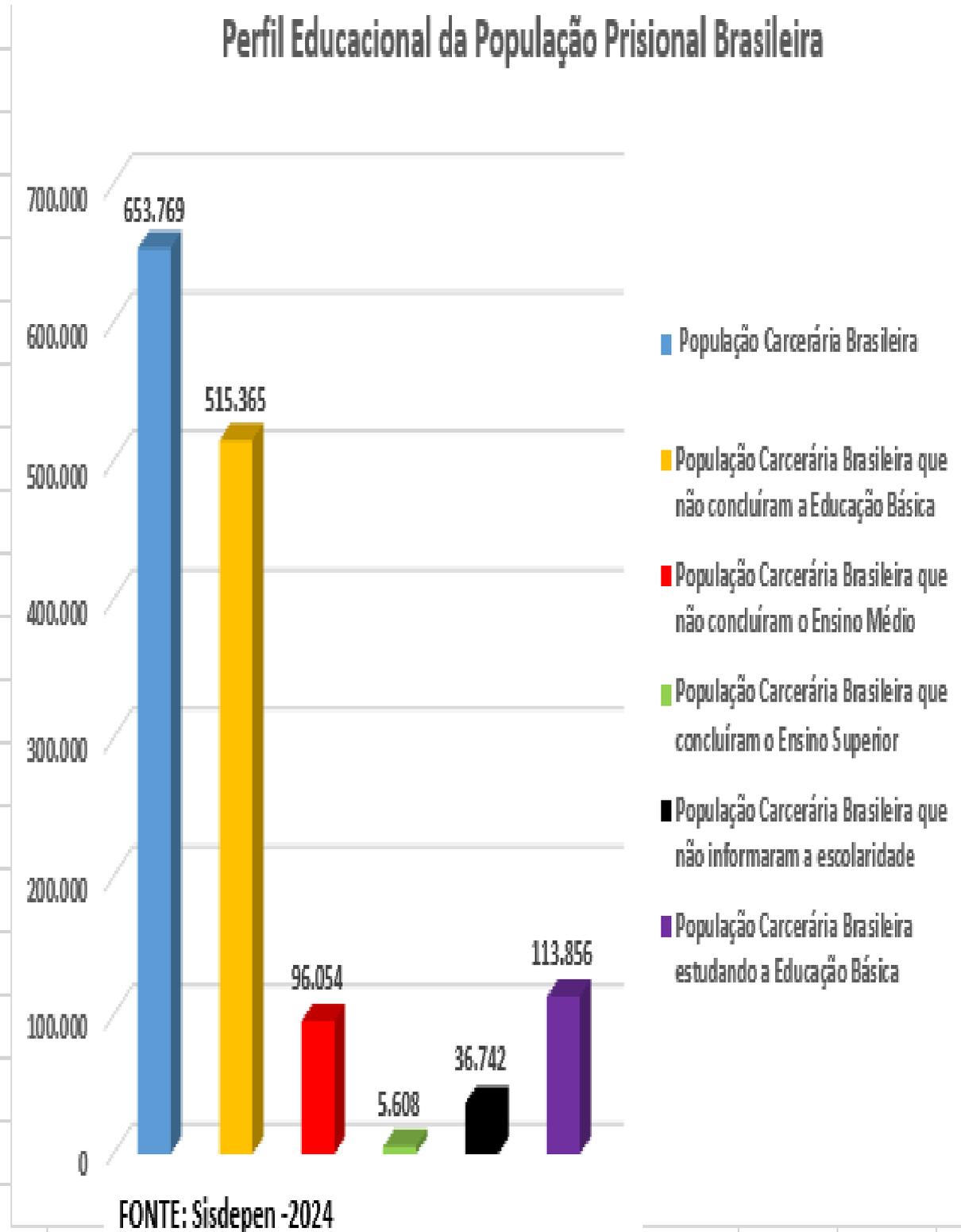
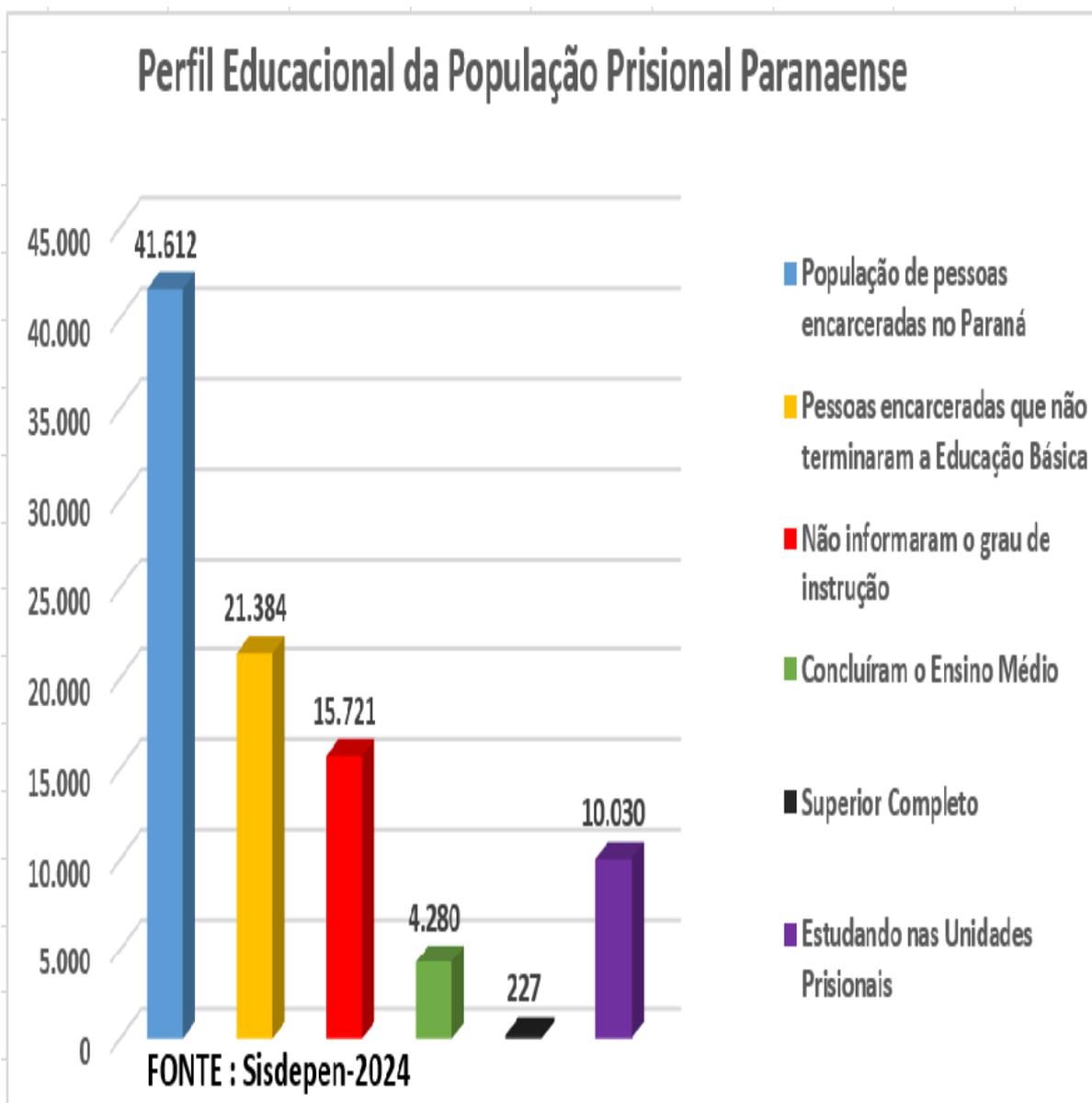


Gráfico 4 – Perfil Educacional da População Prisional Paranaense



Tanto o gráfico de escolarização nacional quanto o gráfico de escolarização paranaense mostram que grande parte da população carcerária não está no processo de escolarização formal enquanto cumpre pena.

Milhares de jovens tiveram seu direito à educação negado ao longo de suas vidas e continuam sem acesso a esse direito dentro das instituições penais. Nesse contexto, Melossi e Pavarini (2006) ressaltam que uma pessoa privada de liberdade muitas vezes carrega um histórico de outras formas de expropriação, pois quanto mais avança a expropriação, menor é a possibilidade de defesa para quem é expropriado. Assim, negar o direito ao conhecimento significa eliminar qualquer chance de superação diante da ausência de direitos sociais e das marcas deixadas pelo ambiente carcerário.

Segundo dados do Sisdepen (2024), existem nas unidades penais atividades não escolares destinadas preferencialmente a pessoas que não estão inseridas na escolarização. Entre elas destacamos o Projeto de Remição por meio da Leitura, com 298.464 participantes em nível nacional e 11.161 pessoas em nível paranaense; e nos cursos de qualificação profissional participam 20.665 pessoas no âmbito nacional e 30.18 pessoas no estado do Paraná.

A leitura como meio de remição de pena, conforme estabelecido pela lei 17.329/2012, é um programa de remição pela leitura nas instituições prisionais. De acordo com esta legislação, os detentos alfabetizados têm o direito de reduzir quatro dias de suas sentenças para cada livro lido, mediante a elaboração de um relatório ou resenha de leitura mensal, conforme as diretrizes estabelecidas.

Essa situação gera uma interrogação muito grande: como os apenados realizarão resenhas e relatórios sendo que os mesmos ainda têm dificuldades básicas de aprendizagem? “Não basta preparar um texto que atenda à proposta de remição de pena, é necessário permitir que o leitor se coloque, que se mostre, revele-se e construa um espaço de liberdade ao compartilhar seus pensamentos.” (Ribeiro; Rocha, 2018, p. 3).

Michele Golam dos Reis, Coordenadora Pedagógica do Complexo Social de Campo Mourão, no estado do Paraná, publicou na Revista Epistemologia e Práxis Educativa (2023) que para participarem do projeto de leitura “as pessoas privadas de liberdade são selecionadas conforme os critérios da instituição penal, priorizando-se a segurança e a disciplina. Todos os reeducandos participantes do projeto devem aderir às normas da unidade e evitar qualquer infração disciplinar para evitar a exclusão do programa”. (Reis, 2023, p. 12). Após a seleção das pessoas privadas de liberdade (PPL), é feita uma avaliação de sua escolaridade e são fornecidos os livros para leitura .

Segundo Reis (2023), no ano de 2022, com a Orientação nº 03/2022 - DEP/EDU que se baseia na resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nº 391/2021, menciona-se a possibilidade de incluir textos religiosos, especialmente a Bíblia, para remição da pena. Os procedimentos do projeto são similares, porém é adicionada a participação de um pastor todas as sextas-feiras para conduzir o estudo do texto religioso escolhido para a elaboração do relatório ou resenha de leitura.

A questão da leitura bíblica mostra que, assim como o sistema prisional não consegue prover trabalho e educação, também está longe de dar aos privados de liberdade uma estrutura adequada que permita acesso aos livros clássicos, pois nem todas as unidades prisionais têm

bibliotecas. A iniciativa de parceiros privados, instituições religiosas e ONGs adentra o chão das unidades penais, sem nenhuma metodologia pedagógica (Ribeiro; Rocha, 2018, p. 3).

Assim como o projeto de remição de leitura por meio da leitura da Bíblia, existem outros projetos espalhadas nas unidades paranaenses, que de acordo com o Conselho Nacional de Justiça são consideradas práticas sociais educativas não escolares; “atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva”, que educam fora da sala de aula tradicional. A implementação dessas atividades pode ser realizada pelas iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim. A remição da pena da pessoa presa matriculada em algum projeto não escolar dentro de unidade prisional será contabilizada em horas de participação efetiva (presença aferida) (Montenegro, 2021).

No âmbito da qualificação profissional, conforme Scheidt (2014), são ofertados nas unidades prisionais do Paraná cursos de qualificação profissional, a maioria na modalidade a distância, realizados em parceria com o Senai e o Instituto Mundo Melhor nas áreas de Competências Transversais: Segurança do Trabalho, Propriedade Intelectual, Tecnologia da Informação e Comunicação, Legislação Trabalhista no Brasil, Empreendedorismo e Educação Ambiental, Confeção e Higiene de Alimentos, Construção Civil, Mecânica Automotiva e Metal Mecânica. A oferta de cursos de qualificação profissional encontra limites, uma vez que, embora os números sejam substanciais, a reflexão centra-se na qualidade e no modo como as atividades são desenvolvidas. No caso da atividade laborativa, elemento central no tratamento penal implementado nas unidades prisionais paranaenses, observa-se que as mesmas estão alicerçadas em práticas rudimentares que pouco ou nada contribuem para o crescimento profissional dos sentenciados. Os apenados são utilizados como mão de obra barata, farta e, por que não dizer, “descartável”. A qualificação profissional é feita através de programas paliativos, cujos objetivos parecem denotar a construção de indicadores numéricos utilizados para forjar a existência de um sistema prisional paranaense idealizado (Scheidt, 2014).

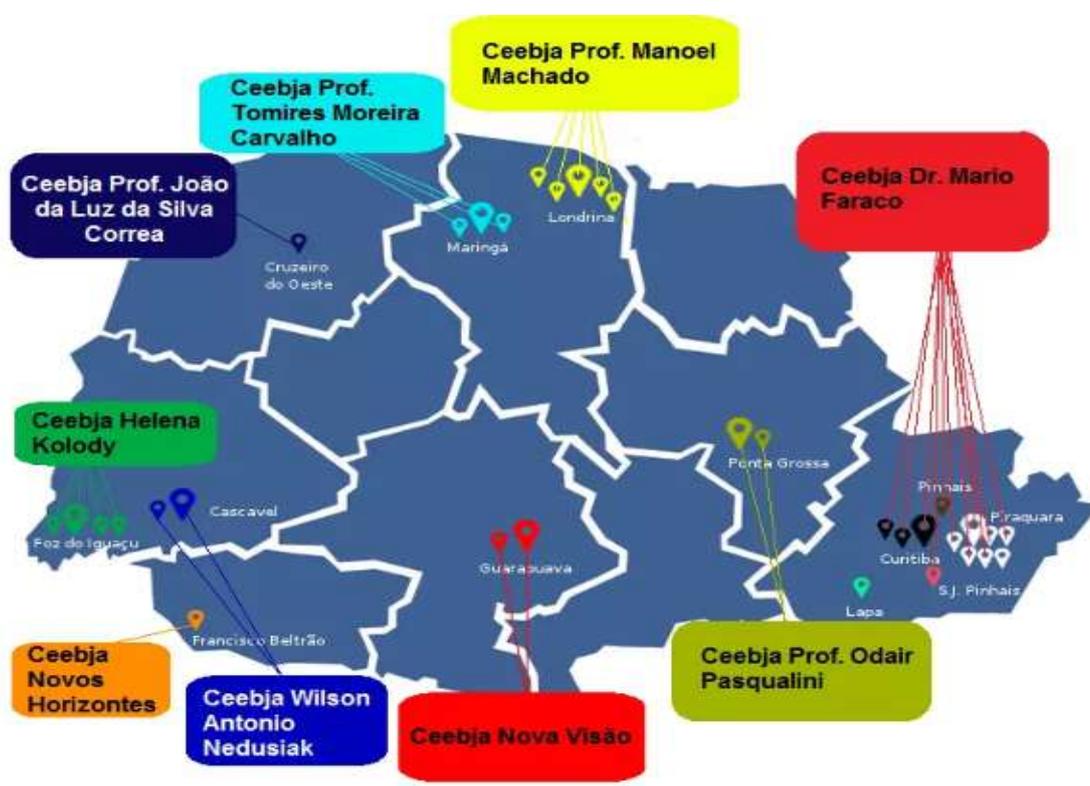
O gráfico de escolarização de pessoas encarceradas no estado do Paraná mostra que o sistema penal atende uma média de 10.030 pessoas em atividades educacionais da educação básica. O grau de instrução das pessoas presas nos estabelecimentos penais paranaenses representa um alerta, observando que 51,39% das pessoas que estão encarceradas não concluíram a educação básica e que dessas somente 50% estão matriculadas no estudo. Contudo, o mais estranho é a quantidade de pessoas sem registro do grau de instrução. Essa situação pode indicar que os dados apresentados não são precisos. Conforme a Controladoria

Geral da União - CGU (2017), a precariedade dos dados acerca do sistema carcerário no país é “grave”, pois os números que se tem hoje não são totalmente confiáveis.

A massa carcerária paranaense encontra-se distribuída em cento e doze (112) estabelecimentos penais, entre penitenciárias e cadeias públicas, localizados em diversos municípios do Estado. Desse total, cem (100) unidades são destinadas ao público masculino e doze (12) ao público feminino, abrigando, respectivamente, 39.370 pessoas privadas de liberdade do sexo masculino e 2.242 do sexo feminino. Esses dados evidenciam a expressiva predominância do encarceramento masculino no sistema prisional do Paraná. No entanto, apesar do elevado número de apenados, o Estado conta com apenas nove instituições de ensino voltadas à população carcerária que não concluiu seus estudos, o que revela uma significativa defasagem entre a demanda por educação nas prisões e a oferta efetiva desse direito fundamental (Paraná, 2024b).

A figura abaixo mostra a localização dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja), os quais são responsáveis pelo atendimento educacional das PPL paranaenses.

Figura 1 – Localização dos Ceebja prisionais no estado do Paraná



Fonte: Sítio Eletrônico – Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária.

O Ceebja Dr. Mario Faraco – Ensino Fundamental e Médio na cidade de Piraquara atende a maior demanda prisional do estado, atuando em treze (13) unidades penais por meio de Aped (ações pedagógicas descentralizadas) localizadas nos municípios de Curitiba, Piraquara, Araucária, São José dos Pinhais e Quatro Barras nos turnos da manhã, tarde e noite. Esse Ceebja atende PPL em penitenciárias masculinas e femininas.

De acordo com Rodrigues (2021) o perfil dos educandos, apresentado no projeto político pedagógico (PPP) (2014) da escola, revela uma população, na sua maioria, com idade entre 24 e 32 anos, oriundos das escolas públicas. Os motivos de desistência dos estudos dividem-se entre a inserção precoce no trabalho para sustento da família, seja pela gravidez precoce, pelo casamento, indisciplina ou falta de interesse. A renda, relatada pela maioria, por conseguinte, é de um salário mínimo, com famílias compostas por um a três filhos. Dentre os que declaram o crime, a maior parte está na prisão pelo tráfico de drogas, mas muitos também definem-se como usuários, ficando o crack, a maconha, a cocaína e o álcool como opções de consumo. Este Ceebja atende três unidades femininas e dez unidades masculinas.

A maioria dos espaços educativos nas unidades prisionais atendidas pelo Ceebja Mário Faraco apresenta uma estrutura adaptada, com salas de aula instaladas em prédios que também abrigam a biblioteca, a administração da instituição penal e os canteiros de trabalho. Apesar do compartilhamento desses espaços, há certo isolamento acústico, e as salas de aula são arejadas, não possuindo grades de separação em unidades de semiabertos, somente há grades separando os professores dos alunos em unidades de regime fechado. Algumas janelas, no entanto, são pintadas, o que impede a visibilidade externa por parte dos educandos. Embora os prédios sejam antigos, observam-se condições adequadas de limpeza e manutenção, o que demonstra esforços de adequação dos ambientes para a oferta da educação no contexto prisional (Rodrigues, 2021)

Em 1995, foi autorizado o funcionamento do Ceebja Professor Manoel Machado – Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a instituição escolar atende a Penitenciária Estadual de Londrina I, a Penitenciária Estadual de Londrina II, a Casa de Custódia, o Centro de Reintegração Social de Londrina e a Delegacia de Polícia Civil de Londrina no 3º Distrito, sendo as atividades educacionais fora da sede tratadas como Aped. O Ceebja atende unidades penais masculinas e uma unidade penal feminina.

Rodrigues (2021), descreve que o perfil dos educandos apresentado no PPP da escola é de trabalhadores, sem qualificação, os quais atuavam na informalidade, quando fora da prisão. Uma população com idade entre 24 e 29 anos, com famílias numerosas e dificuldades de subsistência. Os educandos, em sua maioria, são oriundos de evasões e reprovações na idade

própria e, muitos, da própria EJA. A escola contempla os perfis em dois grupos: do campo e cidade, observando que:

São pessoas que possuem um olhar diferenciado sobre as situações da vida, oriundos de áreas rurais empobrecidas, de famílias numerosas, com dificuldades diversas, os quais não estudaram na idade adequada ou não concluíram os estudos, pois havia necessidade de ajudar a família financeiramente com o seu trabalho, devido à baixa renda dos pais. Outros, são de áreas urbanas, suburbanas, em convívio constante com a violência do dia-a-dia e envolvimento com drogas, com seus valores e princípios distorcidos, com poucas condições para o trabalho formal, onde o trabalho informal torna-se proeminente devido a baixa ou nenhuma qualificação profissional. A falta de escolaridade para estes é determinante para a exclusão social (Ceebja Professor Manoel Machado, 2016, p. 15-16).

A Penitenciária Estadual de Londrina, de regime fechado, conta com um espaço escolar com sala de direção, secretaria e equipe pedagógica compartilhada, sala de professores, três espaços educativos com oito divisões, dois banheiros masculinos e um feminino e biblioteca. A estrutura da instituição possui pilares altos, com uma construção antiga e muitas adaptações. As salas de aula ficam num mezanino, num espaço adaptado, com pouca ventilação, porém com boa iluminação. Os banheiros destinados aos educandos ficam em local próximo, com alguns vazamentos e reformas não concluídas (Rodrigues, 2021).

O Centro de Reintegração Social de Londrina é uma instituição de regime semiaberto, com muito movimento de pessoas, pois também mantém o controle do monitoramento eletrônico. O local é a adaptação de uma carceragem, portanto alguns espaços foram adequados e outros construídos para atender às demandas prisionais (Rodrigues, 2021).

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professora Tomires Moreira de Carvalho teve seus primeiros atendimentos educacionais em maio de 1996, ofertando somente o Ensino Fundamental. Em 2004, passou a ofertar o Ensino Médio. As instituições atendidas pelo Ceebja Professora Tomires ficam no município de Paiçandu, região metropolitana de Maringá. São três instituições, uma ao lado da outra, sendo a Penitenciária Estadual de Maringá a mais antiga e que, junto da Casa de Custódia e da Colônia Penal Industrial, integra o Complexo Penitenciário.

De acordo com Rodrigues (2021), o PPP desse Ceebja descreve o perfil dos educandos como sendo homens com idade entre 18 e 30 anos, vindos de reprovações e evasões do ensino na idade própria.

Garutti (2015), docente e pesquisador de Filosofia deste Ceebja, na conclusão de sua tese sobre a implementação das políticas públicas educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá entre 1999 e 2010, alerta que:

As políticas públicas implementadas na PEM produzem resultados subjetivos com pouca operacionalização para além da terapia ocupacional e de processo remissório. Ainda, com estruturas inadequadas, carência de material humano, social, cultural e de material técnico para as ações desenvolvidas intramuros, não existe uma política de acompanhamento das agências independentes/reguladoras independentes envolvidas no processo (Garutti, 2015, p. 149)

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Prof. Odair Pasqualini passou a funcionar em junho de 2005 na Penitenciária Industrial de Ponta Grossa. O atendimento da escola atinge duas instituições prisionais para condenados e uma cadeia pública para presos provisórios: a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, o Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa e a Cadeia Pública Hildebrando de Souza. De acordo com Rodrigues (2021), nessas unidades atendidas pelo Ceebja não há espaços externos abertos para atividades e as salas de aulas possuem grades que dividem educador e educando. As paredes possuem pinturas feitas pelos educandos, alguns com mensagens de autoestima e solidariedade

Rodrigues (2021) escreve que no PPP dessa instituição o perfil dos educandos é relatado como diversificado. Aponta que muitos têm baixa escolaridade, tendo abandonado os estudos há muito tempo. Alguns não são alfabetizados e sabem algumas letras ou assinar o nome pelo auxílio dos colegas de cela.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Nova Visão atende as demandas prisionais do município de Guarapuava desde o ano de 2009, contudo as atividades educacionais iniciaram-se dez anos antes, com a inauguração da Penitenciária Industrial de Guarapuava em 1999, pelo Ceebja Guarapuava.

Segundo Rodrigues (2021), a concepção da escolarização mencionada no PPP do Ceebja está atrelada à educação como reestruturação do sujeito para o convívio social. Nesse sentido, aposta numa relação direta com a reinserção social. Como atende duas demandas prisionais que têm como inferência o trabalho, uma instituição industrial e outra de regime semiaberto, amplia a perspectiva de reinserção social para o ingresso no mercado de trabalho.

Segundo Rodrigues (2021), as unidades prisionais de Guarapuava: Penitenciária Industrial, regime fechado masculino, o Centro de Regime Semiaberto masculino e a Cadeia

Pública regime fechado para homens, fornecem ao todo treze salas de aula e três espaços educativos adaptados. As salas de aula da Penitenciária Industrial ainda no ano de 2018 apresentavam marcas de uma rebelião que aconteceu em outubro de 2014. A sede da escola encontra-se alocada num saguão espaçoso, o qual era destinado ao refeitório e trabalho, quando a instituição penal, ainda, tinha seus serviços terceirizados. As grades separam educador e educando, tendo professores distribuídos lado a lado, separados por divisórias de escritório. As janelas são pintadas e fechadas, o pilar é alto, o que deixa as salas escuras, mesmo com a iluminação artificial. A movimentação dos professores acontece pela área externa e a secretaria fica num espaço intermediário entre o administrativo da prisão e o espaço dos barracões de trabalho e galerias que acomodam os presos. Há uma quadra interna aberta, mas não é utilizada devido à modificação da movimentação na instituição, após a rebelião de 2018.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Novos Horizontes iniciou suas atividades educacionais na Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão (PFB) em maio de 2008. De acordo com Rodrigues (2021), o perfil dos educandos atendidos nesse Ceebja é de homens com idade entre 20 e 40 anos, com baixa escolaridade, sem formação profissional, que sobreviviam do trabalho informal, oriundos da região sudoeste do estado. A maioria declarou-se casado ou amasiado e com filhos que dependiam do seu trabalho para o sustento. Para atender esta demanda, a escola conta com direção, secretário, dois pedagogos e nove professores do Ensino Fundamental e Médio. A escola possui cinco salas de aula com espaço para 15 pessoas. Os recursos tecnológicos que a escola possui são escasso. São sete computadores e uma impressora com vistas a auxiliar o processo de preparo e organização do material pedagógico e administrativo.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Helena Kolody iniciou suas atividades educacionais em 2003.

Rodrigues (2021) salienta que o PPP deste Ceebja diz que o perfil do educando compreende a faixa etária de homens e mulheres entre 25 e 34 anos, brancos, oriundos da zona urbana, muitos amasiados ou casados, com dois ou três filhos, com Ensino Fundamental incompleto, exercendo atividades de trabalho informal. Depois de presos, as evasões e desistências da escola acontecem, muitas vezes, pelo fato de os educandos serem vinculados ao trabalho, fato justificado pelas responsabilidades deixadas fora da prisão. É importante destacar que as dificuldades de aprendizagem são constantes. Os motivos são diversos, pelo tempo que ficaram fora da escola, pela aprendizagem mecanizada ou, como afirma a escola, “por serem

de condições socioculturais e econômicas diversas, egressos de Classes Especiais ou por diversas razões psicológicas” (Ceebja Helena Kolody, 2014, p. 36).

Rodrigues (2021), relata que o atendimento educacional nas instituições penais: Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu I, Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu II, Centro de Reintegração Feminino e Cadeia Pública Laudemir Neves são distribuídos em 14 salas de aula. A estrutura física, com sede na Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu, dispõe de biblioteca improvisada, sala de direção, sala de pedagogia, salas de aulas e banheiros. Os recursos tecnológicos disponíveis são kit multimídia, dez computadores, cinco aparelhos de DVD e cinco televisores. A preocupação quanto à estrutura é um dos principais motivos pela dificuldade no atendimento, não somente pela falta de espaço, mas também pela sua debilidade como salas de aulas mal ventiladas, com iluminação precária, depósito de alimentos em local apertado e mal ventilado.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Wilson Antonio Neduziak foi autorizado a funcionar no ano de 2012. A instituição escolar atende três penitenciárias, duas estaduais instaladas no município de Cascavel e uma federal, em Catanduvas, todas com público masculino.

Rodrigues (2021) comenta que o perfil dos educandos é citado no PPP deste Ceebja como um público diversificado, mas a maioria deles são trabalhadores autônomos informais, evadidos do ensino regular, que estavam há muito tempo fora da escola. A faixa etária está entre 21 e 34 anos, solteiros, brancos, oriundos da área urbana, e a maioria de outros estados. O espaço destinado às atividades escolares possui iluminação artificial, pois as janelas são pintadas. As paredes são elevadas com altas colunas. Em algumas salas foram instaladas saídas de ar com uma espécie de exaustor para que a ventilação seja melhorada (Rodrigues, 2018).

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Prof. João da Luz da Silva Correa iniciou suas atividades em abril de 2013. Atende uma penitenciária masculina no município de Cruzeiro do Oeste.

Rodrigues (2021) descreve que o perfil dos educandos desse Ceebja compreende a faixa etária de homens entre 19 e 30 anos, pardos e negros, solteiros e amasiados, evadidos da Fase II do Ensino Fundamental, com renda familiar abaixo de um salário mínimo e até dois filhos. As profissões, quando em liberdade, foram citadas na predominância de construção civil e trabalhador rural. O espaço cedido para sala de aula são barracões destinados ao trabalho. Um saguão amplo com iluminação dividida entre a entrada de luz pelos paletes de cimento que

serviam como janela e algumas lâmpadas. Um banheiro é disponibilizado para os educandos, desde que seja aberto com a ajuda do agente penitenciário que faz a supervisão do local. Os professores são separados dos educandos por grades e as atividades de Educação Física são desenvolvidas num solário ao lado das salas de aula.

Analisando os relatos de Rodrigues, pode-se entender que as características do perfil apresentado pelas PPLs nos presídios paranaenses se encaixam dentro dos padrões de exclusão social relacionada à falta de acesso ao mercado de trabalho, à escolarização e aos demais direitos sociais do ser humano.

Outro fato importante que verificamos por meio de Rodrigues (2021) é que os espaços prisionais são pensados muito mais pelo controle do que pela readaptação social, e não garantem a efetiva participação em atividades como de educação. As modalidades arquitetônicas demonstram que a cultura prisional sobrepõe - se à cultura escolar, embora as normas e o currículo sejam os mesmos para a implantação das práticas escolares (Lourenço; Onofre, 2011).

As salas de aula no sistema penitenciário do Paraná são espaços físicos marcados por adaptações e improvisações. Em muitas unidades, as salas funcionam em celas desativadas ou em áreas próximas aos pavilhões onde vivem as pessoas privadas de liberdade. Em unidades prisionais mais recentes, há salas construídas especificamente para fins educacionais; no entanto, mesmo nesses casos, o ambiente precisa ser ajustado aos procedimentos de segurança institucional. Grades, trancas e vigilância constante fazem parte do cenário do ambiente educacional.

Todos os nove Ceebjas mencionados neste trabalho, utilizam uma proposta pedagógica unificada e padronizada desde o ano de 2014. Essa proposta determina os princípios, objetivos e metodologias que orientam o trabalho pedagógico, definindo conteúdos, formas de avaliação e estratégias de ensino voltadas para a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade. Ao impor um modelo único, a proposta limita a autonomia pedagógica das escolas e dos educadores (Gargioni, 2022). Essa lógica está alinhada a uma perspectiva tecnicista e gerencial da educação, influenciada por políticas de viés neoliberal, que priorizam a eficiência, o controle e os resultados mensuráveis. A proposta pedagógica, nesse caso, tornou-se um instrumento burocrático, distante das reais necessidades dos educandos da EJA prisional.

A organização pedagógica definida na proposta prevê momentos a distância, o que, na prática, reduz o tempo de presença dos alunos na escola e encurta o processo de ensino e

aprendizagem. Essa estrutura pode comprometer a qualidade da formação oferecida, especialmente considerando o público da EJA prisional, que carrega trajetórias marcadas por interrupções escolares, exclusão social e dificuldades de acesso ao conhecimento. A proposta, ao enfatizar a rapidez na certificação, alinha-se a uma lógica utilitarista da educação, onde o tempo escolar é comprimido para atender a metas e resultados. Saviani (2016) alerta que a educação não pode se submeter às exigências imediatistas do mercado ou a meras demandas administrativas. Para o autor, a escola deve garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente pela humanidade.

A proposta pedagógica unificada adotada nos Ceebjas do Paraná foi elaborada com o objetivo de atender simultaneamente a uma série de demandas: a precariedade das estruturas físicas das unidades prisionais, a necessidade de cumprir a legislação educacional vigente, e as exigências impostas pelas políticas públicas de orientação neoliberal, que valorizam eficiência, padronização e resultados quantitativos. No entanto, ao tentar responder a todas essas pressões de maneira centralizada e técnica, a proposta acaba por aprofundar a exclusão daqueles que deveria justamente incluir. Longe de reconhecer e valorizar as especificidades dos sujeitos privados de liberdade, ela impõe um modelo homogêneo, acelerado e descontextualizado, que ao invés de garantir o direito pleno à educação, torna-se mais um mecanismo de reprodução das desigualdades já vividas por esses educandos, como veremos de forma mais aprofundada na seção quarta dessa dissertação.

2.5 Entre grades e saberes: estrutura e educação de jovens e adultos nas penitenciárias

A arquitetura prisional, historicamente concebida para a segregação e o controle, reflete concepções sociais que priorizavam a proteção e o isolamento. Os espaços físicos das prisões, caracterizados por estruturas, celas individualizadas e áreas restritas, foram projetados para limitar a mobilidade e reforçar a disciplina. Nesse cenário, o direito à educação de jovens e adultos torna-se difícil de ser efetivado, pois as condições estruturais adversas dificultam a criação de ambientes de aprendizagem adequados. Além disso, a educação no contexto prisional muitas vezes é vista como uma ferramenta para fomentar o controle, em vez de promover a transformação e a reinserção social. Essa perspectiva não apenas impõe desafios logísticos e pedagógicos, mas também reforça uma ideologia punitiva que limita o potencial emancipador da educação.

Desse modo, para compreendermos os desafios à efetivação do direito à educação de jovens e adultos privados de liberdade, é necessário analisar o significado da aplicação da pena

privativa de liberdade, as condições estruturais das penitenciárias e as concepções do senso comum associadas às atividades educativas praticadas no interior desses espaços.

Consultando Bitencourt (2004), percebemos que o encarceramento até o século XVIII atendia somente aos objetivos de contenção e guarda de réus para preservá-los fisicamente até o momento de serem julgados ou executados. Durante esse período histórico recorria-se fundamentalmente à pena de morte e às penas corporais como mutilações e açoites. A lei tinha como objetivo provocar o medo coletivo; não importava a pessoa do réu, sua sorte, a forma como ficava encarcerado. Amontoavam-se homens, mulheres, loucos, delinquentes de toda ordem, encarcerados em subterrâneos ou em calabouços de palácios e fortalezas. Também nesse período histórico a pena privativa de liberdade não aparece, pois as sanções criminais estavam submetidas à vontade dos soberanos, aplicadas de acordo com o status social do réu.

Durante os séculos XVI e XVII a pobreza assolou toda a Europa e contra os deserdados da fortuna que delinquiriam cotidianamente para sobreviver eram aplicados os açoites, o desterro e a execução. Essas tornaram-se as principais ações de política social na Inglaterra nesses séculos. Para dar conta do fenômeno sociocriminal que preocupava as cidades, foram criadas instituições de correção que, dirigidas com mão de ferro, tinham como finalidade reformar os delinquentes por meio do trabalho e da disciplina e, ao mesmo tempo, servir como desestímulo para aqueles que se entregassem à vadiagem. O trabalho nessas casas de correção era o trabalho no ramo têxtil (Bitencourt, 2004).

Com o fim do feudalismo e absolutismo e com as ideias iluministas, a prisão passou a ser a própria pena, na qual o cidadão que transgrediu a lei era visto como inimigo de toda a sociedade. A punição pela pena não mais atinge o corpo, torna-se uma representação dessa punição (Bitencourt, 2004).

Segundo Bitencourt (2004), reformadores do sistema punitivo do século XVII, como Cesare Beccaria (1738 -1794), John Howard (1726 – 1790) e Jeremy Bentham (1748 – 1832), propuseram ideias que não apenas visavam a humanizar as penas de prisão, mas também influenciaram significativamente a organização e o desenho das instituições penais.

Para Beccaria era necessário um sistema criminal que substituísse o desumano, confuso e abusivo sistema criminal anterior. Howard, por sua vez, lutava contra as condições deploráveis das prisões inglesas, defendia condições adequadas de higiene, alimentação e assistência médica que atendessem as necessidades elementares dos presos. O trabalho para ele era o meio adequado para a regeneração moral do indivíduo preso. Sob influência calvinista,

considerou a religião o instrumento mais adequado para instruir e moralizar os presos (Bitencourt, 2004).

Quanto a Jeremy Bentham, sua influência está na ideia da prisão como espaço de aprendizado crimínogeno, que em vez de frear a delinquência, parece estimulá-la, convertendo-se em instrumento que oportuniza toda espécie de desumanidade (Bitencourt, 2004). Mas sua contribuição de maior impacto foi, sem dúvida, o panóptico, que se baseava em uma estrutura física com um desenho arquitetônico capaz de vigiar o preso o tempo todo. Amaral (2026) o descreve da seguinte maneira:

Os ambientes vigiados situam-se em um edifício anelar divididos em celas, cujo tamanho permite duas janelas, sendo uma para a entrada de luz externa e outra voltada para a torre de vigilância, permitindo a visualização do que se passa no interior da cela (Amaral, 2016, p. 32).

Vale destacar que o conceito do panóptico, tal como proposto por Bentham, não chegou a desenvolver-se plenamente, mas suas ideias continuam muito atuais, sobretudo no plano da doutrina penitenciária e arquitetônica das prisões.

As primeiras prisões nos Estados Unidos surgiram entre os séculos XVIII e XIX, mas devido ao extraordinário crescimento da população carcerária, as penitenciárias no mundo foram se multiplicando. A primeira cadeia do Brasil foi inaugurada em 1551, em Salvador. No estado do Paraná, na transição do século XIX para o século XX foi inaugurada a primeira penitenciária paranaense em Curitiba. Tal instituição foi construída seguindo as mesmas características das penitenciárias europeias e norte-americanas, e o seu principal objetivo era ressocializar o preso. Por esse viés, a prisão instalada no Paraná, de acordo com os ideais do período, foi considerada como parte importante no processo civilizatório; o cárcere tornou-se ferramenta fundamental no procedimento disciplinar (Silveira; Córdova, 2009). A época era de crescente violência, fato que preocupava a elite local e instigava o clamor pela implementação de um Estado com características disciplinadoras. “Esta concepção educativa da punição teve no Sistema Penal moderno um campo privilegiado para a difusão de novas regras, que acreditavam contribuir para a redenção da população mais pobre” (Silveira; Córdova, 2009, p. 16).

No século XIX a pena privativa de liberdade impôs-se definitivamente, coincidindo com o progressivo abandono da pena de morte e estabelecendo-se um regime progressivo de pena, no qual o tempo e a duração da condenação eram divididos em períodos (Bitencourt, 2004). No Brasil, são duas as penas privativas de liberdade do direito penal: a reclusão e a detenção. A

primeira, mais grave, prevê o seu cumprimento em regime fechado, semiaberto e aberto. A segunda comporta o regime semi-aberto e o aberto. Cada regime é imposto de acordo com a gravidade do crime.

A ideia da pena de prisão como forma de punição pela transgressão da lei influenciou a prática penal, organizada em forma de regras que incidem sobre o controle da vida dos condenados, com a utilização dos tempos por meio de atividades de disciplina, entre elas a educação.

De acordo com Chilante, Scoaris e Carvalheiro (2009), o sistema brasileiro tornou-se alvo de severas críticas, que vão desde a necessidade de modernização arquitetônica das prisões ou penitenciárias existentes, até a forma de tratamento oferecido ao preso. A superlotação, a falta de assistência médica e social, as péssimas condições de higiene e a ociosidade do preso são questões ainda não resolvidas no século XXI. Discute -se, ainda, a necessidade de separação dos presos de acordo com os delitos cometidos sem que, no entanto, tenham-se condições de fazê-lo, contribuindo com a ideia de que as prisões no Brasil são uma verdadeira escola do crime.

Chilante, Scoaris e Carvalheiro (2009) explicam que no plano da realidade cotidiana são comuns manifestações contraditórias no que se refere à função da pena de prisão. É frequente a defesa das ideias relativas ao endurecimento das penas, a aplicação da pena de morte, ao rebaixamento da maioria penal, entre outras, que além de se constituírem em um retrocesso conceitual que a história, a ciência e a própria razão não admitem, têm sérias consequências quanto ao entendimento do significado da educação nos estabelecimentos prisionais.

Nesse sentido, Silva e Moreira (2009, p. 7) afirmam:

Da parte do Estado, esta ambiguidade se faz presente na legislação penal – que privilegia a punição – nos regimes disciplinares – que dão ênfase à segurança e a disciplina – na arquitetura prisional – que não concebe o espaço prisional em suas possibilidades educativas – na organização administrativa – que subordina a Educação, a Assistência Social e o tratamento psicológico às Ciências Jurídicas – e nas práticas judiciárias – que ignoram outras formas de punição que não encarceramento (Silva; Moreira, 2009, p. 7).

A legislação penal brasileira possui um sistema normativo denominado Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº 7.210 de julho de 1984. Essa lei rege todo o processo punitivo disciplinar desenvolvido na prisão e enumera os órgãos encarregados de implementar e acompanhar a execução da pena privativa de liberdade no país. A Secretaria Nacional de Políticas Penais,

subordinada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, é o órgão encarregado de tomar iniciativas para organizar e pôr em prática uma política penal no Brasil (Chilante; Scoaris; Carvalheiro, 2009).

A LEP prevê a recuperação do encarcerado realizada por meio de atividades laborais e educacionais. O trabalho do preso durante o cumprimento da pena privativa de liberdade deve obedecer ao disposto nos artigos 28 a 37 da Lei de Execução Penal, nos quais se explica que o trabalho deve ser cientificamente orientado, atendendo as aptidões vocacionais e o temperamento do interno, proporcionando remuneração de acordo com os objetivos da Lei. A educação, de acordo com a LEP, tem o objetivo de promover a reabilitação do preso.

Reabilitação, reeducação, ressocialização, reinserção social, entre outros, são termos usados com frequência para designar, no âmbito do discurso, as finalidades do trabalho e da educação nos espaços prisionais (Chilante; Scoaris; Carvalheiro, 2009).

A educação nos espaços prisionais, conforme explicam Chilante, Scoaris e Carvalheiro, (2009) é entendida, pelos responsáveis pela guarda e a custódia do preso, como privilégio, benefício e recompensa por bom comportamento, não necessariamente como direito. Vale salientar que por se tratar de um espaço destinado a pessoas que foram condenadas pelo cometimento de crimes, a prisão é um espaço de contradições, e o trabalho de ressocialização, conforme a lei preconiza, torna-se muito complexo. Para compreendermos melhor a complexidade do trabalho escolar intramuros, cabe aqui explicitar a rotina diária das pessoas privadas de liberdade (PPL) em uma penitenciária. Tomamos como exemplo uma rotina diária dos presos descrita por Chilante, Scoaris e Carvalheiro (2009), em uma penitenciária masculina paranaense de regime fechado da cidade de Maringá.

A rotina diária das PPL inicia-se às seis horas da manhã, horário em que é realizada a primeira conferência do dia a fim de perceber se houve algum “incidente” ou tentativa de fuga durante a noite. Em seguida, ainda dentro das celas, é entregue o café da manhã, que é composto de um pão amanhecido e uma caneca de café. Segue a rotina entregando-se a medicação controlada e de uso contínuo para aqueles que dela fazem uso. Terminando o café, as celas são abertas, os PPL são separados por setor e inicia-se a “geral”, que consiste numa revista pessoal e rigorosa nos internos, feita pelos agentes penitenciários. Só depois dessa revista é que as PPL são liberadas para as atividades diárias. Alguns irão ocupar seus postos de trabalho; uma grande parcela de detentos vai para o pátio tomar sol, uma vez que não têm atividades laborais e educativas; e, outros ainda, irão para o espaço destinado à escola. Os internos penitenciários chegam às salas por volta das oito horas e ali permanecem até onze horas. Ao sair, são

submetidos à nova “geral” e encaminhados para o pátio, onde é entregue a marmita do almoço (Chilante; Scoaris; Carvalheiro, 2009). Os alunos saem com as atividades que deverão ser feitas na cela e todos os materiais são conferidos pela equipe de segurança, de acordo com a lista que a escola fez com antecedência e foi autorizada.

Às treze horas, os alunos que frequentaram a escola no período da manhã permanecem no pátio, aqueles que trabalham ocupam seus postos, enquanto aqueles que trabalharam no período da manhã dirigem-se à escola para as aulas no período da tarde. Antes de entrar nas salas de aula, são novamente revistados. Estas revistas têm por objetivo saber se os internos portam algum objeto que coloque em risco a integridade física dos professores, dos policiais penais e dos próprios detentos. Por volta das treze horas os professores são liberados para entrar nas salas de aula, permanecendo até dezesseis horas e trinta minutos. Na saída, os alunos são revistados novamente. O número de revistas a que são submetidos muitas vezes desestimula os PPL a saírem e irem para a escola ou para o trabalho (Chilante; Scoaris; Carvalheiro, 2009).

Durante o período de aula é comum os detentos serem retirados das salas de aula para atendimento em diversos setores dentro da penitenciária, tais como: médico, dentista, assistência social, psicólogos, advogados, ou mesmo quando são submetidos ao conselho disciplinar (CD). A transgressão às regras de conduta do preso (faltas disciplinares), cometidas dentro da unidade, são punidas com afastamento de todas as suas funções: trabalho, estudo, cursos profissionalizantes. Se a falta disciplinar for grave, o afastamento é de trinta dias de suas atividades; falta disciplinar média gera um afastamento de dez dias; e falta disciplinar leve, de cinco dias.

Entre as dezesseis horas e trinta minutos até dezessete horas e trinta minutos as PPL de todos os setores são recolhidas simultaneamente, para suas celas, momento em que fazem a sua higiene pessoal. Por volta das dezoito horas é realizada nova contagem e, em seguida, recebem a última refeição do dia que, atualmente, é a marmita que uma empresa terceirizada entrega às 15 horas na unidade penal. Após esse horário os policiais penais realizam a vistoria noturna (Chilante; Scoaris; Carvalheiro, 2009)

Além da ausência à escola por faltas disciplinares cometidas, os alunos ainda podem ser afastados da escola para participarem de cursos profissionalizantes oferecidos pela Divisão de Ocupação e Qualidade da unidade penal, sem vínculos com as atividades escolares. Aos sábados são realizadas as atividades religiosas sob a responsabilidade de diferentes entidades. As visitas, nesta unidade penal, ocorrem aos domingos, quando os visitantes autorizados passam o dia no pátio (Chilante; Scoaris; Carvalheiro, 2009).

Chilante, Scoaris e Carvalheiro (2009) ressaltam que, apesar da organização e da manifesta importância dada aos processos escolares nesta unidade penal, as atividades cotidianas às quais as PPL são submetidas durante o dia têm inviabilizado a realização de qualquer projeto de atendimento coletivo dentro das salas de aula. Isso obriga a organização do atendimento individual ao aluno, para o qual torna-se necessário repensar a forma e o conteúdo do trabalho escolar desenvolvido com as PPL.

Os mesmos autores, Chilante, Scoaris e Carvalheiro (2009), acrescentam que a organização interna e a rotina penitenciária interferem nas ações pedagógicas, obrigando a escola a adequar-se à rigidez de horário, espaço e tempo a que a PPL é submetida. Estes indicadores os fazem defender a ideia de que o trabalho escolar no interior dos presídios não pode ser pensado da mesma forma como ocorre nas escolas de ensino fundamental e médio em espaços não prisionais.

A rotina descrita por Chilante, Scoaris e Carvalheiro (2009) permanece atual e condizente com a realidade das unidades penais do Paraná em 2024. Conforme esclarecido pelo Departamento de Polícia Penal do Estado do Paraná (DEPPEN, 2024), a rotina das pessoas privadas de liberdade (PPL) segue uma estrutura rígida, baseada em protocolos de segurança institucional e respaldada pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984). Essa organização diária reflete a centralidade do controle e da disciplina nas práticas de gestão prisional, elementos que, como já apontado pelos autores em 2009, continuam a caracterizar a vida cotidiana no cárcere paranaense.

2.6 O contexto histórico e político da EJA para privados de liberdade

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido reconhecida ao longo da história como uma importante estratégia de inclusão e democratização do acesso ao conhecimento. Essa modalidade educacional foi expandindo seu alcance e adaptando-se a diferentes contextos. Um desses contextos específicos é o espaço prisional, onde a EJA passou a ser vista como uma ferramenta para promover o direito à educação para pessoas privadas de liberdade.

Mesmo porque a educação em presídios, casas de detenção ou de custódia, de acordo com a Lei de Execução Penal, além de um direito passa a ser uma obrigatoriedade para o Estado. No entanto, a LEP não deixa claro como deve ser assegurado esse direito, ficando a cargo dos estados a organização da educação para os presos.

Diante da ausência de uma política nacional que garanta a educação escolar para aqueles que se encontram em regime de privação de liberdade, os entes federativos têm implementado,

nos espaços prisionais, ações da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Chilante; Scoaris; Carvalheiro, 2009).

É importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos nas prisões é bem recente, só começou- se a falar em direito à educação para as pessoas privadas de liberdade por volta da década de 1950 e de forma bem incipiente. Antes disso, o sistema penitenciário funcionava apenas como um local de contenção.

Mas, a partir da década de 1950, começaram a surgir debates e iniciativas que reconheciam o direito à educação aos jovens e adultos que estavam cumprindo pena, bem como a necessidade de oferecer ensino dentro dos estabelecimentos prisionais.

Durante o período do Estado Novo definiu-se um novo cenário político, marcado pelo crescimento econômico baseado na “substituição de importações”. O Estado nacionalista de Getúlio Vargas, em sintonia com anseios da emergente fração de classe urbano-industrial, assumiu um papel fundamental no processo de expansão industrial. Já na primeira metade da década de 1950, o padrão de acumulação da economia brasileira fundou-se sobre uma expansão incompleta do setor de bens de consumo. Este período também caracterizou- se por uma reorientação das relações entre Estado e economia, com o poder público desempenhando funções mais ativas no sistema econômico-financeiro. Nesse momento as diretrizes inspiradas pela doutrina liberal foram parcialmente abandonadas e, a partir de uma mobilização política das “tendências nacionalistas”, estabeleceram-se as bases para o desenvolvimento industrial nacional. Nesse processo, o Estado assumiu novas tarefas e desempenhou um papel decisivo no estabelecimento de um novo padrão de crescimento (Ventura, 2008).

A abordagem do direito e inclusão educacional no sistema prisional foi desenvolvida dentro desse pensamento mais amplo, vinculado à lógica desenvolvimentista da época. A educação nas prisões passou a ser vista como uma forma de racionalizar e qualificar a mão de obra, apresentando as detenções não apenas para sua reinserção social, mas também para atender às demandas do mercado de trabalho em um país que estava industrializando-se rapidamente. A formação técnica e profissional foi central nesse processo, pois visava a fornecer aos detentos habilidades práticas que lhes permitissem adaptar-se ao ambiente produtivo ao término de suas penas. Assim, a educação prisional foi pensada de forma estratégica, como um instrumento de capacitação que auxiliava no desenvolvimento econômico, ao transformar ex-detentos em trabalhadores capacitados para contribuir com o processo econômico e assim passou a ser vista como status de direito nos espaços prisionais (Cunha, 2002).

Nesse contexto, tivemos no país muitas campanhas de alfabetização de adultos, estimuladas mundialmente pela Unesco, vinculadas às necessidades do projeto capitalista do pós-guerra; em essência, a necessidade de ampliação do exército industrial de reserva e de conformação da massa trabalhadora, focada no desenvolvimento e no combate ao comunismo.

O acelerado crescimento industrial dos países latino-americanos na década de 1950 foi acompanhado pela afirmação do desenvolvimentismo como ideologia dominante. No pós-guerra, a industrialização foi impulsionada pela produção de bens manufaturados, mas sem que amplos setores da população tivessem acesso às riquezas por ela produzidas. Nesse sentido, o processo tardio de industrialização no Brasil caracterizou-se principalmente pela herança escravocrata, pelo demorado processo de organização e luta dos trabalhadores, pela incipiente constituição de políticas sociais, dentre as quais a educacional, e pelos baixos salários garantidos pela concorrência entre trabalhadores pouco qualificados. A combinação desses fatores compôs “um capitalismo desigual e combinado, com uma base industrial complexa e diversificada, embora não totalmente desenvolvida, mas com a manutenção dos problemas tradicionais dos mercados de trabalho” (Rummert, 2000, p. 48), como os baixos salários e a mão de obra com pouca qualificação, marcada pela oferta de formação profissional instrumental.

A educação das pessoas em privação de liberdade durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) baseou-se em valores como: profissionalização para a reinserção social; religião como um meio de restauração de valores; ordem e amor à Pátria (Vasquez, 2008). Desse modo, conforme afirma Vasquez (2008), a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) ministrada nas instituições carcerárias foi estruturada, nesse período, com base em uma educação integral e profissionalizante, observando o previsto nas Normas Gerais do Regime Penitenciário do Brasil.

Essas normas, conferidas na Lei nº 3.274, de dois de outubro de 1957, preveem em seu artigo 1º, inciso XIII, “a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados”. De acordo com esse regimento, no artigo 22, a educação dos sentenciados deveria orientá-los em sua vocação e escolha de uma profissão útil, que os levasse a uma readaptação ao meio social (Brasil, 1957).

Art. 9º O trabalho penitenciário será racionalizado, tendo-se em conta os índices psicotécnicos de cada sentenciado. §1º Visando a habilitar o sentenciado ao aprendizado, ou aperfeiçoamento, de uma profissão, que lhe assegure subsistência honesta na recuperação da vida livre, atenderá o trabalho

às circunstâncias ambientais do seu futuro emprego: meio urbano ou meio rural. §2º Conforme o disposto no parágrafo antecedente, o trabalho será industrial, ministrado em oficina de Reformatórios desta atividade; agropecuário, em Reformatórios ou Colônias dessa especialidade; ou de pesca, em Colônias que se lhe destinem (Brasil, 1957).

Ademais, no artigo 23, a Lei nº 3.274/57 determina que, na educação moral dos sentenciados, fossem-lhes infundidos hábitos de disciplina e de ordem, bem como os ensinamentos de religião (Vasquez, 2008).

A política governamental de Juscelino Kubitschek operou uma ruptura com a orientação da política econômica anterior, e isso em dois planos: tanto na redefinição do novo setor industrial a ser privilegiado pelo Estado – o de bens de consumo duráveis –, quanto no estabelecimento das novas estratégias para o financiamento da industrialização brasileira pelo capital estrangeiro. Mendonça (1985) destaca que foi principalmente quanto à forma de financiamento que “o modelo de acumulação delineado entre 1955-1960 mais se distinguiu do anterior. [...] optou-se pela internacionalização da economia brasileira, abrindo-a ao capital estrangeiro [...]. Implantava-se aí o que alguns denominam modelo do capitalismo dependente-associado” (Mendonça, 1985, p. 47). Notou-se, nesse período, que as altas taxas de crescimento econômico foram alcançadas sem a promoção de reformas estruturais, baseando-se numa espécie de “fordismo”, ou seja, no aumento da produtividade pelo aperfeiçoamento das formas de exploração do trabalho operário.

A partir de 1964, o quadro mudou profundamente, o golpe militar instituiu um governo autoritário que tinha como pressuposto básico a não participação popular e praticamente todas as iniciativas neste sentido foram reprimidas. (Haddad; Di Pierro, 2000).

O Regime Militar, para conter a proposta de alfabetização de adultos, que partiu dos movimentos populares organizados e adentrava a sociedade política, com a implantação do PNA (Plano Nacional de Alfabetização), em 1963, além de caçar e perseguir as lideranças, propôs algumas ações que se sobrepunham à mobilização vivenciada nos estados brasileiros. Inicialmente, o apoio do Governo se materializou no financiamento da Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), movimento liderado por religiosos protestantes que contou com recursos dos acordos firmados entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development) (Rodrigues; Machado, 2014, p. 338).

As ações legais referentes à educação de jovens e adultos do governo anterior foram revogadas e, como permanecia o problema de uma qualificação mínima da mão de obra nacional, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (Rodrigues; Machado,

2014).

O Mobral não chegou a atingir (e nem era de interesse político) a educação escolar ministrada nas instituições carcerárias. No entanto, de acordo com Barros e Jordão (2001), o período político de regime militar no Brasil trouxe à tona o processo de reflexão popular sobre os direitos humanos em nosso país, pois inúmeros estudantes, artistas e outros militantes foram aprisionados, torturados e assassinados por nutrir uma concepção oposta ao regime militar. A partir de então, o sistema prisional brasileiro voltou a ocupar espaço nos debates públicos em função da violência e da tortura que marcaram profundamente essa época.

Nesse sentido, atesta Vasquez (2008) que frente ao regime militar instalado entre os governos de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) e João Batista Figueiredo (1979-1985), muitos problemas “esquecidos” em relação ao Código Penal e Penitenciário Brasileiro ressuscitaram nos debates políticos, resultando na reformulação de outro Código Penal, que por sua vez trouxe significativas alterações nas normas gerais do regimento penitenciário. Tais alterações, segundo a autora, trouxeram mudanças no modo de tratamento e assistência às pessoas em situação de privação de liberdade.

No que se refere à formação intelectual (profissional e escolar) das pessoas em privação de liberdade, a Lei nº 7.210/1984, de execução penal, determina que:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Brasil, 1984).

Vasquez (2008) observa que a partir da substituição das Normas Gerais de Regimento Penitenciário (Lei nº 3.274/1957) pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), abriram-se portas para uma nova fase na história da execução penal do Brasil. A Lei de Execução Penal vigente durante a ditadura militar, de certo modo, absorveu parte da terminologia das normas gerais de regimento penitenciário, fundamentadas durante o governo de Juscelino Kubitschek. De acordo com a autora, a Lei 7.210/1984:

[...] prescreve a obrigatoriedade da educação em nível de ensino fundamental à população carcerária como uma das formas de assistência ou instrumento do tratamento penitenciário, com objetivo de assisti-la com a formação escolar,

profissional e religiosa (Vasquez, 2008, p.74).

Por meio dessa lei, a oferta educacional ao detento torna-se, durante o regime militar, um dever do Estado e uma obrigação, no sentido de imposição penal, para as pessoas em privação de liberdade. Ou seja, percebe-se que a escolarização e a formação técnica profissional durante a vigência do regime militar, assim como em outros campos, tinha um caráter opressivo, impositivo e ditatorial, não respeitando a livre escolha das pessoas em privação de liberdade. Por muito tempo, ela foi entendida como um processo compensatório, uma maneira de recuperar o tempo perdido, de aprender tudo aquilo que não foi aprendido (Portugues, 2009).

Com o fim da ditadura militar, os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119).

Nesse momento histórico, o país passava por um período de “euforia política”. Os presos políticos voltavam do exílio, a liberdade de imprensa tinha abertura e as práticas democráticas geraram expectativas. O encarceramento não ficou de fora das discussões. Esse contexto permitiu estudos sobre a criminalidade, que permearam o novo propósito da pena: a ressocialização (Vasquez, 2008).

Junto com o processo de retomada da democracia, ocorreu um movimento de descortinamento das prisões, que permaneciam ocultas no tecido social. Nesse instante, refutou-se a velha concepção de que as prisões são depósitos humanos. Eleva-se a ideia de que as prisões deveriam possuir um caráter de funcionalidade racional, no qual o ideal reabilitador deve ser a finalidade principal. O acolhimento dos pressupostos da escola da nova defesa social pela LEP atendeu às demandas existentes e inseriu no direito brasileiro dispositivos penitenciários próprios da era moderna (Rodrigues, 2018).

Nesse contexto de redemocratização e retomada das discussões sobre o sistema prisional, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante. O direito à educação, agora garantido para todos, tornou-se uma pauta central dos movimentos sociais, incluindo a defesa da educação dentro das prisões. Nesse sentido, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família, visando a proporcionar o desenvolvimento intelectual da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Haddad; Di Pierro, 2000).

Neste novo momento presenciou-se, de norte a sul do país, a realização de experiências

isoladas que se consolidaram ao longo do tempo, transformando-se em ações públicas de educação para jovens e adultos nas penitenciárias. Aos poucos, as escolas surgiram nas unidades penais, oferecendo desde aulas de alfabetização e ensino fundamental até ensino médio, mas sempre com limitações (Julião, 2003).

Cabe salientar que a escolarização no sistema penal do estado do Paraná iniciou-se com uma parceria entre a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Seju) e a Secretaria de Estado de Educação (Seed) firmada em 1982, chamada Acordo Especial de Amparo Técnico (Brasil, 2024). O referido acordo constituiu-se numa ação conjunta entre a Seju e a Seed, proporcionando aos detentos do sistema penitenciário do Paraná escolarização no âmbito do ensino fundamental e médio, por meio da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Atualmente a Seju ficou encarregada dos estabelecimentos que atendem os adolescentes infratores e o Deppen assumiu as unidades penais.

Nesse período, a Educação de Jovens e Adultos é assumida como um direito na Constituição de 1988 e legitimada na LDBN 9.394/96, que aproveita o momento de conquistas de direitos para integrar a educação de adultos também aos jovens como novos sujeitos, posto que eles formavam um contingente que não estava logrando êxito na escolarização regular. Esse é o fato que faz modificar a nomenclatura para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O retorno à nossa velha democracia formal deu-se com a eleição de Fernando Collor de Mello, a qual sinalizou a reorganização das forças conservadoras e o início das reformas neoliberais. A seguir, o governo de Fernando Henrique Cardoso, pela credibilidade que alcançou através da estabilização da moeda, ampliou o projeto neoliberal, inserindo, de forma passiva e subordinada, a economia brasileira no quadro econômico internacional. Em meio a uma profunda reorganização da sociedade, as opções adotadas pelo governo em resposta à nova realidade internacional aprofundaram a desigualdade social, e parcelas significativas da classe trabalhadora viram-se cada vez mais empobrecidas (Ventura, 2008).

Nos anos de 1995 em diante, a educação de jovens e adultos começou a perder o seu espaço nas ações das políticas governamentais. Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que, na década de 1990, observou-se um processo alarmante: o Ministério da Educação retirou-se da oferta direta de serviços de educação básica de jovens e adultos e abriu as portas para outras parcerias, fato que impactou também a oferta da EJA nos espaços prisionais.

Outro fato de relevância nesse momento foi a criação do Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos (Encceja), em 2002. Acerca

do Enceja, Catelli Jr. (2016) comenta que as motivações que incidiram sobre a formulação dessa política são minimamente difusas e, por vezes, obscuras, pois a prática de certificação da educação básica pelo país, em um momento em que, por um lado havia uma expertise em sistemas de avaliação disponível no Inep e, por outro, pouca vontade política do Governo Federal para formular uma política de EJA de fôlego que enfrentasse a situação educacional da população jovem, adulta e idosa no país (Catelli Jr., 2016, p. 213).

No contexto do sistema prisional, o Enceja tem sido apresentado como uma ferramenta para promover a certificação educacional de pessoas privadas de liberdade, contribuindo para a conclusão dos estudos e, assim, aparentando que o direito à escolarização garantido por lei está sendo cumprido. No entanto, a utilização desse exame muitas vezes reflete uma tentativa de mitigar a evidente falta de vagas e a incapacidade estrutural de garantir o acesso amplo à educação formal (Catelli Jr., 2016).

Com a escassez de vagas e a falta de políticas adequadas que assegurem a oferta de escolarização para todos os privados de liberdade, muitos são direcionados para o Enceja como uma alternativa rápida, mascarando o descumprimento do direito constitucional à educação. Vidolin (2017) comenta que o exame foi criado como uma política nacional para a EJA; em um contexto de ausência de investimentos, o Enceja para PPL pode ser interpretado como uma maneira de eximir o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública a jovens e adultos, e até como forma de aligeiramento pela busca da certificação e da elevação, a qualquer custo, de índices que satisfaçam os organismos multilaterais.

Nesse contexto, garantir a educação como um direito universal torna-se um desafio, especialmente num cenário em que o Estado adota políticas baseadas num sistema neoliberal. Esse sistema defende a redução da intervenção estatal na economia e na prestação de serviços públicos, priorizando o mercado livre, a privatização e a responsabilização individual. Nesse modelo, as políticas sociais perdem o caráter de garantias permanentes de direitos e passam a ser vistas como compensatórias, funcionando apenas como uma resposta pontual às desigualdades. Isso desestabiliza a organização civil, dificultando a luta pelos direitos constitucionais e comprometendo a legitimação plena da cidadania, uma vez que o Estado se desresponsabiliza pela garantia desses (Guimarães, 2007).

O direito à educação, essencial para a inclusão social e o desenvolvimento humano, acaba sendo prejudicado. O acesso e a qualidade do ensino ficam vulneráveis às flutuações do mercado e às mudanças nas prioridades políticas. Sem o comprometimento do Estado na garantia desse direito, a educação torna-se mais desigual, deixando as populações mais

vulneráveis sem o suporte necessário para o pleno exercício de sua cidadania (Soares, 2022).

Essa situação cria um entrave entre o Brasil legal, pautado nos avanços da Constituição de 1988 sobre o direito à educação e o Brasil real, resultado das práticas neoliberais que defende o Estado mínimo, levando o Brasil, na mudança de milênio, a enfrentar uma vertiginosa desigualdade social (Guimarães, 2007). O fato é que, para muitos brasileiros, os direitos sociais sempre estiveram somente no âmbito jurídico formal, principalmente quando se fala dos mais vulneráveis.

Nesse âmbito, Arroyo (2008) afirma que a EJA como um direito é um avanço significativo, uma conquista da sociedade brasileira, mas ainda não se configurou em políticas públicas eficazes de direito, sendo, portanto, um direito genérico que não leva em consideração os sujeitos concretos com todas as suas diferenças sociais, culturais, religiosas, produtivas, geracionais, etc. Essas diferenças e especificidades requerem políticas focadas em EJA como solução ou minimização dos seus problemas históricos.

Na passagem do século XX para o século XXI, os organismos internacionais influenciaram diretamente a legislação brasileira na busca pela garantia de direitos à educação carcerária e na consecução de políticas prisionais, uma vez que o Brasil é signatário em muitos acordos internacionais (Vasquez, 2008). As mudanças no campo político-econômico também são observadas nas políticas públicas educacionais que são influenciadas por agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas agências têm por fim último o que Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) denominam de homogeneização das políticas educacionais em nível mundial.

As orientações dessas organizações internacionais mencionadas destacaram que os direitos humanos são inerentes à pessoa humana, e o cidadão que se encontra em privação de liberdade, por mais cruel que tenha sido o ato criminoso por ele praticado, não perde a qualidade de humano. Dessa forma, exceto a liberdade de ir e vir, para os presos do regime fechado, os privados de liberdade devem ter os direitos humanos garantidos, dentre eles o direito à educação escolar, que é extremamente fundamental, pois a instrução que a educação escolar proporciona faz com que esse sujeito possa entender a realidade em que está inserido e, assim, buscar todos os outros direitos, que porventura, lhe forem negados (Vasquez, 2008).

As políticas públicas de educação em espaços prisionais, nesse contexto, voltaram timidamente a focar no reconhecimento do direito à educação; contudo, na prática,

permaneceram a cumprir a função de regulação e coesão social, necessidade para a manutenção do sistema neoliberal (Boiago, 2020).

Nesse sentido, percebe -se que a influência neoliberal nas reformas educacionais impôs uma ética individualista, presente no discurso de valorização da aquisição de competências que supostamente garantiriam a empregabilidade em tempos de crescente desemprego. Ganhou força, nessa década, a Teoria do Capital Humano¹⁸, num contexto de desemprego estrutural. O discurso fazia-se sobre a necessidade de ampliação e elevação da escolaridade da força de trabalho, exigida pelo capital como pré-condição para o aumento da produtividade. A baixa escolaridade da população passou a ser considerada um dos obstáculos à nossa competitividade econômica numa suposta “sociedade da informação ou do conhecimento”. Essas expressões, carregadas de determinismo tecnológico, baseiam-se numa análise superficial da realidade e resultam na apologia das novas tecnologias de informação e comunicação e na negação da centralidade do trabalho e das classes sociais na atualidade (Ventura, 2008).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é importante destacar a dimensão das expectativas geradas em relação aos direitos sociais. No entanto, por tratar-se de um governo de coalizão, a dinâmica de forças e interesses divergentes tornou-se ainda mais complexa, com diferentes setores disputando a manutenção ou a quebra da hegemonia política vigente. Assim, embora em muitos aspectos tenha havido continuidade das políticas neoliberais, também houve inflexões significativas, especialmente com um maior investimento em políticas educacionais (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Existe um entendimento de que houve, nos dois mandatos desse governo, um incremento no financiamento das políticas para a EJA, via criação do Fundeb e aumento do aporte direto da União a programas e ações destinadas à modalidade. Houve também uma retomada do processo de institucionalização das ações voltadas para essa área, sobretudo por meio da inclusão da EJA no conjunto das ações e programas coordenados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE. Na maioria dos estados brasileiros a EJA prisional conta com um técnico pedagógico junto ao setor da EJA para atendimento das especificidades dessa educação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

¹⁸ Capital humano: Conjunto dos investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. O índice de crescimento do capital humano é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico. O termo é usado também para designar as aptidões e as habilidades pessoais que permitem ao indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho (Sandroni, 1999, p. 80).

Nas prisões foi implementado, pelo governo federal, o Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de fornecer escolarização às pessoas privadas analfabetas. Nos resultados deste projeto destacam-se mudanças na distribuição dos recursos públicos específicos para a educação nas prisões, com o compartilhamento de recursos entre o Departamento Penitenciário Nacional - Deppen/MJ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC para a celebração dos convênios com os estados (Julião, 2008).

No ano de 2005 iniciou-se um processo de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça para construir uma estratégia comum para a execução de projetos educacionais no contexto penitenciário brasileiro, o que constituiu um marco para as políticas de educação prisional no país. Naquele ano, foi implantado o projeto Educando para a Liberdade, desenvolvido em parceria com a Unesco e patrocinado pelo governo do Japão, cuja proposta era não apenas ampliar a oferta de educação para a população carcerária, mas contribuir para a restauração da autoestima e para a reintegração do preso à sociedade. Dentre os pontos positivos do projeto Educando para a Liberdade tem-se que, a partir dele, a aproximação entre os ministérios possibilitou a inclusão da educação prisional no programa Brasil Alfabetizado e no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de proporcionar o acesso de presos à universidade por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) e ampliar os debates em favor da normatização da remição pelo estudo (Silva, 2011)

Outro programa para a educação de jovens e adultos para privados de liberdade foi o Projovem. Na definição de Pinheiro e Falcão (2012, p. 84) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ações comunitárias – Projovem é uma ação do governo federal dirigida a uma parcela do público jovem, com a finalidade de suprir a escolaridade não concluída em idade regular e preparar para o mercado de trabalho, na oferta da modalidade EJA, equivalente aos anos finais do ensino fundamental, com qualificação profissional e ações comunitárias. Em relação aos programas federais destinados aos jovens e adultos nos estabelecimentos penais, Aguiar (2012, p. 76) destaca que o ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) é o resultado de um termo de cooperação, firmado no ano de 2008, entre a Secretaria Nacional de Juventude e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen – MJ), no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci).

Dois anos depois do Educando para a Liberdade, é instituído através da Lei nº. 11.530 e posteriormente alterado pela Lei nº. 11.707/2008, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), uma iniciativa do Ministério da Justiça em cooperação com os estados, municípios e o Distrito Federal, no sentido da prevenção, controle e repressão da

criminalidade, articulando ações de segurança pública e políticas sociais, que prevê inicialmente um investimento de R\$ 6,707 bilhões até 2012. Em conformidade com as diretrizes da humanização e reestruturação do sistema prisional, o Pronasci introduz dentre suas metas a ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional, mediante implementação de projetos educativos. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária elabora o Plano Nacional de Política Penitenciária de 2007, um conjunto de orientações destinadas aos órgãos responsáveis pela administração penitenciária no país, dentre as quais o estímulo à instrução escolar e à formação profissional de presos nos estabelecimentos penais estaduais e federais (Silva, 2011).

Todavia, a inserção da educação prisional na agenda da política criminal brasileira não foi suficiente para que se construíssem possibilidades efetivas de prestação educacional no contexto penitenciário nacional. Esclarece Julião (2008, p. 41) que dentre os principais problemas identificados na oferta da educação no cenário brasileiro permanece a ausência de uma diretriz nacional que oriente as ações educativas prisionais nos estados, a precariedade material com as quais as iniciativas esparsas de educação prisional têm que conviver, a ausência de profissionais de Pedagogia especificamente capacitados para este fim, e a falta de compreensão por parte dos profissionais penitenciários da importância da educação para os fins do tratamento penitenciário.

Já no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), pouco falou-se sobre a EJA nas prisões. Por meio do Decreto nº 9.4655, de reforma administrativa do Ministério da Educação (MEC), extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em que desde 2004 estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA, cujas funções foram dispersas entre as Secretarias de Alfabetização (Sealf) e de Educação Básica (SEB) (Cenpec, 2022).

Poucas ações foram realizadas e houve um aumento da população carcerária, com baixo nível de escolaridade. Um sistema carcerário que tem seu número de detentos aumentado ano após ano mostra a necessidade do Estado de preocupar-se em garantir o acesso à educação para esses reclusos (Cenpec, 2022).

Observamos que a educação de jovens e adultos (EJA) para pessoas privadas de liberdade percorreu um longo caminho até tornar-se um direito legal. No entanto, ainda hoje, no século XXI, são poucas as ações efetivas para garantir esse direito. Uma grande parte da população carcerária continua sem atendimento legal e quanto tem não é de qualidade. (Duarte; Pereira, 2018).

As políticas públicas educacionais, sendo gestadas em meio a um processo histórico de divisões de classes, se tornam reflexos das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Elas muitas vezes reproduzem, ainda que de forma velada, a lógica excludente que marginaliza determinados grupos sociais, como é o caso das pessoas privadas de liberdade. Embora existam avanços legais, como a consolidação da EJA no sistema prisional, na prática essas políticas enfrentam entraves significativos para sua implementação efetiva, resultando em ações fragmentadas, escassas e, frequentemente, de baixa qualidade. No Paraná, por exemplo, adotou-se para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, uma proposta pedagógica¹⁹ que em sua organização combina o ensino presencial com momentos a distância (EaD), caracterizando a redução do tempo de interação presencial com os professores, mas acelerando a conclusão de curso (Gargioni, 2022). Essa proposta, ainda que justificada pela tentativa de ampliar o alcance da educação nas unidades prisionais e driblar a escassez de recursos humanos e estruturais, levanta questionamentos quanto à sua efetividade. A modalidade EaD, especialmente em contextos de privação de liberdade, pode dificultar o acompanhamento pedagógico contínuo, limitar a mediação didática e comprometer a aprendizagem significativa, sobretudo entre estudantes que muitas vezes já trazem consigo um histórico de fracasso e evasão escolar. Assim, ao priorizar a aceleração do tempo escolar em detrimento da qualidade e do vínculo pedagógico, corre-se o risco de reforçar um modelo de educação meramente formal, que pouco contribui para a emancipação e reinserção social dessas pessoas.

Nesse sentido, essa lógica se aproxima do que Acácia Kuenzer (2006) chama de inclusão excludente. Para a autora, trata-se de estratégias usadas pelo sistema educacional para incluir pessoas que historicamente foram excluídas, mas de forma limitada, sem garantir uma educação de qualidade que realmente transforme a vida desses sujeitos. São propostas rápidas e simplificadas, que focam apenas em certificação, sem oferecer uma formação completa e crítica. Com isso, a escola acaba perpetuando as desigualdades, pois prepara as pessoas apenas para ocupar os postos mais baixos do mercado de trabalho, sem lhes oferecer condições de disputar posições melhores ou de questionar o sistema. No caso das prisões, essa lógica torna-se ainda mais evidente: a educação chega, mas muitas vezes sem a seriedade e o apoio necessários para realmente ajudar essas pessoas a se reconstruírem e se reintegrarem à sociedade.

¹⁹ Trataremos da proposta pedagógica de forma mais aprofundada na quarta seção.

Com a adoção de políticas orientadas pelo neoliberalismo, marcada especialmente pelo recuo da atuação do Estado no campo social de garantia dos direitos sociais, tais como a educação, tem-se um contexto caracterizado pelo agravamento da questão social. É nesse cenário que o Estado Penal encontrou na prisão um importante mecanismo de gestão da pobreza, buscando, a partir desta, meios necessários para a manutenção da ordem nas prisões e de coesão social. Assim, a educação nas prisões, ao invés de ser compreendida como um direito fundamental, passa a ser vista muitas vezes como um instrumento secundário, subordinado a interesses de controle e disciplinamento, e não como um real caminho para emancipação e reintegração social (Boiago, 2020).

Nenhuma política educacional é neutra; toda e qualquer política está profundamente conectada ao modelo de sociedade que se quer construir, seja com o objetivo de conservar o *status quo* e as estruturas de poder existentes, seja para promover mudanças políticas, sociais e econômicas. As políticas educacionais expressam valores, ideologias e interesses determinados, e sua formulação é influenciada por disputas históricas e culturais sobre o que deve ser ensinado, a quem e com quais objetivos. Assim, podem perpetuar desigualdades sociais ao apoiar práticas educacionais excludentes e hierárquicas ou atuarem como instrumentos de transformação, estimulando a equidade, o pensamento crítico e a democratização no acesso ao conhecimento. Dessa forma, compreender e questionar as intenções que sustentam as decisões educacionais é essencial, sobretudo em um contexto em que os principais documentos legais nacionais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Operacionais para EJA são, em maior ou menor grau, orientados por diretrizes internacionais que carregam a lógica neoliberal. Essa lógica prioriza a eficiência, a produtividade, a padronização e a formação de sujeitos voltados para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica, humanista e voltada para a cidadania. Assim, é imprescindível refletir sobre como essas influências moldam os rumos da educação brasileira e paranaense no contexto da EJA prisional, bem como os projetos de sociedade que estão sendo construídos ou desmobilizados por meio dessas políticas.

Dessa maneira, passaremos na próxima seção a examinarmos os documentos norteadores que fundamentam as políticas educacionais para a modalidade da EJA, analisando seus objetivos, diretrizes e como eles se conectam (ou não) com as reais necessidades dessa população, abordadas na primeira seção.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Nesta seção, discutiremos a legislação referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas em situação de privação de liberdade, enfatizando as diretrizes internacionais e as normas nacionais que têm guiado as políticas públicas nesse âmbito ao longo do tempo, culminando com as orientações mais atuais.

A seção está dividida em três subseções: 3.1 Diretrizes Educacionais Internacionais Orientadoras para a Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade; 3.2 Legislações Nacionais - Direito à Educação e Dever Público: Concepções e Princípios Decorrentes de Organismos Internacionais; 3.3 Documentos do Século XXI: A Base Nacional Comum Curricular e a exclusão excludente na gestão da EJA no estado do Paraná; 3.4 Diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos

3.1 Diretrizes educacionais internacionais orientadoras para a educação de jovens e adultos em privação de liberdade

A educação de pessoas em privação de liberdade segue normas e diretrizes internacionais, assim como acontece com todo o sistema educacional brasileiro. De acordo com Ventura (2008), em quase todos os países da América Latina é visível a influência dos organismos internacionais ou multilaterais, principalmente a intervenção do Banco Mundial nos sistemas de ensino nacionais.

Essa influência acontece porque diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, precisam da ajuda econômica do Banco Mundial. Para conseguir financiamentos, os países passam a aceitar condições impostas em contratos, cartas de aval e recomendações nas políticas sociais e educacionais (Ventura, 2008).

Nesse sentido, destacam-se, de forma combinada e complementar, o predomínio da Unesco como assessora técnica na organização pedagógica, realizando grandes eventos de farta produção documental, e o do Banco Mundial no direcionamento das prioridades e estímulo à produção por meio dos financiamentos a projetos afinados com as suas proposições para a educação nos países periféricos (Ventura, 2008).

Uma das proposições que são propaladas nos documentos internacionais é o conceito de educação ao longo da vida. Contudo, Ventura (2008) esclarece que a educação permanente

aproxima-se de uma educação ao longo da vida, que serviria como meio para a solução de problemas da competitividade e do desemprego, e como capacidade de adaptação ao mercado.

Percebe -se que a influência neoliberal nas reformas educacionais impôs uma ética individualista, presente no discurso de valorização da aquisição de competências que supostamente garantiriam a empregabilidade em tempos de crescente desemprego. Ganhou força, nos anos 1990, no contexto de desemprego estrutural, pautado em um discurso sobre a necessidade de ampliação e elevação da escolaridade da força de trabalho, exigida pelo capital como pré-condição para o aumento da produtividade. A baixa escolaridade da população passou a ser considerada um dos obstáculos à nossa competitividade econômica numa suposta “sociedade da informação ou do conhecimento”. Essas expressões, carregadas de determinismo tecnológico, baseiam-se numa análise superficial da realidade e resultam na apologia das novas tecnologias de informação e comunicação e na negação da centralidade do trabalho e das classes sociais na atualidade (Ventura, 2008).

Exercendo papel fundamental na conformação do novo sujeito coletivo, a ideia da aldeia global, que atinge a tudo e a todos e promete a satisfação pelo consumo, é veiculada por diferentes aparelhos de hegemonia²⁰, entre eles o sistema educacional, que tem sido levado a contribuir para a criação e difusão de uma cidadania política, baseada na colaboração de classes. Num cenário em que as políticas neoliberais levam à ampliação do número de trabalhadores precarizados, além de difundir-se a “pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades, opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola [...], a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego” (Frigotto, 1998, p. 12).

Nessa perspectiva, o debate educacional, principalmente para a educação de jovens e adultos privados de liberdade, incorporou, em grande medida, as diretrizes dos movimentos internacionais organizados pelos países centrais, em especial as apresentadas a partir de 1990 nas seguintes conferências e documentos:

A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos ocorreu em 1990 em Jomtien, na Tailândia, e teve como lema “Educação para Todos”, empunhado pelo Banco Mundial e, em particular, pela Unesco, articulado ao projeto político-econômico proposto pelos

²⁰ De acordo com Gramsci (2002), os "aparelhos de hegemonia" (também conhecidos como "aparelhos privados de hegemonia" ou "aparelhos não governamentais de hegemonia") são estruturas sociais e instituições que desempenham um papel importante na manutenção do poder de uma classe dominante, não através da força, mas através da influência ideológica e cultural, conquistando o consentimento dos dominados.

organismos internacionais, de alívio da pobreza e governabilidade como estratégia de enfrentamento da crise estrutural e reprodução do capitalismo mundial. Atribuiu aos países periféricos as seguintes ações por meio da educação: educação dirigida à formação para o trabalho simples e educação dirigida à gestão da pobreza (Ventura, 2008).

Conforme estudos de Leher (1999; 2005, p.18), a “investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da Unesco permitem evidenciar que a preocupação com a segurança é constante”. Todavia, conclui o autor, a questão da segurança tem significado, na verdade, uma preocupação com o estabelecimento da ordem social para a livre circulação do capital. Além disso, é importante também destacar a função de controle social que as promessas de “inclusão”, sobretudo pela educação, exercem sobre o conjunto da classe trabalhadora, contribuindo com a perpetuação da hegemonia do sistema capitalista.

Desse modo, a educação de jovens e adultos foi um dos temas enfatizados na conferência, visto que permeou nesse momento histórico um discurso hegemônico que, de forma simultânea, supervaloriza a educação, atribuindo-lhe o papel de meio de ascensão social e superação de desigualdades entre indivíduos e países, e a defesa do enfrentamento da baixa escolaridade da população com iniciativas focais, “simulacros de processos educacionais [...] anunciados como portadores potenciais de inclusão” (Rummert, 2007, p. 37-38).

O Brasil participou da em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, da **V Conferência Internacional de Educação para Todos, a CONFINTEA**, sob o tema Educação de adultos como a chave para o século XXI, que teve como uma de suas preocupações a de levar a oportunidade de educação para todos, incluindo os excluídos.

O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (Unesco, 1997).

A receita do Banco Mundial é incentivar políticas focalizadas, particularmente as de caráter educacional, utilizadas para mitigar tensões sociais decorrentes da pobreza e suas consequências. Em outras palavras, é adaptar-se constantemente às mudanças através de um contínuo educar-se: o “Direito a Aprender por toda vida é, mais do que nunca, uma necessidade” (Unesco, 1996, p. 45).

A V CONFINTEA de 1997 recomendou que o direito à educação dos reclusos fosse respeitado pelos países signatários, que devem pôr “em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação”, assim como o incremento da educação ao longo da vida.

Nesse sentido, adverte Moraes (2006, p. 397) que atualmente a noção de formação contínua “atribui ênfase à formação profissional, à sua capacidade de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado”. No contexto de predomínio do *ethos* mercantil e de responsabilização individual do direito à formação observam-se deslocamentos não só da educação para a formação, mas também da formação para a aprendizagem. Surge a “aprendizagem ao longo da vida’ como política educativa do novo Estado neoliberal, orientado [...] para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações” (Moraes, 2006, p. 397). Assim, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” é vista como obtenção e renovação de competências necessárias para a participação na “sociedade do conhecimento”.

Posteriormente, no **Compromisso de Dakar em 2000**, foi reafirmada a educação para todos da Declaração de 1990, na perspectiva de erradicar o analfabetismo, estabelecendo que:

Toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (Unesco, 2000, p. 8).

Em termos gerais, o documento destaca que a educação deve promover, além de habilidades, tais como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, também valores sociais e éticos (Unesco, 2000, p. 23). Evidencia um enfoque na formação moral do sujeito, o que leva a educação a assumir a missão de formar valores compatíveis com a reprodução do capitalismo; ou seja, valores que desenvolvam um posicionamento de conformação frente às questões sociais sem, no entanto, questionar as raízes dos problemas.

Em 2009, o Brasil sediou a **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)**, na qual foi feito um balanço dos avanços ocorridos na educação de adultos desde a realizada anteriormente em Hamburgo. Foi elaborado um documento, o Marco de Belém “para nortear o aproveitamento do poder e do potencial da aprendizagem e educação de adultos na busca de um futuro viável para todos” (Unesco, 2010).

Nesse marco foi assumido o compromisso de “concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade [...]” (Unesco, 2010). Contudo, a conferência fortaleceu o conceito de educação ao longo da vida, considerando que as pessoas adultas desenvolvem suas habilidades de forma formal e/ou informal de acordo com suas necessidades ou da sociedade.

Desse modo, uma ampla documentação internacional, “emanada de documentos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina, tanto no que toca à educação quanto à economia do país” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 47). Gradualmente, essa documentação, não sem contradições, influenciou na definição das políticas para a educação no Brasil.

3.2 Legislações nacionais: direito à educação e dever público: concepções e princípios decorrentes de organismos internacionais

Ainda que, antes da década de 1990, já existissem documentos legais que concebiam a educação como direito universal, a exemplo da Constituição Federal de 1988, foi a partir de então que se redefiniu a educação em geral e, em especial, a educação de jovens e adultos privados de liberdade. A educação no Brasil começou a ser apresentada em várias normas como um direito de todos e como uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, esse discurso deriva de recomendações internacionais e encontra-se alinhado aos interesses do capital global, já que se orienta por uma lógica utilitarista voltada ao aumento da empregabilidade individual (Ventura, 2008). Desse modo, torna-se fundamental analisar esses documentos para analisarmos as políticas subjacentes em cada um deles.

A Constituição Federal de 1988, que sustenta que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, visando à garantia de direitos sociais, dentre eles a educação:

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

A Carta Magna ainda em seu artigo 208 afirma que a educação básica (Ensino Fundamental e Médio) é obrigatória e gratuita, devendo ser assegurada também àqueles que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Uma vez que a Constituição Federal de 1988 trata sobre a educação de jovens e adultos, ou seja, para aqueles que não tiveram acesso na idade certa, engloba também os jovens e adultos privados de liberdade, ao passo que essa modalidade é oferecida nos estabelecimentos penais (Noma; Boiago, 2010).

A Constituição Federal de 1988, no parágrafo 2º, do art. 5, insere os princípios recomendados nos tratados internacionais para a garantia dos direitos fundamentais do homem, estabelecendo que: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (Brasil, 1988).

Cabe frisar que a oferta de ensino, mediante a Constituição de 1988, é pautada no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entretanto, nos anos 1990, no contexto das reformas da educação, novas bases legais redefiniram os rumos da política educacional e significaram expressivo retrocesso e desqualificação da educação de jovens e adultos, acentuando-se o lugar secundário por ela ocupado no conjunto das políticas educacionais (Ventura, 2008).

Lei de Execução Penal (LEP) de 1984: No Brasil, ainda durante o período militar, foi aprovada a Lei 7.210, em 11 de julho de 1984, conhecida como a Lei de Execução Penal. Essa lei estabelece normativas para a população em privação de liberdade. Vale ressaltar que a lei não trata diretamente de questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas sim dos direitos e deveres das pessoas presas em geral.

De acordo com Scheidt (2014), a Lei de Execução Penal (LEP) tem a:

função de normatizar, fiscalizar o cumprimento de pena e garantir uma série de direitos e responsabilidades para o apenado. Ela prevê que a assistência deve ser composta pela prestação de serviços relacionados ao auxílio material, à saúde e à assistência jurídica, educacional, social e religiosa. (Scheidt, 2014, p. 46).

A Lei de Execução Penal no Brasil foi criada a partir do Tratado Internacional das Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, de 1955, conforme Parecer do Ministério da Educação, em 2010.

Conforme previsto nas Regras Mínimas da ONU sobre as medidas privativas de liberdade (nº 59), para que se obtenha a reinserção social do condenado, o sistema penitenciário deve empregar, levando-se em consideração as suas necessidades individuais, todos os meios curativos, educativos, morais,

espirituais, e de outra natureza e todas as formas de assistência de que pode dispor (Brasil, 2010a, p. 8).

Tal lei, de acordo com Noma e Boiago (2014, p. 102), “rege todo o processo punitivo disciplinar aplicado na prisão e estabelece os órgãos responsáveis por implementar e acompanhar a execução da pena privativa de liberdade” em todo o território nacional. A Lei de Execução Penal no Brasil é essencial na garantia dos direitos do recluso enquanto cumpre a sua pena.

A LEP é um instrumento primordial para garantir os direitos das pessoas privadas de liberdade, bem como para que seus deveres sejam cumpridos. Vale ressaltar que, mesmo sendo um documento anterior à década de 1990, por estar em vigor ainda hoje, é considerado essencial na garantia do direito à educação no sistema penal. Educação e trabalho são considerados elementos fundamentais para a ressocialização, reeducação e reinserção social dos sujeitos presos e egressos. De acordo com a LEP, o Estado é o órgão responsável por ofertar esses serviços, tendo como objetivo a prevenção do crime, orientando o retorno do recluso à convivência em sociedade (Noma; Boiago, 2014, p. 103).

No capítulo II da Lei de Execução Penal estão dispostas as assistências que devem ser garantidas aos reclusos de liberdade, que também se estendem ao egresso, e que são: assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (Brasil, 1984).

Dos artigos 17 a 21 a LEP trata da assistência educacional, sustentando que esta compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do sujeito privado de liberdade e do internado, e que o ensino de primeiro grau, hoje denominado ensino fundamental, será obrigatório e deve estar integrado ao sistema escolar da unidade federativa. Acrescenta, ainda, que as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados e, atendendo as devidas condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, devendo este espaço estar provido de livros instrutivos, recreativos e também didáticos (Brasil, 1984).

O Parecer do Ministério da Educação de 2010 corrobora que a LEP deve impedir o excesso ou o desvio da execução penal que possa comprometer a humanidade e também a dignidade da execução; salienta ainda que:

A Lei de Execução Penal torna expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que os mesmos possam desenvolver-se no sentido de reinserção social como o afastamento de

inúmeros problemas surgidos com o encarceramento. Como os principais direitos de índole constitucional, são reconhecidos e assegurados, dentre outros: o direito à vida; o direito à liberdade de consciência e convicção religiosa; o direito de instrução; o direito de assistência judiciária; o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia, etc. (Brasil, 2010a, p. 8).

A LEP ainda assegura que o estabelecimento penal, conforme sua natureza, deverá conter em suas dependências locais destinados a dar assistência em relação à educação, trabalho, recreação e prática esportiva. Nas unidades penais devem ser instaladas salas de aula destinadas à educação básica e ensino profissionalizante. Tudo isso está assegurado no artigo 83 da Lei de Execução Penal. Todavia, cabe frisar que a garantia de salas de aulas foi acrescentada à LEP pela Lei nº 12.245/2010, que altera o artigo 83 da LEP (Brasil, 1984).

A Lei Federal que regulamenta a execução penal no Brasil voltou a ser alterada em 2011, por meio da Lei 12.433, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. A alteração deu-se nos artigos 126 a 129. O artigo 126, depois da alteração, passa a garantir ao condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto remição, por trabalho ou por estudo, de parte do tempo da execução da pena. A contagem de tempo será feita à razão de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de estudo no ensino fundamental, médio (inclusive profissionalizante), ou superior, ou ainda de requalificação profissional. Mas essas doze horas devem ser divididas no mínimo em três dias (Brasil, 1984).

A promulgação da Lei de Execuções Penais nº 7.210 (LEP) representou um marco na evolução do sistema penal brasileiro, consolidando avanços significativos, como a regulamentação das penas alternativas e a garantia de direitos aos reclusos (Amaral, 2016). No entanto, é importante observar que ainda há restrições às oportunidades educacionais nos estabelecimentos prisionais.

É evidente que a educação nos estabelecimentos prisionais ainda não é um direito garantido a todos, tampouco será plenamente realizada conforme preconizado pela Lei de Execução Penal (LEP), visto que não existem meios adequados para viabilizar sua efetivação em um sistema penal falido. Este sistema opera de maneira sobrecarregada, uma panela de pressão, prestes a explodir diante do hiperencarceramento, que decorre de uma política de contenção das camadas mais pobres da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, reafirma o direito à educação: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado

mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...] (art.4º)”.

Para Ventura (2008) a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incorporando o discurso da adequação da educação ao novo cenário político e econômico, destacou a educação básica como prioritária para a inserção do país no mundo competitivo e, complementarmente, vinculou o campo educacional às supostas exigências do mundo produtivo.

A LDB também trata, rapidamente, sobre a educação de jovens e adultos, especificando em seu artigo 37 que a EJA destina-se “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

Além do que, nos termos do §3º do artigo 37 da citada lei, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996).

Podemos observar que as orientações internacionais e suas temáticas prioritárias para o ensino permanente e sua abordagem economicista influenciam as políticas públicas de países como o Brasil. O resultado das reformas educacionais empreendidas no Brasil é a construção, em resposta às agências, de um “pacto social mundializado”, ou seja, de “uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral” (Ventura, 2008, p. 96). Enfim, como destaca o Banco Mundial em relação à ampliação da oferta de educação, “as metas de combate à discriminação, redução da pobreza e promoção da equidade justificam a ação governamental para promover a acumulação de capital humano, especialmente entre os pobres” (Banco Mundial, 1995, p. 44)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) e Diretrizes Curriculares para pessoas privadas de liberdade (Parecer CNE/CEB Nº: 4/2010): Em 10 de maio de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. E atendendo ao pedido do Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho de Educação Básica (CEB) emitem também o Parecer favorável 4/2010 sobre as Diretrizes Nacionais para a

oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, a qual segue todas as orientações contidas no Parecer e na Resolução (Brasil, 2010b).

Assim, a resolução já no seu artigo 2º sustenta que:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (Brasil, 2010b)

Segundo a Resolução, no seu artigo 3º a oferta da educação em todos os estabelecimentos penais deve seguir as mesmas orientações, que serão elencadas a seguir, na perspectiva de uma uniformidade no oferecimento da assistência educacional.

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios; II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais; III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços; IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida; e V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais; VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos; VII – contemplará o atendimento em todos os turnos; VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (Brasil, 2010b).

O parecer, regulamentador e normatizador da EJA, instituiu três funções para essa modalidade de ensino: função reparadora, equalizadora e qualificadora.

Para Ventura (2013), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresentou avanços e limites. Por um lado, podemos destacar avanços como a ênfase da EJA como direito, particularmente direito público subjetivo, o reconhecimento da sua especificidade como uma modalidade de ensino com finalidades e funções específicas e a referência à função reparadora, entendida como restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Contudo, apresenta certo limite ao responsabilizar os sistemas de ensino por construírem modelos pedagógicos próprios para esta modalidade da educação básica, que propiciem o atendimento aos interesses e necessidades do seu público. Ao transferir para os sistemas de ensino a responsabilidade de elaborar essas estratégias, sem oferecer meios para isso, como recursos financeiros e materiais específicos, o documento criou uma lacuna que facilitava a manutenção dos desafios estruturais e históricos enfrentados por essa modalidade e torna-se um documento marcado por limites político-ideológicos no momento de sua elaboração.

Por outro lado, e de acordo com Ventura (2013), o Parecer 11/2000 também atribuiu à EJA duas outras funções: equalizar e qualificar. A primeira, baseada na discriminação positiva (políticas afirmativas); a segunda, baseada na noção de educação continuada ou educação ao longo da vida. A primeira, equalizadora, é definida no Parecer como:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve afastada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas [...] (Brasil, 2000, p. 40).

Nessa perspectiva Ventura (2013) aponta que ao ignorar a desigualdade real como elemento fundamental que define a sociedade de classes, parte do pressuposto da igualdade legal, baseada numa liberdade abstrata, fundamento do Estado liberal. Apesar de à primeira vista parecer um avanço, a disposição de reafirmar o preceito constitucional do direito de todos à educação, ao sustentar-se apenas na igualdade formal, revela um claro predomínio da

concepção liberal de indivíduo. Assim, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.

Em relação à função qualificadora da EJA, o Parecer destaca:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (Brasil, 2000, p. 41)

Diante do exposto, Ventura (2013) chama-nos à atenção para o conceito de educação ao longo da vida. Segundo a autora, além do termo referir-se a uma educação que nos acompanhará durante a nossa existência, o mesmo também carrega nas entrelinhas a ideia de que o conhecimento distribuído pela escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhador, tornando necessário que este refaça sua trajetória profissional várias vezes e que esteja pronto a qualquer momento a adaptar-se às necessidades do mercado de trabalho.

Assim, a luta dos trabalhadores por acesso à educação básica ganha um novo ingrediente e torna-se um novo espaço de disputa que, de certa forma, vem delineando, em plano universal, a necessidade de sistematização da educação ao longo da vida (Ventura, 2013).

Dessa forma, ao considerarmos que o conhecimento tradicionalmente distribuído pela escola não basta para acompanhar as constantes transformações do mercado de trabalho, Ventura (2013) alerta para a necessidade de uma qualificação que transcenda a mera atualização técnica. Se, por um lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, conforme o Parecer CNE/CBE nº 11/2000, incorporam a educação ao longo da vida como função essencial, por outro, essa afirmação torna-se vazia sem que se defina a que tipo de educação se almeja, que qualificação se busca.

Neste sentido, ao analisarmos a função qualificadora atribuída à EJA, Ventura (2013) sinaliza para o fato de que este emprego permanente ou continuado da EJA dificilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto pressupuser-se que ela irá propiciar a todos, de forma abstrata, a atualização de conhecimentos por toda a vida sem, por exemplo, garantir a obrigatoriedade do Estado de ofertá-la (garantindo profissionais, número de horas de formação,

local e infraestrutura), e, além disso, sem garantir que as pessoas tenham liberdade de escolha do conteúdo desta formação, ou seja, sem possibilitar que ela seja desatrelada das necessidades imediatas do mercado e que possa responder ao desenvolvimento das mais variadas potencialidades humanas.

A Diretriz no parecer CNE/CEB Nº: 4/2010, no seu artigo 6º, sustenta que os responsáveis pela manutenção da educação, em espaços de privação de liberdade, devem incentivar parcerias tanto nas esferas governamentais como não governamentais.

A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o caput deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal (Brasil, 2010a).

Ao delegar a responsabilidade do Estado a outras instituições e à sociedade civil, perpetua-se a lógica capitalista de desresponsabilização e precarização dos serviços públicos, incluindo o direito à educação. Dessa forma, a educação prisional continua sendo atribuída a interesses fragmentados e secundários, mantendo-se como um privilégio circunstancial, e não como um direito universal e eficaz capaz de superar as desigualdades estruturais.

O Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) foi criado, em 2011, pelo Decreto nº 7626/2011 e traz como meta a ampliação da oferta de educação nos estabelecimentos penais. Para efetivar as ações propostas, esse decreto prevê a elaboração de Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional.

O Plano Estadual de Educação no Sistema Penal do Paraná (PEESP) atende às diretrizes nacionais e estaduais e traz, na sua concepção, um modelo de educação prisional mais flexível, integrando educação profissional e tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo às especificidades do Sistema Penal.

Ao estabelecer seu conteúdo normativo, consignou o teor da Resolução 14/1994, oriunda do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, abrangendo questões referentes às Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, resultado de entendimentos sobre a justiça penal em congressos internacionais, ao assim redigir as instruções à assistência educacional (Brasil, 1994, p. 12):

Art. 8º. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. [...] Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico. Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam. Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios e compulsórios para os analfabetos.

Dentro dessas instruções a perspectiva almejada pelo aparato normativo educacional é desconstruir o espaço desumano de negação dos direitos inseridos nas unidades; isto é, como um mecanismo de resgate e reconhecimento do respeito e dignidade a partir da elevação reflexiva e da autonomia do educando-apenado para a prática da vida na ordem social (Brasil, 1994). Contudo, Bonatto e Brandalise (2023) descreveram que os gestores da Penitenciária do Centro de Ressocialização Feminino (CRESF), localizado na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, relataram por meio de uma entrevista com o objetivo de avaliar a efetividade do Plano Estadual de Educação do Paraná, que o Plano materializa-se na instituição da maneira possível. Justificam que há falta de recursos humanos, principalmente agentes femininas, e uma infraestrutura inadequada na instituição penal. Sem uma estrutura adequada e com a falta de efetivo, há muita dificuldade para deslocar as internas para as atividades educacionais.

A ordem do discurso dos entrevistados evidenciou a submissão da escola às normas de segurança no ambiente penitenciário, caracterizando-se como uma atribuição secundária da prisão. O PEESPP orienta que o cronograma escolar, a movimentação dos alunos e o número de alunos devem ser “[...] estabelecidos em reuniões realizadas nas unidades com os diretores do estabelecimento penal e CEEBJA, chefes de segurança, professores, pedagogas” (Paraná, 2012b, p. 84). Contudo, no discurso dos entrevistados por Bonatto e Brandalise (2023), ficou claro que esse planejamento em conjunto não ocorre, sendo evidenciado que as questões de segurança são determinantes no funcionamento das atividades escolares no âmbito do CRESF.

Os estudos de Assumpção (2010, p. 101) apontam a mesma realidade, “[...] à Educação e aos seus profissionais tem sido atribuída uma função secundária, em relação às instâncias jurídicas e burocráticas, na avaliação para a tomada de decisões referente à pena”. Ao mesmo tempo em que o PEESP (Paraná, 2012b) profere um discurso que reconhece a oferta de educação nas prisões como a extensão de um direito e a atribuição, à pena, da função de reeducar e ressocializar em suas ações, no contexto da prática, o discurso dos entrevistados indica a “[...] ênfase na disciplina e na segurança em detrimento das abordagens voltadas para o desenvolvimento pessoal e na inserção social” (Assumpção, 2010, p. 101).

A interação institucional, entre a segurança e a educação, entre os diferentes profissionais e as diferentes atribuições da instituição penal, faz emergir um discurso das agentes do CRESF que afirmam que o objetivo do PEESPP (PARANÁ, 2012b) não se concretiza na instituição. Elas revelaram que as questões de segurança, como o risco a todas as pessoas que trabalham ou são internas da unidade, dificultam e, por vezes, impossibilitam a realização da rotina escolar na prisão. Os agentes penitenciários, portanto, representam “[...] a figura do Estado punitivo como encarregados de toda dinâmica carcerária, que gerem prisão nos limites entre ordem e desordem, crime e legalidade, acesso e negação de direitos, através de instrumento de repressão, controle, violência, punição e segregação” (Borborema; Peretta, 2023, p. 304).

Tendo em vista o PEESP ter em si o objetivo de reintegrar o educando apenado à vida em liberdade e à cidadania, este consigna a importância da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) oferecer pelo seu Departamento de Educação e Trabalho (DET) o acesso à Educação Profissional pela Rede Estadual Pública de Ensino aos cursos técnicos na modalidade Integrada e Subsequente, além do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja), e a Formação de Docentes nas formas Integrada e Aproveitamento de Estudos às escolas das unidades prisionais.

Ademais, a já mencionada Secretaria fica responsável, ainda, por promover aos educandos apenados reclusos a educação profissional técnica em parcerias com a Rede Federal, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), nos termos da Lei nº 12.513/2011 e, a garantir a oferta dos cursos técnicos subsequentes por meio da Rede E-Tec – Escola Técnica Aberta Brasil, cuja finalidade, segundo o PEESP, é a democratização da educação profissional e o incentivo a finalizar o nível médio (Brasil, 2015).

Julião (2007) ao tratar da educação profissional, ressalta que, durante vários anos o sistema prisional deixou de dar a devida importância ao preparo profissional dos educandos apenados, e que, atualmente, já se acredita que a partir da qualificação laboral se possa inseri-los, ou reinseri-los, no mercado de trabalho.

O PEESP do estado do Paraná, por meio de seus agenciadores, estabelece que às secretarias supracitadas cabe articular o ensino profissional nos estabelecimentos penais em parcerias com a Rede Federal de Educação Profissional, a fim de ofertar a Formação Inicial Continuada (FIC) pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec),

em conjunto com os Institutos Federais e Sistema S (Senai, Senac, Sesc, Sesi, Senar, Sebrae), visando a encaminhar o educando apenado ao mundo do trabalho por meio da qualificação tecnicista.

Ao buscar-se a materialização das disposições no PEESP para compreender o sistema educacional profissional emancipador almejado neste aparato, consta como formação hábil encaminhar o educando apenado ao mundo de trabalho com os cursos voltados aos ofícios de pedreiro, aplicador cerâmico, mecânica automotiva, pintor de obras, pedreiro de alvenarias, mecânica de máquina de costura, jardineiro, instalador hidráulico, encanador instalador predial, dentre outros, todos ofertados pelo Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado em 2011 pelo Governo Federal por meio da Lei 12.513 (Brasil, 2015).

Feenberg (2015), ao distinguir o saber científico e tecnológico, ressalta que a tecnologia é detentora de um saber desprovido de conhecimento significativo, sendo este destinado às indústrias e empresas que fazem uso da mão de obra técnica, voltada à baixa classe, ou seja, com pouca instrução educacional, o que se constata justamente no cenário da EJA presente no sistema prisional paranaense, distante de uma educação voltada a resgatar a dignidade humana e tampouco o pensamento reflexivo.

No dizer de Julião (2007, p. 34), mostra-se evidente que “[...] o trabalho no sistema penitenciário se caracteriza como adição de castigo à produção de bens e serviços. Já que trabalho pressupõe produção [...] dando a oportunidade a indivíduos improdutivos (delinquentes) de se tornarem produtivos”.

O PEESP exprime a necessidade da adequação e elaboração de materiais didáticos e pedagógicos para a utilização em aulas ministradas no ambiente prisional (Paraná, 2015). Neste sentido, as estudiosas e educadoras Hora e Gomes (2007, p. 43) chamam a atenção ao tratarem acerca do currículo na educação prisional, e salientam não haver um ensino diferenciado como se requer, “[...] sendo o mesmo já aplicado nas escolas da rede estadual extramuros (fora da prisão)”.

O PEESP paranaense foi instituído em 2012 e teve seu texto atualizado duas vezes: em 2015 e em 2021. Ao comparar com a versão original, na primeira atualização, as mudanças concentraram-se mais na forma do que no conteúdo, sendo mantidos os eixos de atuação e as diretrizes. Já na segunda atualização, em 2021, houve um enxugamento drástico no Plano e foram alteradas as disposições a respeito das diretrizes e os eixos de atuação. O documento de 2012 trazia suas disposições em 194 páginas por meio da exposição do contexto

social, jurídico e histórico do Sistema Penitenciário do estado e, também, de um diagnóstico acerca da oferta de educação à população penitenciária. Em 2015, a atualização do Plano reduziu-o a 122 páginas. Em 2021, as disposições reduziram-se em 32 páginas (Bonatto; Brandalise, 2023).

A versão de 2021 apresenta uma mudança significativa de forma e conteúdo no Plano paranaense. Além da redução do número dos eixos de atuação, o Plano de 2021, diferentemente das duas versões anteriores, não traz dados e nem indicadores a respeito do acesso à educação da população penitenciária. Bonatto e Brandalise (2023, p. 7) criticam esse formato do Plano de 2021, afirmando que “essas informações são muito importantes aos interesses público e coletivo, pois possibilitam aferir a efetividade das ações do Estado nesse âmbito e, também, contextualizam a atualização do Plano”.

3.3 Documentos do século XXI: a Base Nacional Comum Curricular e a exclusão excludente na gestão da EJA no estado do Paraná

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para a educação básica, estabelecendo competências e habilidades para cada etapa do ensino, reforçando a ideia de currículo integrado via competências, contextualização e interdisciplinaridade. A competência é definida como a mobilização de conhecimento entendido como conceitos e procedimentos; habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

O documento registra dez competências gerais para a educação básica e reforça que as competências têm orientado o currículo de diferentes países e da maioria dos estados e municípios do Brasil. Esse enfoque é adotado nas avaliações da OCDE, instituição que coordena o Programa de Avaliação Internacional de alunos (Pisa). O Pisa é uma referência para as políticas públicas educacionais nos países da América do Sul (Brasil, 2018).

Com base na conceituação proposta sobre a BNCC, Cássio (2018) ressalta que esse documento coloca em risco iniciativas de educação democrática, devido à sua tendência à padronização, à imposição de decisões hierárquicas e à ausência de comprometimento com valores democráticos. Cássio (2018) corrobora essa afirmação, complementando que:

[...] a Base franquia um sem-número de oportunidades de negócios para os agentes privados interessados naquele que dela deriva: novas metodologias para avaliações de larga escala, produção de materiais didáticos, programas de formação docente de baixo custo e flexibilização curricular do ensino médio (Cássio, 2018, p. 246).

Desse modo, Catelli Jr. (2019) constata que a BNCC não considera as peculiaridades dos sujeitos da EJA e as especificidades pedagógicas dessa modalidade da educação básica. Para o autor, a educação de adultos tem especificidades conferidas por sua história e funções sociais que devem implicar nos desenhos das políticas educacionais.

A Base teve diferentes versões para os ensinos fundamental e médio, e em nenhum momento do processo de sua elaboração as especificidades do público jovem, adulto ou idoso foram consideradas. Pesquisadores, gestores públicos, educadores e educandos da modalidade também não foram consultados. Porém, nas versões finais da BNCC de ensino fundamental e médio, aprovadas respectivamente em 2017 e 2018, os mesmos conjuntos de competências e habilidades foram destinados a crianças, jovens e adultos sem nenhuma diferenciação ou referência à necessidade de elaborar diretrizes complementares específicas para cada modalidade de ensino (Catelli Jr., 2019).

O apagamento da EJA na BNCC demonstra o sério risco de prevalecer o impulso homogeneizador que torna os currículos pouco relevantes e leva à infantilização das práticas pedagógicas com as pessoas jovens e adultas (Catelli Jr., 2019).

Logo após a aprovação da BNCC, o estado do Paraná iniciou a construção de um novo documento orientador das aprendizagens, o Referencial Curricular da Rede Paranaense (RCPR). O processo de construção do RCPR e da BNCC foram caracterizados por decisões curriculares centralizadas, realizadas nas esferas administrativas da educação por “técnicos” e “especialistas” e direcionadas de forma verticalizada para as instâncias locais, que apenas puderam contribuir com algumas sugestões, as quais não precisavam ser obrigatoriamente incorporadas no texto da política. Com isso, os atores sociais que participaram de forma direta da construção do currículo estadual foram funcionários das secretarias estaduais e de alguns municípios e instituições ligadas a essa esfera do poder público, que em sua totalidade foram indicados para compor a equipe de construção do documento estadual porque já haviam participado de alguma forma do processo de construção da BNCC e/ou de formações por meio do programa de implementação desta, o PROBNCC (Bedin, 2021).

No início do ano de 2020, o documento deixou de ser chamado Referencial Curricular do Paraná em Ação e foi apresentado como Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP),

trazendo os conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares divididos por trimestres do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na rede estadual de ensino. Além disso, essa organização curricular foi inserida no Registro de Classe On-line (RCO) – utilizado pelos professores para registrar os conteúdos trabalhados em cada aula, a frequência e as avaliações – e também está vinculada aos códigos de competências e habilidades da BNCC, do RCPR e do livro didático único (Bedin, 2021).

Essas adequações dos projetos político-pedagógicos das escolas ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), para o ensino fundamental, em 2018, trouxeram consequências desastrosas para a EJA. De acordo com Farias, Chilante e Avanzini (2021), a mera reprodução dos conteúdos escolares do ensino regular de adolescentes para a EJA sinalizou o que seria o alinhamento da EJA à BNCC. Houve uma total descaracterização da modalidade, aprofundada pelas medidas da Seed que o CEE aprovou com celeridade, nos anos seguintes, incluindo a aprovação do Novo Ensino Médio, e por fim, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais da EJA, Resolução nº 01/202, que instituiu o alinhamento ao Plano Nacional de Alfabetização, à BNCC e à Educação de Jovens e Adultos à Distância; tudo o que faltava para suplantiar os princípios de educação na perspectiva emancipatória da EJA.

Ainda de acordo com as autoras Farias, Chilante e Avanzini (2021), o alinhamento da EJA aos interesses empresariais inscritos na BNCC, materializado em ações, retoma a rápida certificação com cursos de formação profissional e, por meio da educação a distância, e a aprovação das Diretrizes Operacionais pelo CNE, indicam tempos de muita luta para reafirmar a EJA presencial e com qualidade de fato.

3.4 Diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos

No contexto de desmonte, de retrocessos e de direção do país pela ultradireita conservadora e neoliberal²¹, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA, foi homologada, sob fortes críticas, por parte de pesquisadores, especialistas, professores e militantes dessa modalidade.

²¹ Retórica identitária de direita: defesa explícita de valores tradicionais de família, críticas a pautas de gênero e LGBT+, e discurso de “valores cristãos” como elemento central da legitimidade política. Políticas liberais–neoliberais na economia, subsequentes ao “Plano Mais Brasil” e à extinção de ministérios voltados a políticas sociais, o ajuste fiscal focou em cortes de gastos públicos, suspensão de programas de transferência de renda (ou seu redirecionamento), privatizações e flexibilização de direitos trabalhistas.

No processo de idealização, discussão e elaboração dessa normativa, ressalta-se a atuação orgânica do empresariado e do mercado em recrutar e alocar prepostos e aparelhos privados de hegemonia articulados para camuflar, distorcer e até suprimir as reivindicações populares de maneira a fazer prevalecer os interesses empresariais como se interesse público fossem (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

De acordo com Soriano, Farias e Fernandes (2023) , fica nítido o envolvimento dos empresários, pois ao retornarmos às indicações para o CNE nos governos Temer e Bolsonaro, verifica-se uma composição majoritariamente de prepostos de empresas ou aparelhos privados de hegemonia, categoria em que se enquadra a relatora da Resolução, Suely Melo de Castro Menezes, diretora-geral do Colégio e das Faculdades Integradas Ipiranga, com sede em Belém, e Diretora da Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino (Confenen), entidade esta saudada em agradecimento pela indicação ao CNE e pela presidência da Câmara de Educação Básica (CEB), ocasião em que destaca como necessária e fundamental a ocupação desses espaços, enfatizando ainda a força do momento, sua trajetória e seu alinhamento às entidades privadas de ensino:

[...] eu sou forjada em CONFENEN, trinta anos de CONFENEN, então eu estou sempre alinhada com vocês... Na verdade, eu tenho na minha formação duas linhas muito claras: ensino privado (via SINEPES e CONFENEN) e o Conselho Estadual de Educação que também deu todo um know-how que hoje me ajuda muito nas rotinas do Conselho Nacional (FEMESP, 2020).

Na fala da Conselheira-Relatora é perceptível o seu nível de lealdade para com as frações empresariais da burguesia, bastante realçado pelo advérbio sempre, assim como a sua vivência no mercado educacional e na representação deste em colegiados responsáveis pelo acompanhamento e controle das políticas educacionais demonstram as determinações materiais que pautam a sua atuação dentro do CNE.

Esse alinhamento declarado ao empresariado pode explicar o caráter reacionário do processo de elaboração das diretrizes operacionais, submetidas a dois pareceres junto à CEB/CNE. O primeiro, Parecer CEB/CNE nº 6/2020, foi submetido à consulta pública virtual por um breve período (entre 23 de novembro e 1º de dezembro de 2020), sem qualquer registro acerca de quaisquer críticas e sugestões recebidas. O segundo, Parecer CEB/CNE nº 1/2021, também silenciou quanto à consulta pública, incorporando apenas um Parecer de Notas Técnicas do MEC, não sendo, portanto, “[...] objeto de discussão ampla pela comunidade

acadêmica, pelas secretarias estaduais e municipais de Educação ou pelas organizações da sociedade civil” (Cenpec, 2022, p. 35).

Afora a desconsideração da participação popular na produção de normativas que orientam uma política educacional, outra crítica à relatoria desses pareceres é a mais completa indiferença ao estabelecido em outras normativas que os precederam, como o Parecer nº 11/200021, tido por extenso e erudito, no qual foi reafirmado o direito público e subjetivo dos jovens e adultos à educação escolar nos termos da Constituição Federal, instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e estabelecidas as bases doutrinárias de normas e de documentos posteriores (Cenpec, 2022, p. 36).

Ao analisar-se o conteúdo da Resolução MEC/CNE/CEB nº 1/2021, já em sua ementa, o termo alinhamento deixa explícito o caráter sistêmico das reconfigurações estruturais por que vem passando a educação brasileira como um todo. A reformulação estabelecida para a EJA, assim como quaisquer outras políticas públicas, conforme enfatiza Lamarão (2021), não pode ser tomada isoladamente dos demais movimentos de correlação de força, havendo a necessidade de buscar-se os nexos determinantes para desvendar a essência desses fenômenos.

Estas políticas educacionais não são mera carta de intenções, desprovidas de conteúdo de classes e, portanto, síntese da vontade coletiva. Nem se dão em uma sociedade abstrata, em uma escola abstrata, mas sim no Brasil, marcado por uma formação social específica que denominaremos de capitalismo dependente, seguindo os passos de Florestan Fernandes, onde a escola (ou a ausência de) cumpre papel determinante na reafirmação da autocracia burguesa e na nossa heteronomia cultural (Lamarão, 2021, p. 24).

Tal alinhamento é proposto em relação a sete aspectos elencados nos incisos do art. 1º da Resolução MEC/CNE/CEB nº 1 (2021), tendo como primeiro o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Art. 1º, inc. I), no qual se propôs a estruturação da formação geral básica e dos itinerários formativos que compõem o currículo dos cursos da EJA a partir das competências e habilidades da BNCC, mesmo sendo a EJA apenas mencionada na introdução do documento, ao tratar de ações de adequação das proposições da BNCC à realidade local. Disso pressupõe-se que, no processo de seleção e estabelecimento de tais competências e habilidades, as especificidades dos sujeitos da EJA não foram levadas em consideração. Mesmo assim, terão seus currículos subordinados a uma aprendizagem homogeneizada, utilitária e dissociada de desenvolvimento integral desses jovens e adultos (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

O segundo aspecto a alinhar diz respeito à Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2021, art. 1º, inc. II), política esta que se coaduna com as demais políticas educacionais no sentido de esvaziamento e homogeneização dos conteúdos e metodologias, pois propõe o mesmo método de alfabetização de criança também para jovens e adultos, com ênfase em uma aprendizagem fônica, sem estratégias que promovam o pensar crítico ou emancipação desses sujeitos (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Essa expropriação do conhecimento científico e tecnológico da escola pública, patrocinada pelas alterações no novo ensino médio, BNCC, PNA e Diretrizes Operacionais da EJA inviabiliza a oferta de uma educação emancipadora²² e humanista, ao mesmo tempo em que prioriza a educação de caráter comportamental e adestrador em que “São valorizadas competências que vão além dos conhecimentos científicos e tecnológicos e incluem habilidades básicas, específicas e de gestão, atitudes relacionadas à iniciativa, criatividade, solução de problemas e autonomia” (CNI, 2005, p.33).

Lamarão (2021), ao analisar que a escola pública destina-se à classe superexplorada no processo de ampliação da taxa de extração de mais-valor, explicita o papel fundamental da escola nas sociedades de classe na concepção de Gramsci, que seria conformar subjetiva e objetivamente, em conjunto com outras instituições, o homem-massa, imprimindo-lhe, ora pelo consenso, ora pela coerção, valores sociais de uma sociabilidade à semelhança daqueles que conseguem construir a hegemonia, tendo o Estado (Estado ético ou Estado educador) o papel de educar as massas consoante a sociabilidade forjada pelos interesses das classes dominantes.

Nota-se esse interesse das classes dominantes pelo esvaziamento do conhecimento científico e tecnológico da EJA nos dispositivos que estabelecem como mecanismos de alinhamento a duração dos cursos e a idade mínima para o ingresso (art. 1º, inc. III), a forma de frequência dos cursos (art. 1º, inc. IV), a modalidade EJA/EaD (art. 1º, inc. V), e a flexibilização da oferta (art. 1º, inc. VII), pois, embora tais mecanismos pareçam esboçar preocupação com a elevação da escolaridade, o acesso e a adequação do ensino à realidade dos jovens e adultos, de fato estão reduzindo essa modalidade a uma simples certificação de ensino fundamental e

²² Educação emancipatória nessa pesquisa é aquela que contribui para a formação integral do ser humano e para sua libertação da alienação gerada pelo sistema capitalista.

médio, sem que isso signifique apropriação dos conhecimentos referentes a esses níveis de ensino. Logo, remanejar compulsoriamente alunos que completam 15 anos, adolescentes e jovens levados para a EJA como forma compensatória de escolarização; desobrigá-los da frequência às aulas, por meio de justificativas e atividades domiciliares compensatórias (arts. 25 e 26); permitir a oferta de até 80% da carga horária de cursos na modalidade EJA/EaD nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (art. 4º e 5º), assim como ofertar de forma semipresencial: EJA combinada –30% apenas da carga horária com professor para mediar o conhecimento (arts. 17 e 18) e EJA direcionada –atividades dirigidas em compensação à ausência em determinadas aulas (arts. 19 e 20); são formas de ofertar certificados, aumentar ilusoriamente a escolaridade da população, sem que isso represente de fato pessoas que se apropriaram de uma educação formal sólida (Brasil, 2021).

Assim, corroboramos com Soriano, Farias e Fernandes (2023) quando sinalizam que a oferta da EJA/ EaD (Brasil, 2021, arts. 4º e 5º), a flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária (arts. 17, 18 e 19) e a dispensa de registro de frequência (arts. 25 e 26), demonstram o claro propósito de flexibilizar (precarizar), baratear e, por fim, desobrigar o Estado de ofertar uma educação que contemple as especificidades dos jovens e adultos por meio de uma educação integral, favorecendo assim um ensino de caráter aligeirado, superficial, precarizado e reduzido à mera certificação de um nível de ensino.

Desse modo, o fortalecimento de modalidades semi e não presenciais já mencionadas, aliado à previsão de uma EJA multietapas (em casos de baixa demanda ou falta de estrutura física suficiente para atendimento de todas as turmas, em locais de difícil acesso, periferia, entre outros, nos termos dos arts. 21 e 22 da Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021, embora camufladas pelo discurso de ampliação e possibilidade de acesso, permanência e continuidade dos estudos) cumprem papel fundamental no barateamento da oferta da educação de jovens e adultos, pois eliminam gastos e possíveis investimentos dos estados e municípios com infraestrutura escolar (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Chama a atenção, no artigo 22 da Resolução MEC/CNE/CEB nº 1/2021, a possibilidade jurídica oferecida aos entes estatais de deixarem de investir na ampliação da estrutura de suas redes para atender a demanda da EJA, assim como a forma explícita com que são apresentados os destinatários dessa modalidade precarizada e de baixo custo para os entes estatais:

Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Multietapas para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de

locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros (BRASIL, 2021, art, 22).

No dispositivo em tela, a lógica econômica do Estado mínimo para as políticas públicas sobressai-se paralelamente à concepção dual de educação que reserva às classes subalternas uma educação deficitária e incompleta. O intento de desvinculação da oferta EJA da esfera estatal perpassa ainda por dispositivos que transferem essa incumbência para a iniciativa privada. Nesse contexto, surge a EJA vinculada a ser ofertada por unidades acolhedoras (Brasil, 2021, art. 23), ou seja, unidades escolares próprias e autorizadas para tal. De acordo com o Documento Referencial para a Implantação das Diretrizes Operacionais da EJA: “Diferentes iniciativas de coletivos comunitários, trabalhistas, religiosos e demais formas de organizações sociais podem buscar parcerias com os sistemas de ensino para a oferta da EJA Vinculada” (Brasil, 2021, p. 47). Ainda segundo esse documento, essas seriam formas de facilitar o acesso a comunidades isoladas ou com difícil acesso. De acordo com os autores Soriano, Farias e Fernandes (2023), tal iniciativa nada apresenta de novidades, mas apenas retoma a concepção de oferta dessa modalidade de ensino por meio de parcerias, em regra, via instituições ditas sem fins lucrativos que praticam o empreendedorismo social, ao mesmo tempo em que corresponde a uma omissão estatal frente à universalização de ensino, segregando as comunidades mais periféricas e carentes de políticas públicas.

O Estado mínimo de políticas públicas e Estado máximo para assegurar as condições de expropriação de mais valor da classe trabalhadora, com o neoliberalismo, não se limitam mais à superexploração da força de trabalho, mas avançam extraordinariamente sobre as condições de vida do trabalhador. Desta forma, as atuais condições gerais de produção veem no próprio pobre uma espécie de mercadoria da qual é possível extrair proveito econômico por meio de serviços antes tidos como políticas sociais (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Com a edição da Resolução MEC/CNE/CEB nº 1/2021, o Estado apresenta os meios jurídicos e políticos que reduzem os custos da EJA para que a iniciativa privada, até então sem grandes interesses demonstrados por essa modalidade em razão do baixo poder de consumo dos seus sujeitos, possa tornar-se atrativa à exploração econômica, pois o Poder Público, conforme esclarece Farias (2012), enquanto importante cliente do empresariado, assegura, com a aprovação de políticas de contrarreforma como estas, as condições de escala para os seus produtos, os recursos e a demanda por serviços.

Logo, para além da aparência de democratização do ensino para jovens e adultos por meio de uma submodalidade de EJA/EaD, deve-se ter em mente o barateamento, o aligeiramento, a desqualificação e a padronização da modalidade com vistas apenas à certificação:

a) fracasso - o investimento de baixo custo e baixa qualidade na formação da pessoa que, via-de-regra, não sofrerá qualquer alteração positiva em termos de formação, e que deverá, ainda, suportar o próprio fracasso como consequência individual, e não política; b) ressentimento e fascismo - a produção, em larga escala, de toda uma sociedade mal formada, indiferente, insensível e ignorante (em sua ampla acepção) e cujo resultado, em última instância, implicaria na reprodução do ressentimento em sua base fundamental e, conseqüentemente, atuaria como vetor favorável na escalada ainda mais acelerada aos preceitos do livre mercado e do fascismo emergente (Quiroga, 2022, p. 4).

Para todo processo de mercantilização, faz-se necessária uma padronização dos produtos que facilitem sua oferta em larga escala (Pereira; Oliveira, 2021). Para operacionalizar essa padronização na EJA, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 1/2021 adota como referência as Diretrizes Operacionais da EJA da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e a impõe com toda sua carga horária, regime, número de etapas e formas de organização escolar e da matriz curricular aos demais vinte e seis estados e mais de 5.500 municípios de todo Brasil, desconsiderando, assim, as peculiaridades regionais e locais existentes; a responsabilidade dos municípios de definir diretrizes curriculares para etapas e modalidade da educação básica, prevista no art. 9º, inciso IV, da LDB, e o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal (Cenpec, 2022, p. 40)

Por fim, cabe ressaltar a recorrência com que aparece a expressão Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, nessa normativa, sempre vinculada à educação especial, o que reduz seu conceito a uma “submodalidade” (Cenpec, 2022, p. 41), restringindo seu conceito ao atendimento, por meios de aprendizagem não formais e informais, de estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades.

Restringe-o também àqueles com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes e outros povos tradicionais (Brasil, 2021, art. 8º).

O que se verifica é que todas as inovações, ao mesmo tempo em que sinalizam uma maior segregação dessa modalidade e de seus sujeitos da escola pública formal estatal e de toda carga de conhecimento inerente a ela, indicam a substituição desta escola e deste conhecimento por espaços e aprendizagens alternativos precarizados: itinerantes, refugiados, migrantes e outros povos tradicionais.

Em síntese, percebemos que quanto à base legal, por um lado, há no país um conjunto de leis que garantem o direito de todos à educação. Esses novos instrumentos legais significaram avanços, ao apresentarem indicações quanto à obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade da EJA. A Constituição, por exemplo, assegura “a questão da garantia da gratuidade dessa modalidade de ensino no nível fundamental” (Art. 208, inciso I) e, em seguida, há o destaque para o enfrentamento do analfabetismo como um dos objetivos de um Plano Nacional de Educação (Art. 214, inciso I)” (Ventura, 2008, p. 123). Por outro lado, a base jurídica também possibilitou a existência e a multiplicação de cursos precários, com foco apenas na certificação. Do mesmo modo, permitiu a transferência da responsabilidade pela educação do Estado para iniciativas da sociedade civil, favorecendo as parcerias e, nesse horizonte, a legislação confirmou “tanto a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação, quanto a valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se verifique efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade” (Rummert, 2007, p. 64).

As políticas educacionais no estado do Paraná para a EJA prisional absorvem as inferências preconizadas pelas recomendações internacionais de educação permanente e embasam-se pelas legislações mais recentes citadas nesta seção. Coadunam-se para uma educação cada vez mais aligeirada, padronizada. A educação, agora vista como um eixo central de transformação econômica, reflete as profundas mudanças na estrutura e administração do sistema educacional público paranaense, vinculando a formação de adultos às dinâmicas da reestruturação produtiva e à nova hegemonia do capital, dessa forma desqualificando essa modalidade de ensino. Farias, Chilante e Avanzini (2021) corroboram com a ideia destacando que o estado do Paraná tem sido território para o planejamento e a implementação de políticas governamentais que aprofundam o distanciamento dos princípios da formação humana, da escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras.

O desmantelamento da política pública da EJA, no estado do Paraná, dá lugar à oferta do ensino a distância, ou com momentos a distância, preconizada na contrarreforma do ensino médio e na concepção reducionista do documento da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). A subalternização das políticas educacionais de EJA (Farias, 2012) são demonstrativas do desmonte gradual da modalidade, por meio da gestão de normativas e de instruções que, paulatinamente, conformaram a modalidade da educação básica aos interesses privatistas da educação e ao empresariamento.

Em abril de 2025, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, foi revogada e substituída pela **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**, que institui as novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A nova normativa estabelece que a oferta da EJA deve ser prioritariamente presencial, em uma tentativa de conter os efeitos mais severos da precarização promovida pela expansão da modalidade a distância. No entanto, ao manter a possibilidade de oferta remota, mesmo que como exceção, a diretriz ainda deixa espaço para a continuidade de práticas já consolidadas em muitos contextos, especialmente no sistema prisional como o do Paraná.

Diante do que já está posto no estado, a efetiva priorização do ensino presencial encontra inúmeros entraves estruturais, políticos e ideológicos. As políticas públicas implementadas nos últimos anos no Paraná consolidaram um modelo de EJA profundamente alinhado ao paradigma da racionalização de custos, da desresponsabilização do Estado e da substituição do direito à educação por modelos aligeirados, instrumentalizados e vinculados à certificação mínima, muitas vezes sem garantir efetiva aprendizagem. Nas unidades prisionais, essa lógica foi ainda mais intensificada, uma vez que a modalidade Ead passou a ser a principal (e, em muitos casos, única) forma de oferta educacional, justificada por limitações logísticas, segurança e contenção de gastos com infraestrutura e profissionais.

Assim, ainda que a Resolução de 2025 represente um avanço simbólico frente ao desmonte promovido pelas diretrizes anteriores, sua aplicação concreta nas prisões paranaenses esbarra em uma realidade institucional que já foi moldada para operar de acordo com os interesses da flexibilização. A previsão de prioridade ao ensino presencial não possui força normativa suficiente para reverter práticas que, além de estarem normalizadas, contam com apoio político, técnico e orçamentário de gestores que se alinham à lógica da racionalização do serviço público e à pedagogia da eficiência empresarial.

Nas prisões, onde as condições materiais já são limitadas, e onde os sujeitos da EJA são, em sua maioria, invisibilizados pelas políticas públicas, a tendência é que a modalidade Ead continue sendo utilizada como principal meio de acesso à certificação escolar. O termo “prioritariamente presencial”, portanto, assume um caráter mais declaratório do que vinculante, servindo, muitas vezes, como retórica política para mitigar críticas.

Nesse sentido, como já alertam Farias, Chilante e Avanzini (2021), o Paraná tem sido espaço de experimentação de políticas que, sob o discurso da modernização e da eficiência, aprofundam o esvaziamento da EJA enquanto direito humano e social, transformando-a em um instrumento de adequação funcional à lógica produtivista e ao empresariamento da educação. Reverter esse quadro exige muito mais do que alterações normativas, requer enfrentamento político, reconstrução de compromissos institucionais com a educação pública e o reconhecimento da EJA, inclusive nos espaços de privação de liberdade.

Dessa maneira, concordamos com Kuenzer (2005), quando explica que há uma estratégia de inclusão nas escolas da classe proletária, por parte do governo; todavia, essa inclusão possui como interesse majoritário preparar uma camada de trabalhadores capazes de melhor responder às demandas do mercado de trabalho.

É visto, portanto, que um forte mecanismo de dominação social é manter a desqualificação escolar para a classe trabalhadora, devendo ser levado em conta que, se nas escolas das classes populares há qualidade no ensino, essa qualificação é dada em doses homeopáticas, conforme é apontado por Marx (1996) ao referir-se ao pensamento do economista e filósofo britânico Adam Smith (1996), “A fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (Marx, 1996, p. 476).

Nesta seção, destacamos que a legislação voltada para a educação de jovens e adultos privados de liberdade legitima a oferta de educação dentro das prisões como um direito, mas também atende, de forma implícita, a interesses econômicos. Na próxima seção, abordaremos a efetivação da organização da proposta pedagógica dessa modalidade aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais localizados no estado do Paraná.

4 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA EJA PRISIONAL NO PARANÁ

O intuito nesta seção é analisar as atuais políticas públicas educacionais presentes na proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação prisional do estado do Paraná.

4.1 Proposta pedagógica da EJA destinada às pessoas em situação de privação de liberdade no Estado do Paraná.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos em 2000, foi necessário atualizar as orientações curriculares para a EJA no estado do Paraná, as quais ainda estavam pautadas no antigo Parecer 699/1972 (Brasil, 1972), de Valnir Chagas, que estabelecia a Doutrina do Ensino Supletivo.

De acordo com Farias, Chilante e Avanzin (2021), as mudanças no âmbito da organização da oferta efetivaram-se no primeiro mandato do governo Roberto Requião (2003-2006/2007-2010), sob a coordenação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja). Em 2003, em todas as regiões do Estado, foi instaurado o processo de formação de professores com o objetivo central de pensar o currículo da EJA: a concepção, a função social, a metodologia e a avaliação a partir da análise das práticas educativas docentes calcadas nos princípios freireanos da Educação Popular.

Farias, Chilante e Avanzin (2021) expõem que o processo de elaboração das Diretrizes conduzido pelo Departamento contou com um trabalho coletivo relevante, realizado em toda a rede pública de escolas da EJA do Paraná, por meio de um amplo processo de problematização da prática educativa escolar, das atividades de estudo, da reflexão e da produção escrita. Ao longo dos três primeiros anos, professores e professoras da escola pública, pedagogos/as e gestores, coordenações de EJA dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), professores/as das universidades públicas paranaenses, assessores e a equipe da Seed/Deja participaram da formação continuada.

A proposta iniciada em 2003 teve sequência com várias outras formas de estudo, o que culminou com a sistematização preliminar das Diretrizes Curriculares da EJA. O documento com as contribuições das escolas durante a Semana Pedagógica foi encaminhado à equipe da Seed para redação final e, após a publicação, em 2006, às respectivas escolas (Paraná, 2006). Entre 2003 e 2006, as políticas governamentais movimentaram várias ações, dentre elas a

produção do livro didático público e do material de apoio à EJA, a afirmação da oferta gratuita da educação, a gestão democrática, e também em destaque o Programa Paraná Alfabetizado, sob a direção do Deja e, posteriormente, do Departamento da Diversidade; a oferta da EJA com jovens e adolescentes por meio do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (Proeduse) com ações de escolarização básica, em níveis fundamental e médio de adolescentes e de jovens em regime de privação de liberdade/liberdade assistida ou em situação de risco social e pessoal, atendidos em unidades socioeducativas. Além disso, a recomposição do quadro de docentes das escolas de EJA nas unidades prisionais do Estado garantiu a continuidade do atendimento aos jovens, adultos e idosos em regime de privação de liberdade no Paraná, em condições que viabilizassem o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos/as educandos/as (Farias, Chilante e Avanzin, 2021).

A modalidade EJA no sistema prisional assegurou aos educandos a matrícula em qualquer tempo:

Art. 90 - Ao educando não vinculado a qualquer instituição de ensino assegura-se a possibilidade de matrícula em qualquer tempo, desde que se submeta a processo de classificação, aproveitamento de estudos, previstos no presente Regimento Escolar, conforme legislação vigente (Paraná, 2014, p. 42).

A matrícula a qualquer tempo é algo que contribui significativamente para que os educandos da EJA nas prisões possam concluir seus estudos. Outro fator muito relevante para o processo de ensino-aprendizagem da EJA era o atendimento na organização coletiva ou na organização individual.

Farias, Chilante e Avanzin (2021) descrevem que a partir de 2011, com a retomada de políticas neoliberais no Estado, a EJA foi impactada com ações pontuais e descontínuas, ainda que sob bases legais, que promovem a descaracterização da modalidade. Os limites ao acesso e à permanência na educação, assim como a garantia do direito à educação, enquanto direito público subjetivo reiterado pelas DCNEJA, como direito humano fundamental de pessoas jovens, adultas e idosas, foram cerceados paulatinamente por medidas restritivas para abertura de turmas de EJA, ausência de política pública para que o sistema de ensino cumprisse com o dever da chamada pública e do recenseamento. A Instrução 008/2013 Sued/Seed (Paraná, 2013) é uma dessas medidas restritivas, pois estabeleceu o número mínimo de 20 estudantes para que a turma fosse aberta, tanto na organização individual quanto na organização coletiva.

Relativizada pela força organizativa do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, ainda assim a Instrução foi reeditada na Instrução 002/2014/SUED/SEED (Paraná, 2014) que, em síntese, restringiu a oferta da organização individual ao Ceebja e fixou cronograma de matrícula e o calendário para oferta das disciplinas. Na EJA prisional, a oferta na organização individual permaneceu em vigor, porém com significativas restrições. Uma das dificuldades centrais reside no fato do professor atender, simultaneamente e em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes níveis escolares e aproveitamentos distintos, abrangendo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também estudantes do Ensino Médio. Essa situação gera desafios pedagógicos consideráveis, prejudica profundamente a qualidade do ensino oferecido, sobrecarrega o docente e compromete a aprendizagem dos estudantes, tornando o processo educacional superficial.

Com a consolidação desse novo modelo de gestão educacional, de viés tecnocrático e orientado por princípios neoliberais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou a ocupar um papel central nas decisões políticas e pedagógicas no Paraná. O uso intensificado do IDEB como principal parâmetro de qualidade reflete a mudança no caráter da gestão pública da educação, que passou a valorizar resultados mensuráveis, metas de desempenho e indicadores numéricos, em detrimento de uma visão mais ampla e humanizadora da educação. Essa lógica reduz a complexidade dos processos educativos e seus objetivos emancipatórios, instrumentalizando a avaliação para fins de controle, marketing político e captação de recursos federais, em vez de contribuir para melhorias reais nas condições de ensino e aprendizagem (Galerani; Chilante, Novak, 2024).

O desinteresse governamental pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos prisionais evidencia-se especialmente porque tais estudantes não influenciam diretamente os indicadores tradicionais de qualidade educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Consequentemente, a educação ofertada nas unidades prisionais tende a se tornar superficial, acelerada e reduzida ao mínimo necessário para uma rápida certificação. Essa lógica economicista subordina a qualidade pedagógica à contenção de gastos públicos, reforçando uma visão instrumentalizada da educação.

No Paraná, o IDEB tornou-se a principal referência de qualidade educacional devido a uma combinação de fatores políticos e econômicos. Primeiramente, destaca-se a visibilidade política e eleitoral proporcionada por esse índice, amplamente divulgado pela mídia e reconhecido nacionalmente como um padrão objetivo de eficiência educacional. Bons

resultados permitem ao governo estadual apresentar-se como competente administrativamente, aumentando seu prestígio político e eleitoral perante a população.

Além disso, há uma clara implicação econômica, já que o governo federal utiliza o IDEB como critério-chave para distribuição de recursos e formulação de políticas educacionais. Nesse contexto, como descreve Dermeval Saviani (2007), a educação frequentemente deixa de ser vista como um bem social e coletivo, passando a ser compreendida como um produto sujeito às lógicas de mercado, em que a competitividade e resultados numéricos prevalecem sobre objetivos emancipatórios mais amplos. Isso incentiva governos como o do Paraná a concentrar esforços quase exclusivamente na melhoria desse indicador específico, ignorando as particularidades e necessidades específicas de grupos sociais marginalizados, como os privados de liberdade.

A padronização metodológica do IDEB facilita sua comunicação e divulgação na sociedade e imprensa, transformando-se, assim, em um eficaz instrumento de marketing político. Como ressalta Cássio (2018), a imposição de critérios padronizados serve frequentemente aos interesses dominantes, garantindo o controle e a manutenção de uma lógica de mercado sobre serviços públicos como a educação. Assim, a centralidade do IDEB sustenta e legitima o discurso governamental sobre a necessidade das parcerias público-privadas (PPPs) para alcançar resultados rápidos e eficientes.

Nesse contexto, o governo do Paraná recorre frequentemente à transferência parcial da responsabilidade educacional para empresas privadas especializadas que prometem soluções eficazes e rápidas. Contudo, como aponta David Harvey (2005), esses processos de privatização e terceirização tendem a reforçar uma dinâmica neoliberal de exploração econômica, em que empresas obtêm contratos altamente rentáveis com o poder público, enquanto a qualidade educativa e os objetivos pedagógicos de longo prazo são relegados a segundo plano.

Em consequência, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ser uma modalidade de ensino sem impacto direto sobre o IDEB, acaba frequentemente negligenciada, situação ainda mais agravada quando se trata da EJA aplicada no sistema prisional. Tal cenário contribui para ampliar as desigualdades no investimento público em educação, restringindo ainda mais o alcance e a equidade das políticas educacionais destinadas a essas populações.

Embora empresas privadas que comercializam serviços de consultoria, recursos educacionais de plataformas digitais, materiais apostilados por módulos, avaliações padronizadas em AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) e outras tecnologias

educacionais não possam ser inseridas diretamente na escolarização formal em contextos prisionais, devido às restrições e trâmites de segurança, o poder público frequentemente recorre a alternativas educacionais próprias. Essas políticas estabelecem normativas que garantem minimamente o acesso à educação nesses ambientes, porém priorizando economicamente a redução de custos. Um exemplo dessa abordagem é a proposta pedagógica aprovada como experimento pedagógico em 2014 para o sistema educacional prisional do Paraná, que ilustra claramente a lógica economista.

A partir do ano de 2014 a educação de jovens e adultos privados de liberdade no estado do Paraná teve sua proposta pedagógica curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná com várias mudanças.

A Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos promoveram, nos dias 26 e 27 de julho de 2012, na Diretoria de Tecnologias Educacionais – DITEC, em Curitiba, o Encontro Estadual de Educação nas Prisões. Nesse encontro, estavam presentes representantes de vários segmentos da sociedade, tais como:

[...] diretores, pedagogos e professores de Estabelecimentos de Ensino que atendem às Unidades Penais, coordenadores de Núcleos Regionais de Educação e convidados dos diferentes organismos de gestão pública – Conselho Estadual de Educação (CEE), APP Sindicato, Organização dos Advogados do Brasil (OAB), Fórum EJA, Agenda Territorial, Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado (Paraná, 2012, p. 16).

Nessa ocasião, de acordo com Cruz (2022), Seed e Seju apresentaram uma proposta pedagógica para ser implementada no Sistema Educacional Prisional do Estado do Paraná, chamada de ensino presencial combinado com momentos a distância. A proposta estabelecia que os educandos privados de liberdade tivessem parte dos conteúdos ministrados presencialmente e outra parte seria desenvolvida a distância em suas celas por meio de material impresso. Na oportunidade, os argumentos das secretarias para a implantação da nova proposta era a ampliação da oferta educacional no Sistema Prisional, a possibilidade de atendimento educacional às PPL de alta periculosidade, bem como para as PPL do seguro. O debate foi longo, acalorado e tenso. Os educadores do Sistema Prisional entenderam que a nova proposta não contribui para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e nem seria capaz de oportunizar as transformações necessárias para os educandos privados de liberdade em seu processo de ressocialização.

Para os educadores, as diretrizes curriculares da EJA de 2006 contemplavam melhor as necessidades dos alunos encarcerados, principalmente pelo perfil e as necessidades apresentadas por esses educandos, além de uma aproximação maior com o seu educador. A nova proposta aumentava esse distanciamento (Cruz, 2022).

No entendimento da maioria dos educadores, a nova proposta teria dificuldade de ser implantada com qualidade e eficácia, devido às particularidades do Sistema Prisional. Muitas unidades prisionais não permitem que os internos tenham em suas celas livros, apostilas, lápis e outros materiais para desenvolver atividades a distância (Cruz, 2022). Outra dificuldade seria fazer as atividades sem o apoio pedagógico do professor; muitos acabavam não fazendo ou solicitavam para os companheiros de celas fazerem (Cruz, 2022).

O receio dos educadores no debate em 2012 era que o novo experimento servisse de laboratório para a implementação da educação a distância (EaD) na EJA, dentro e fora das prisões, sendo a EaD a regra e não a exceção, para atender somente aos casos especiais, como os casos dos presos de alta periculosidade e os presos do seguro. Temia-se que o experimento levasse à implementação de EaD para o ensino fundamental e médio, também fora das unidades prisionais (Cruz, 2022).

Em decorrência dos argumentos apresentados, a proposta combinada de educação presencial com momentos a distância ficou fora do Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná de 2012. Mas, infelizmente, em 2013, o governo do Paraná lançou novamente a proposta de educação presencial combinada com educação com momentos a distância, para a aprovação do Conselho Estadual de Educação. Conforme o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 08/14, a mencionada proposta recebeu aprovação em 4 de junho de 2014, permitindo a implementação do experimento que integra educação presencial e a distância por um período de dois anos. Excetua-se do experimento o ensino fundamental – anos iniciais, que continuou com 100% de sua carga horária presencial.

A nova redação do CEE de 2014 estabelece que o ensino fundamental – anos finais e o ensino médio poderão funcionar englobando uma das possibilidades:

- a) 100% presencial;
- b) 75% presencial e 25% à distância;
- c) 50% presencial e 50% à distância;

d) 20% presencial e 80% à distância.

De acordo com o parecer do CEE de 2014, cada Ceebja prisional pode ofertar qualquer um dos percentuais em seu estabelecimento de ensino, de acordo com sua realidade.

O experimento, que era para dois anos, está em vigência até a presente data. A proposta original aprovada era que essa modalidade seria implementada, principalmente, para atender aos presos de alta periculosidade e aos presos do seguro²³. Contudo, Cruz (2022) escreveu que o atendimento a esses públicos pouco mudou. A educação ainda não chegou aos reclusos de alta periculosidade e muitos privados de liberdade que se encontram nos seguros ainda não foram contemplados de maneira significativa com os estudos. Por outro lado, a modalidade proposta com parte de sua carga horária a distância, chamada de proposta combinada a distância, é a regra de atendimento nos estabelecimentos penais do Paraná nos dias atuais. A prerrogativa de que cada Ceebja prisional escolhesse o percentual da carga horária presencial também não se aplica, isto é, a cada ano, o setor educacional do Sistema Prisional recomenda qual é a modalidade a ser implementada e quase sempre é a modalidade de 20% presencial e 80% a distância (Cruz, 2022).

Por meio de um relatório circunstanciado acerca das condições da oferta da referida proposta pedagógica, o Ceebja de Guarapuava (2017) encaminhou o seguinte quadro com as dificuldades enfrentadas pela instituição escolar para aplicar a referida proposta:

Quadro 3 – Dificuldades do Ceebja de Guarapuava na aplicação da proposta

Maiores dificuldades na implementação da Proposta Pedagógica	
Extravio do material escolar com as atividades não presenciais	29%
Dificuldade de aprendizagem dos educandos	16%
Não liberação/movimentação dos presos/educandos	11%
Falta de recursos para elaborar materiais atrativos e diferenciados	11%
Rotatividade de presos/educandos	7%
Impedimento na liberação de material escolar para os cubículos	7%
Inadaptação dos educandos na modalidade de EJA – EAD (perfil autodidata)	7%
Necessidade de produção de materiais específicos para EaD/Qualificação	3%

²³ Seguro é o lugar, dentro da prisão, para onde são enviados os presos que não podem conviver com os demais. Em geral, correm risco de morte se ficarem nos pavilhões os acusados ou condenados por estupro, os ex-policiais e os que integram grupos rivais aos que dominam os espaços comuns.

Ausência ou insuficiência de equipamentos de suporte para TIC (TV, vídeo, pendrive, tablet, projetor, filmadora, etc.	3%
Falta material de pesquisa para os alunos (biblioteca, laboratório de informática)	3%
Burocracia no preenchimento de fichas e rotinas no SEJA e SPR	3%

Fonte: Paraná, 2017.

Nesse mesmo relatório circunstanciado de 2017, consta o relato de uma reunião com diretores dos nove Ceebja do Sistema Prisional do Paraná:

Na reunião com os diretores foi levantado que há necessidades de ajustes administrativos e tecnológicos para o aperfeiçoamento da Proposta Pedagógica. Os registros de dados por meio das fichas de frequência, registros dos conteúdos e das atividades desenvolvidas a distância precisam ser simplificados; as matrículas de dados no sistema digital devem ser aprimoradas; os materiais impressos para utilização nos momentos não presenciais necessitam ser produzidos, editados e replicados (Paraná, 2017, p. 5).

Esse aligeiramento dos estudos, às pessoas que estavam há anos sem contato com o ensino formal, características dos estudantes da EJA em geral, parece não ser a melhor forma de proporcionar a democratização do ensino, seja para pessoas livres ou encarceradas. Com o discurso de privilegiar a qualidade em detrimento da quantidade e de valorizar as diferenças, ocorre na educação a distância, ou com momentos a distância, tanto fora quanto dentro da prisão, justamente o que Saviani e Galvão (2021) chamam de “aligeiramento do ensino destinado às classes populares” (Saviani; Galvão, 2021, p. 44), ensino esse que pode “ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (Saviani; Galvão, 2021, p. 44). Nesse sentido, a proposta pedagógica que está em vigor na educação prisional do Paraná acaba por diminuir a importância dos conteúdos quando aponta para a superação de “um ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento” (Paraná, 2013, p. 34), sem dar maiores explicações de como ocorreria essa “relação qualitativa com o conhecimento” com a diminuição de contato entre professor e aluno. Deste modo, mesmo que houvesse a democratização da escola para os encarcerados, o que não há, ainda assim não haveria igualdade de acesso ao saber.

Chama a atenção a possibilidade de utilização da educação combinada com EaD na porcentagem de 20% presencial e 80% com momentos a distância, uma vez que, pela análise dos relatórios dos Ceebja, constantes do Parecer CEE 109/20, verificou-se grande grau de dificuldades (Paraná, 2020). O relatório do Ceebja Wilson Antonio Neduziak informou que embora fosse utilizado o formato 20% presencial e 80% com atividades a distância na

Penitenciária Federal de Catanduvas, os alunos matriculados nessa organização teriam apresentado dificuldades, ou seja, “não estavam conseguindo desenvolver as atividades na sua totalidade” (Paraná, 2020, p. 8).

O Ceebja Prof. Odair Pasqualini, que atende às penitenciárias de Ponta Grossa, frisou que optou por padronizar as aulas com o formato 50% presencial e 50% com atividades nas celas; no entanto, nos momentos presenciais os professores observaram que os alunos do fundamental fase II demonstraram ter mais facilidade para compreender os conteúdos que os alunos matriculados no ensino médio, o que foi atribuído ao “grau de abstração dos conteúdos propriamente ditos, pois os conteúdos do Ensino Médio são mais complexos” (Paraná, 2020, p. 12).

Ora, tal informação demonstra que o formato presencial com EaD dificilmente consegue fornecer uma educação que de fato instrumentalize os educandos com os conhecimentos científicos necessários para que possam compreender de forma diferenciada suas práticas sociais, desvelando as contradições que envolvem as mesmas e as relações socioeconômicas, mas geralmente acaba por esvaziar os conteúdos em busca de uma suposta democratização da escola.

De acordo com Gargioni (2022), o que ocorre em praticamente todas as escolas das prisões do Paraná nos momentos de estudo não presencial é a aplicação de atividades em livros ou apostilas, relacionadas a conteúdos explicados anteriormente pelos professores, nos momentos de 75, 50 ou 20% de contato que os alunos possam ter com aqueles.

Deste modo, Gargioni (2022) destaca que a escola da prisão, no estado do Paraná, não é diferente de outras escolas dentro de uma sociedade de economia capitalista. Torna-se um local de reprodução das desigualdades sociais, de criação de consensos, para a manutenção das relações socioeconômicas do sistema capitalista neoliberal.

Uma educação comprometida de fato com o fim das desigualdades sociais não pode oferecer à classe trabalhadora, independente dos alunos serem encarcerados ou não, apenas uma formação para funções mais simples (Gargioni, 2022). As políticas educacionais para educação dos encarcerados deveria oferecer a formação intelectual, por meio do acesso aos mais importantes conhecimentos científicos, bem como preparar para o mundo do trabalho por meio da disponibilização dos conhecimentos relacionados aos fundamentos e princípios científicos gerais dos processos produtivos, o que levaria a um desenvolvimento humano e emancipatório.

Contudo um ensino emancipatório, com base em Marx (1986), só pode ser plenamente concretizado com a superação do sistema capitalista. Isso porque, sob a lógica capitalista, a educação é moldada para atender às necessidades da reprodução do capital.

O fato é que os documentos recentes citados na seção anterior como a LEP, BNCC, não demonstram interesse em uma educação que privilegie a democratização dos conteúdos científicos sistematizados, pois colocam o ensino profissionalizante no mesmo patamar de importância que o ensino de conteúdos gerais para a formação do encarcerado, dão ênfase ao ensino fundamental e pouco tratam do ensino médio, bem como não trazem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino, com o tempo necessário para apresentação e assimilação dos conteúdos pelos alunos (Gargioni, 2022).

Em 2020, com a pandemia e os decretos que proibiam o atendimento presencial nos estabelecimentos penais do Estado, foi adotado o uso de atividades impressas para o atendimento educacional no Sistema Prisional, ou seja, passou a ser 100% a distância, com registro na modalidade de 20% presencial e 80% à distância, aumentando ainda mais o distanciamento entre educador e educando (Cruz, 2022).

Nesse cenário apontado, observa-se que, nas unidades prisionais, essa modalidade de ensino mantém e aprofunda as desigualdades de acesso à educação de qualidade, pois a maioria absoluta dos estabelecimentos penais não conta com recursos tecnológicos suficientes, sendo que alguns nem mesmo sala de informática possuem.

Assim, na época em que foram elaborados os relatórios contidos no Parecer CEE/BICAMERAL nº 109/20, entre os nove Ceebjas que atuam em unidades penais no Paraná, apenas o Ceebja João da Luz da Silva Correa, responsável pelo atendimento na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste, fornecia, nas turmas organizadas com 20% de presencialidade e 80% de ensino a distância, além de material apostilado, aulas gravadas para os alunos, disponibilizadas em tablets utilizados durante os dias de aula presencial.

Por outro lado, os outros oito Ceebja não disponibilizaram recursos tecnológicos para os momentos não presenciais. Na grande maioria das situações, os professores de cada disciplina produziram atividades e distribuíram aos alunos para que estes realizassem-nas nas celas. Nos momentos presenciais em geral havia a explicação das atividades e correção (Gargioni, 2022).

Após o período crítico da pandemia, a organização 20% presencial e 80% a distância continua sendo mantida como regra, uma vez que a Secretaria de Educação e o Deppen entenderam que com essa organização atenderiam a mais alunos com a mesma quantidade de professores.

O fato é que com a educação a distância, a catarse, que é a “passagem da prática social em si à prática social para si, que é o ponto de chegada do processo educativo” (Duarte, 2018, p. 3) dificilmente é atingida, pois para que a mesma ocorra, o educador deve problematizar a prática social, detectando “que questões precisam ser resolvidas [...] e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Posteriormente à problematização é que deve ocorrer a transmissão dos conteúdos, pela instrumentalização dos alunos com os conhecimentos científicos sistematizados; somente desta forma modifica-se qualitativamente a compreensão de suas práticas sociais (Saviani; Galvão, 2021). Com a educação a distância, perdem-se os momentos de diálogo, discussões, debates, necessários em uma educação comprometida com a formação de um indivíduo crítico.

Diante das evidências destacadas até o momento, observa-se que a proposta pedagógica para privados de liberdade do estado do Paraná contempla as especificidades estruturais das unidades prisionais, a organização da segurança, a burocracia administrativa e as políticas educacionais neoliberais do estado. Contudo, o documento atendeu pouco o perfil e as necessidades dos educandos em reclusão. É evidente que a abordagem adotada enfoca aspectos administrativos e de controle institucional, mas falha em considerar a complexidade e a diversidade das trajetórias educacionais e sociais das PPL. A proposta parece privilegiar o aligeiramento da terminalidade do ensino, sem levar em conta as particularidades dos educandos, tais como suas histórias de vida, suas exclusões sociais e econômicas e os desafios decorrentes do convívio no ambiente prisional.

Esta constatação é corroborada por uma pesquisa de campo na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste – PECO, que faz parte da dissertação de mestrado de Ivanete Aparecida da Silva Santos (2017), intitulada “Direitos humanos e educação escolar prisional: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste”. Nessa pesquisa, a autora aplicou um questionário para treze professores que exercem suas atividades laborais de docente no Ceebja Professor João da Luz da Silva Correa, que funciona no interior da penitenciária mencionada por Santos. Por meio das respostas dos professores percebe-se que, realmente, a metodologia escolar tem que se adaptar ao que a unidade prisional entende por regras de

segurança. “O descrédito por parte dos policiais penais em relação à função da escola faz com que se instaure uma luta silenciosa todos os dias, entre os agentes de segurança e a escola, para que a movimentação dos alunos para as salas de aulas seja realizada”. (Professor 04, p.144). Ainda outro professor responde que “Boa parte crê na escola e no seu papel dentro da instituição. Outra parte não reconhece a educação como forma de avanço, humanização. Muitos veem os detentos como pessoas que não têm mais jeito” (Professor 04, p.144).

No que tange à ideia de aligeiramento na organização da proposta pedagógica paranaense, recorremos a Ventura (2008), que destaca que as mudanças no mundo do trabalho (impactos da acumulação flexível), conjugadas ao modelo de organização societária de corte neoliberal que se tem configurado no Brasil, no bojo de uma crise mais ampla do capital, têm demandado modificações substanciais no campo educacional. Conceitos como habilidades, competência e empregabilidade procuram justificar a ausência de formação e a não integração de determinadas pessoas no mercado de trabalho e/ou de determinados países na economia globalizada.

Retomando o histórico da proposta pedagógica da EJA para privados de liberdade no estado do Paraná, destacamos que a mesma deixou de ser considerada um experimento pedagógico em 2021 e, alicerçada em documentos como a BNCC (Brasil, 2018) e nas Diretrizes Operacionais de Alinhamento da EJA com a BNCC, homologada no ano de 2021, passou a ser um documento legal e oficial da educação de jovens e adultos em privação de liberdade no estado do Paraná.

Desse modo, as Diretrizes Operacionais de Alinhamento da EJA à BNCC vieram complementar ações iniciadas no âmbito da EJA para privados de liberdade no Estado desde o ano de 2013. O documento de alinhamento da EJA à BNCC traz em seu corpo medidas de uniformização dos conhecimentos através de uma administração centralizada. Contudo, Ventura e Silva (2024) esclarecem que as Diretrizes Operacionais (2021) não levam em consideração as especificidades de seus estudantes e territórios, anulando, assim, as suas diferenças e as experiências de classe dos jovens e adultos.

Ventura e Silva (2024) argumentam que Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021) reforça a EJA como política compensatória e supletiva para os sujeitos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola ou foram impedidos de seguir os estudos por circunstância da extrema desigualdade social que assola o país. O governo federal aproveitou o contexto da pandemia da

covid-19 para “passar a boiada²⁴” na EJA, isto é, para aproveitar o momento para mudar as regras e intensificar o processo de desmonte e desqualificação da modalidade, além de implementar políticas de currículo estreitas e que reiteram uma formação precarizada para a classe trabalhadora, como analisa Rummert sobre as dificuldades que marcam a história:

No caso específico da educação da classe trabalhadora e, em particular, de seus jovens e adultos, verifica-se um acúmulo de processos de degradação que, agora, pode culminar com o desmonte do modelo de escola pública que ainda conseguimos até hoje preservar, em que pesem os seus graves problemas que constituem expressão de questões estruturais (Rummert, 2019, p. 394).

Nesse sentido, percebemos no lançamento das novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos que são embasadas e alinhadas à guinada ultraliberal, o que corrobora a intensificação das desigualdades sociais. Nesse aspecto, concordamos com Ventura e Silva (2024), que afirmam que a estratégia neoliberal de reordenamento das políticas públicas e de reforma no Brasil foram intensificando-se, e as propostas educacionais pautadas na organização curricular por competências e habilidades vinculadas a uma formação pragmática vêm sendo difundidas como necessárias à eficiência e à competitividade do país.

Saviani (2016), a partir e em diálogo com Gramsci (2006, 2007), em uma perspectiva materialista histórica, defende que não podemos oferecer um conhecimento rebaixado para a classe trabalhadora. No espaço contraditório em que se move a luta de classes, a escola exerce a função política de mascarar as relações sociais de exploração ou de revelar essas relações e a necessidade da sua superação. Por isso, é imprescindível que a escola cumpra sua função social de proporcionar o acesso ao conhecimento científico sistematizado, uma vez que os conhecimentos de senso comum podem ser adquiridos em outros espaços, afinal, “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola” (Saviani, 2016, p. 55).

Dessa maneira, podemos identificar que nenhuma política de currículo é neutra, ela está intrinsecamente ligada ao tipo de sociedade a que se almeja, ou seja, à manutenção do status quo e às estruturas de poder ou à transformação política, social e econômica. Por isso, não são aleatórios, e nem recentes, os discursos que defendem a construção de um currículo pautado

²⁴ A expressão foi empregada no mês de abril de 2020 pelo então Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, durante uma reunião ministerial. O ministro utilizou a frase com o intuito de chamar a atenção para o que ele considerava uma significativa oportunidade decorrente da pandemia da covid-19. Nesse contexto, Salles destacou que, devido à concentração da mídia e da atenção da população na pandemia, seria possível flexibilizar as leis de preservação do meio ambiente com menor repercussão (G1, 2020).

em uma base nacional comum, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 21, já mencionava a necessidade de construção de um documento construído em escala nacional (Brasil, 1996). Conforme Ventura e Silva (2014, p.10), “A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”.

Na proposta pedagógica da EJA prisional do estado do Paraná, serão incorporados os seguintes artigos das Diretrizes Operacionais de 2021: artigo 17, que estabelece a EJA combinada como forma de oferta presencial e tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta; o artigo 18. Na EJA combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta de, no máximo, 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente (Brasil, 2021).

Analisando esses artigos percebemos que a centralização do processo educativo e a ênfase na carga horária “indireta” podem implicar uma aproximação tecnocrática e burocrática da educação, que não dialoga com as especificidades culturais e históricas dos estudantes. Ao invés de fomentar um ensino que reconheça e integre as experiências de vida dos educandos, a proposta pode reproduzir mecanismos de controle e normatização que reforcem a reprodução das desigualdades sociais, e reforçar o processo de exclusão que as pessoas privadas de liberdade enfrentam. As novas diretrizes, em certa medida, dialogam com o que já vinha ocorrendo no estado do Paraná, mas em uma proposição ainda mais flexibilizada e fragmentada.

O documento, além de explicitar diferentes formas de organização curricular para a EJA, enfatiza políticas que corroboram a certificação: “Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levam em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida” (Brasil, 2021), além de incentivar a visão mercadológica de tecnologias digitais na EJA, esvaziando a forma escolar e o sentido da escola pública presencial para os jovens e adultos (Ventura; Silva, 2024).

Em relação ao que Ventura e Silva (2024) destacam sobre a certificação nas diretrizes operacionais (Brasil, 2021), trazemos para a reflexão o Parecer CEE/BICAMERAL N° 31/2024 que trata do Plano Anual para realização dos Exames da Educação de Jovens e Adultos, de

forma impressa, para o ano de 2024, para conclusão dos cursos do ensino fundamental e do ensino médio, no estado do Paraná, do Sistema Penal e Socioeducação (Paraná, 2024a).

Além dos exames do Encceja, exame on-line, a Secretaria de Educação do Paraná (Seed), por meio do Departamento de Educação Profissional/Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – Ceja, criou a partir do ano de 2024 os Exames da EJA, no formato impresso para o Sistema Penal e Socioeducação, exposto no Parecer Bicameral 31/2024 (Paraná, 2024a).

Esse parecer apresenta a justificativa de que os Exames Estaduais de Educação de Jovens e Adultos de forma impressa de 2024, para o Sistema Penal e Socioeducação, no estado do Paraná, constituem-se em uma avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes de jovens e adultos, para a conclusão do ensino fundamental e ensino médio (Paraná, 2024a). Os exames são realizados por componentes curriculares, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, e, de acordo com o novo ensino médio, contemplam a formação geral básica e os itinerários formativos. As provas são aplicadas nas 19 (dezenove) unidades de Socioeducação e pelos 09 (nove) Ceebja que atendem as unidades penais (Paraná, 2024a). A aplicação será de responsabilidade da Secretaria Estadual da Justiça e Cidadania e da Secretaria de Estado da Segurança Pública, respectivamente (Paraná, 2024a). Essa situação faz-nos recordar o que Ventura e Silva (2024, p. 5) expressaram: “ [...] constata-se com grande apreensão a perpetuação de práticas educacionais que violam os direitos humanos e sociais”.

Em 2024, foram realizadas 20 (vinte) etapas, sendo 10 (dez) para o ensino médio e 10 (dez) para o ensino fundamental, nos períodos da manhã, tarde e noite de cada etapa. O candidato pode fazer sua pré-inscrição em todos os componentes curriculares do ensino fundamental ou do ensino médio, conforme a necessidade de regularização dos seus estudos (Paraná, 2024a). A previsão para 2025 é que os exames aconteçam no mesmo formato de 2024. Mais uma vez recorremos a Ventura e Silva (2024), que explicam que a certificação em grande quantidade mostra que as propostas que embasam essas ações espalhadas pelo Brasil limitam-se apenas a certificar, sem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino que é ofertado.

A correção da prova e da produção de texto de cada candidato é realizada por professores de Língua Portuguesa, da própria instituição penal e socioeducativa, em até 03 (três) dias úteis após o término de cada prova (Paraná, 2024a).

A justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, Secretarias de Segurança e Secretaria da Justiça do Paraná para a elaboração e implantação desse plano de exames foi a

redução dos indicadores estatísticos de baixa escolaridade. Contudo, nossa análise, amparada em Ventura e Silva (2024), revela que o que realmente se evidencia é o esvaziamento do significado da educação presencial, especialmente no contexto da escola pública.

O imediatismo também é responsável pelo excesso de certificações e emissões de supostas qualificações. A educação prisional do estado do Paraná oculta problemas relacionados à estrutura física dos estabelecimentos penais, às normas de seguranças rígidas para a movimentação dos alunos às salas de aulas, ao reduzido número de policiais penais que auxiliam na escolta dos reclusos para os ambientes escolares, e à falta de professores, utilizando uma maneira simplista, mas que sem dúvidas acarreta grandes consequências na formação dos reclusos.

Legalmente essa prática é amparada pela própria Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que coaduna com essa situação relativa ao conceito de educação ao longo da vida. No art. 1º esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos aspectos relativos institui que:

VI - à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e VII - à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (Brasil, 2021, p. 1)

O documento explicita diferentes formas de organização curricular para a EJA, enfatizando políticas que corroboram uma certificação destituída de preceitos básicos para garantir uma educação plena. Assim, a própria resolução permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levam em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida (Brasil, 2021). O ponto central é o incentivo à proliferação de cursos a distância com base na individualização, na competição, na crescente certificação por exames.

O conceito de "aprendizagem ao longo da vida" não é utilizado na perspectiva original emancipadora, mas sim ressignificado dentro de uma lógica utilitarista. É visto como obtenção e renovação de competências necessárias para a participação na "sociedade do conhecimento". A proposta de educação ao longo da vida não tem como horizonte um rompimento com a lógica social capitalista, por ser engendrada pelo capital. A educação ao longo de toda a vida parece

ser centrada em outro tipo de saber, um saber mais flexível e volátil. Neste sentido, a partir das contribuições de István Mészáros (2005), podemos elucidar que a proposta de educação para o século XXI, educação ao longo de toda a vida, é uma proposta de manutenção da ordem, de construção de consenso, e de controle de toda a vida do trabalhador; que se utiliza de conceitos e categorias historicamente tidas como progressistas resignificando-as e esvaziando-as de conteúdo emancipador. Ou seja, um novo discurso para a velha estrutura social, evidentemente, com uma nova “roupagem”.

Nesse sentido, é possível perceber que a dualidade na formação educacional não é fruto do acaso, mas de um projeto político mais amplo que naturaliza as desigualdades e reproduz a lógica de um sistema capitalista que segmenta os sujeitos desde a escola. A centralização e a padronização das aprendizagens, impulsionadas por organismos internacionais e respaldadas por políticas nacionais, contribuem para a consolidação de um modelo meritocrático e excludente. Esse cenário se agrava ainda mais quando as políticas educacionais passam a dialogar com políticas de segurança pública e de contenção, como é o caso da educação de pessoas privadas de liberdade. A educação, inserida nesse cenário, sofre os impactos diretos dessa política penal, sendo moldada por um discurso que prioriza a disciplinarização dos corpos e a contenção de riscos sociais. O Estado penal, portanto, não apenas pune o desvio, mas produz e reproduz as condições que o sustentam, aprofundando as exclusões já vividas por grande parte da população encarcerada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, tencionamos debater sobre o delineamento das atuais políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos destinadas às pessoas privadas de liberdade no sistema prisional paranaense a partir da sua proposta pedagógica. Tarefa que se revelou desafiadora, dada a complexidade inerente a essa modalidade de ensino e os numerosos entraves enfrentados na sua oferta como a inadequação das instalações dos espaços escolares, as barreiras estruturais do próprio sistema prisional e as práticas pedagógicas de aceleração que dificultam a efetivação de uma educação de caráter inclusivo. Compreender o processo de configuração da EJA prisional levou-nos a alargar nosso campo de visão, com a consequente ampliação de nossa bagagem teórica. Assim, avançamos para além da análise do objeto encerrado no âmbito dos processos escolares, das ações dos poderes públicos e da legislação pertinente.

No processo de nossa pesquisa, o desafio de estabelecer a articulação entre as esferas do singular e do universal levou-nos a buscar na organização da sociedade capitalista, os condicionantes que operam na elaboração das políticas educacionais que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para privados de liberdade no estado do Paraná, e no Brasil, da qual resultou a conformação do nosso objeto de estudo.

A reflexão fundamentou-se inicialmente na análise histórica dos direitos humanos sob a perspectiva marxista, destacando como a crítica de Marx (2009), é essencial para compreender as contradições e limitações desses direitos na sociedade contemporânea. Marx aponta o individualismo burguês como uma das principais limitações, destacando que os direitos humanos foram historicamente concebidos para proteger interesses individuais, negligenciando as condições coletivas necessárias para sua real efetivação. Além disso, ressalta a formalidade e abstração desses direitos, que muitas vezes ficam restritos a declarações genéricas, sem garantir condições materiais efetivas, proporcionando apenas uma proteção aparente que beneficia predominantemente os grupos que já detêm poder econômico. Essa proteção superficial está diretamente relacionada a uma realidade perturbadora, pois embora a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana seja incontestável, a grande maioria da população mundial não se coloca como sujeito desses direitos, mas objeto dos discursos que os invocam.

Outra contradição analisada por Marx está relacionada à separação entre os direitos políticos e os direitos sociais e econômicos. Embora direitos políticos, como o direito ao voto, sejam universalmente reconhecidos formalmente, essa universalidade não garante igualdade

real, já que os direitos sociais e econômicos fundamentais, como saúde, educação e trabalho digno, muitas vezes permanecem negligenciados ou insuficientemente garantidos. Essa discrepância contribui diretamente para o aprofundamento das desigualdades reais entre diferentes classes sociais. Por fim, Marx considera os direitos humanos como expressão das relações sociais na sociedade capitalista, legitimando relações econômicas exploratórias sob a aparência de liberdade individual, o que perpetua e acentua desigualdades sociais.

Com base nos escritos de Túmulo (2019), foi possível perceber que o modo de produção capitalista, para atender seus interesses, procede adaptações que impactam diretamente na vida dos trabalhadores. Inicialmente, com a revolução industrial, o capitalismo absorveu rapidamente os trabalhadores expulsos do campo nas indústrias, pois precisava de mão de obra em grande quantidade. No entanto, esse processo tornou-se mais lento e degradante ao longo das décadas, dificultando a reinserção dos trabalhadores no mercado e criando uma massa de população sobrando. Tal situação provém da lógica interna do capital, que busca reduzir custos por meio do aumento da produtividade e da composição orgânica do capital, articulando a esse processo a incorporação das novas tecnologias, as quais substituíram diversos postos de trabalho vivo, resultando na diminuição relativa da demanda por força de trabalho. Assim, à medida que o mercado capitalista de mercadorias se expande, o mercado de trabalho capitalista encolhe, tornando a força de trabalho cada vez mais dispensável. Como consequência, cresce o contingente de trabalhadores supérfluos, evidenciando as contradições e desigualdades.

A persistente desigualdade social e econômica, inerente ao sistema capitalista, promove a exclusão econômica que, por sua vez, fortalece os mecanismos de punição, direcionados principalmente aos grupos marginalizados. Essa exclusão econômica contribui diretamente para um ciclo vicioso de criminalização da pobreza, onde os setores mais vulneráveis são desproporcionalmente penalizados, perpetuando sua condição de exclusão e agravando ainda mais as disparidades sociais existentes.

No contexto das contradições históricas entre as classes sociais, desde a sociedade feudal até os dias atuais, a pena privativa de liberdade tem servido como instrumento de controle social, adaptando-se aos diferentes interesses das classes dominantes ao longo dos séculos. No período feudal, o poder punitivo era exercido pelo monarca, muitas vezes justificado por situações religiosas que legitimam decisões arbitrárias e abusivas. Com a transição para o Estado liberal e a consolidação do capitalismo, o direito de punir passou a ser fundamentado no discurso da manutenção da ordem e do pacto social, garantindo a preservação das estruturas

que beneficiam a classe dominante. Dessa forma, a privação de liberdade, longe de ser um mecanismo neutro de justiça, reflete e reforça as desigualdades inerentes ao sistema socioeconômico vigente.

O fato é que o Estado, enquanto instituição responsável por mediar a relação capital-trabalho, desenvolveu novas estratégias de gestão e amenização da questão social, decorrentes da crise expressa pelo aumento significativo nos níveis de pobreza, de desemprego e da criminalidade decorrentes do processo de acumulação pautado na produção flexível .

Nesse sentido, pode-se compreender que, no modo de produção capitalista, em que a proteção da propriedade privada deve ser garantida, o Estado encontra na prisão o meio de punição que mais atende às necessidades desse modo de produção. Por meio do poder punitivo, o Estado garante a proteção da propriedade privada ao retirar do meio social os indivíduos que apresentam risco à forma de organização social. Por consequência, a prisão passa a ser uma das formas de se gerir a pobreza decorrente do modo de produção capitalista.

A responsabilização individual pelo sucesso ao fracasso do indivíduo, em especial quando se trata de mercado de trabalho, acaba por desconsiderar o contexto maior das relações de trabalho, do cenário econômico e social no qual esse indivíduo está inserido. Tal prática, desconsidera a materialidade e dá centralidade a subjetividade em detrimento às condições objetivas da dinâmica social e econômica. Desse modo, o conceito de educação ao longo da vida, presente nas diretrizes internacionais e que influencia os documentos nacionais, não possui como horizonte a ruptura com a lógica social capitalista. Pelo contrário, tal proposta educacional emerge justamente para responder às exigências da atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista (Ventura, 2013).

O estudo, com base em dados do SISDEPEN, revelou que a população carcerária no Paraná tem crescido. E esse encarceramento em larga escala tem intensificado a precarização das condições de vida dos detentos, ao mesmo tempo em que dificulta sua ressocialização, tornando o sistema prisional ainda mais sobrecarregado e ineficaz em sua pretensa função de reintegração social dos indivíduos. Constatou também que o perfil da população carcerária tanto do Paraná quanto nacional é composta por jovens pobres, maioria pardos ou negros, com pouca escolaridade, vinculados a crimes como tráfico e roubo, presos em espaços superlotados. Uma lotação excessiva que se agrava cada vez mais pela reincidência, fruto da rotatividade prisional.

Dentro da prisão o ciclo de exclusão é mais tenso. Não existem atividades de estudo, trabalho, projetos profissionalizantes suficientes para todos, e os que existem são precários caracterizando o que Kuenzer (2005), denominou de inclusão excludente, processo em que os indivíduos são incluídos em determinados espaços sociais (como a escola ou o mercado de trabalho), mas de forma limitada e subordinada. Ou seja, a inclusão ocorre sem garantir plenos direitos ou igualdade de oportunidades.

Neste contexto, o Estado oferece uma educação com princípios neoliberais causando impactos sociais extremamente profundos. Essa educação é subvertida como produto e mercadoria, orientada por condicionalidades impostas implícitas e explicitamente por organismos internacionais. Logo, essa mercadoria ofertada segue as exigências do mercado e passa a ser orientada por interesses econômicos, comprometendo a função social da educação. Pois, observou-se durante a pesquisa que existe uma busca pela padronização dos comportamentos, consolidando o ajustamento dos sujeitos ao modelo societal imposto, ignorando as particularidades e as especificidades dessa etapa educacional

As políticas públicas educacionais quase sempre evidenciam o distanciamento entre os objetivos proclamados, indicadores das finalidades gerais e objetivos reais que indicam os alvos concretos da ação. Os primeiros estão situados num “plano ideal em que o consenso, a convergência de interesses é sempre possível”; já os objetivos reais num plano em que “se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação nas forças que controlam o processo” (Saviani, 2000, p. 190). Os objetivos reais podem se concretizar, mesmo que parcialmente em relação ao que foi proclamado, mas também podem gerar oposições; com esse movimento os objetivos anunciados tendem a camuflar os objetivos reais.

Outra observação que se revela, é de que, embora existam políticas públicas de educação nas prisões, estas não tratam das especificidades do espaço prisional ou de pena a ser cumprida. Não há, sobretudo, uma articulação do projeto de prisão com o projeto de educação nos quais as instituições estão envolvidas, pelo contrário, o estudo é utilizado como disciplinamento e coerção.

A legislação que trata sobre educação para o sistema prisional pouco se efetiva no sistema penal brasileiro e paranaense. Além disso, ainda que se efetivassem por completo, tais normas não se mostram suficientes para equalizar o direito à educação, pois o modelo de educação e os objetivos a serem alcançados são os de capacitação para o mercado de trabalho, geralmente em funções subordinadas, bem como de reeducação de valores.

A educação prisional, pontualmente no Paraná, desde o segundo semestre de 2015, traz uma Proposta Pedagógica para a oferta da Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná, com prescrições de aplicação de ensino presencial combinado com Educação a Distância (EAD), para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio.

Ao analisarmos a Proposta Pedagógica, bem como ao pesquisarmos pareceres provenientes do Conselho Estadual de Educação, quais sejam, Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 02/14, Parecer CEE/BICAMERAL nº 129/18 e o Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, combinada com momentos não presenciais, em espaços prisionais, da Secretaria de Estado da Educação – Seed/DEP/CEJA, contido no Parecer CEE/BICAMERAL nº 109/20, encontramos depoimentos de nove CEEBJAs que adotam a modalidade de ensino presencial combinado com momentos à distância, e que descrevem que essa organização híbrida de ensino está muito longe de uma educação voltada para a emancipação.

Também pudemos verificar, pela análise dos relatórios dos CEEBJAs, contidos no Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, que, embora o projeto pedagógico frise a necessidade dos momentos à distância ocorrerem com mediação das TIC e “com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de informática, de grupos/turmas por projetos interdisciplinares” (Paraná, 2013, p. 12), a imensa maioria dos alunos não têm acesso a computadores ou qualquer meio eletrônico que propicie uma interação, ainda que não síncrona, com os professores.

Deste modo, a quase totalidade dos alunos submetidos a esse ensino misto têm que suprir os momentos à distância por meio de resolução de atividades em livros didáticos ou materiais impressos elaborados previamente pelos professores. Se têm dúvidas na resolução de exercícios, só poderão perguntar aos professores no momento da aula presencial, se houver tempo hábil para isso, pois esses têm também que entregar novas atividades aos alunos e explicar como deverão realizá-las.

Verificamos que com a utilização da EAD e o aligeiramento do ensino os alunos acabam não tendo acesso a uma formação comprometida com o fim da desigualdade social, pois, o professor não tem tempo hábil para observar a prática social do aluno e problematizá-la, para que depois possam instrumentalizá-la com os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, processo necessário para que o conhecimento não se agrega de forma mecânica, mas ocorra como Saviani (2021) define de ponto central do processo educativo, a catarse, que ao agregar novos conhecimentos, por meio de um salto qualitativo, cria profundas

transformações na visão de mundo do indivíduo, que supera a cotidianidade fetichizada por um nível qualitativamente superior de compreensão da prática social, rumo a uma emancipação.

Chegamos à conclusão de que a proposta pedagógica do Paraná antecipou-se à Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021 porque, mesmo antes da publicação dessa norma nacional, o estado já adotava uma abordagem de ensino flexível e aligeirada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), amparada nas brechas existentes nos documentos legais que regulamentam as atuais políticas públicas educacionais. Em outras palavras, antes que a resolução federal oficializasse diretrizes permitindo maior flexibilização curricular e ampliação da Educação a Distância (EAD), o Paraná já praticava estratégias semelhantes, voltadas especialmente para a certificação rápida e não necessariamente para uma aprendizagem aprofundada.

É evidente que a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) prisional do Paraná, embora legitimada pelas políticas públicas educacionais vigentes, não representa a melhor opção educacional e contribui significativamente para a chamada 'inclusão excludente' de jovens e adultos privados de liberdade, na medida em que não reconhece ou valoriza devidamente as particularidades, necessidades e contextos específicos dos sujeitos envolvidos na educação prisional.

Além disso, observa-se que sua organização pedagógica é fragmentada e superficial, marcada por conteúdos e métodos aligeirados, incapazes de promover aprendizagens significativas ou emancipadoras. Dessa maneira, ao invés de potencializar o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, a EJA prisional atua frequentemente como veículo para a propagação de valores que estimulam o apassivamento social, ou seja, reforça uma postura passiva, conformista e pouco questionadora diante das estruturas sociais estabelecidas.

Nesse contexto, é evidente que a proposta pedagógica da EJA prisional também atua como promotora de regulação e disciplina, tendo como principal função a manutenção da ordem e controle dentro do sistema prisional, ao invés de visar a verdadeira reinserção social ou o desenvolvimento integral dos estudantes.

Observa-se ainda que tal proposta não demonstra interesse genuíno em incluir de maneira universal e equitativa todos os sujeitos no processo de escolarização, revelando-se seletiva e limitada em seu alcance e efetividade, pois dialoga e atende predominantemente aos

interesses da classe dominante, reproduzindo, mesmo dentro do ambiente prisional, as desigualdades e exclusões existentes na sociedade mais ampla.

Por fim, é importante destacar que, apesar dessas conclusões críticas, a educação é importante nos ambientes prisionais e, reconhecer as limitações existentes é essencial para impulsionar transformações efetivas. Interpretar criticamente a realidade educacional atual deve servir como um convite à luta constante por mudanças que garantam uma educação melhor aos jovens e adultos privados de liberdade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado no estado do Rio de Janeiro.** 2012. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG. Belo Horizonte, 2012.

AMARAL, Cláudio do Prado. **A história da pena de prisão.** Jundiaí: Editora Paco, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 12-27.

ARROYO, João Cláudio Tupinambá. Cooperação econômica versus competitividade social. **Rev. Katálysis**, v. 11, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/pttqNnXkjnBzSbM7jrjDv6b/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ASSUMPÇÃO, R. Para início de conversa: o que há de educação em prisões? A educação formal e não formal. In: YAMAMOTO, A. *et al.* (Orgs.). **Educação em prisões.** Cereja Discute. 1. ed. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010. p. 101-102.

AZEVEDO, José Eduardo de. As relações de poder no sistema prisional. **Revista da Associação de Pós Graduandos da PUC-SP**, São Paulo, ano 8, n. 18, p. 29-35, 1999. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para educação.** 1995. (mimeo)

BARROS, Ana Maria; JORDÃO, Maria Perpétua Dantas. A cidadania e o sistema penitenciário brasileiro. **Unieducar**, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagem e o currículo por competências.** 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5663>. Acesso em 05.fev.2023.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal: parte geral**, volume 1. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BONDEZAN, Silvio José. **Penitenciárias no Paraná: contribuição aos estudos sobre sociologia da punição e políticas públicas de segurança**. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - UEM. Maringá, 2011.

BONATTO, Bruna; BRANDALISE, Mary. Avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná: discursos dos sujeitos de uma penitenciária feminina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21737, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=Bonatto+Bruna+e+Brandalise+Mary+%2C+2023.+Avalia%C3%A7%C3%A3o+do+Plano+Estadual+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Sistema+Prisional+do+Paran%C3%A1+discursos+dos+sujeitos+de+uma+penitenci%C3%A1ria+feminina.+Pr%C3%A1xis+Educativa%2C+Ponta+Grossa%2C+v.+18%2C+e21737%2C+p.+1-17%2C+2023+Dispon%C3%ADvel+em%3A>. Acesso em: 05. jan. 2025.

BORBOREMA, A.; PERETTA, A. C. S. Vivências educacionais no cárcere: entre a emancipação e o controle social. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 295 316, 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52780>.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957**. Dispõe sobre normas gerais do Regime Penitenciário, em conformidade do que estatuí o artigo 5º, nº XV, letra b, da Constituição Federal e amplia as atribuições da Inspetora Geral Penitenciária. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1957. (Revogada pela Lei nº 7.210, de 1984).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 699/1972, de 6 de julho de 1972**. Regulamenta o Ensino Supletivo. Diário Oficial da União, Brasília, 28 jul. 1972.

BRASIL. **Lei de Execuções Penais. Lei 7210, de 11 de julho de 1984**. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010** – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação

para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010.** Institui Diretrizes Nacionais para a oferta da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.626%2C%20DE%2024,no%20%C3%A2mbito%20do%20Sistema%20Prisional. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Mutirão carcerário: raio X do sistema penitenciário Brasileiro.** Brasília: CNJ, 2012a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.714, de 14 de setembro de 2012.** Dispõe sobre o sistema de acompanhamento da execução das penas, da prisão cautelar e da medida de segurança. Casa Civil: Brasília, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112714.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos** nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/ /resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442> Acesso em: 8 dez. 2023

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.** Dados estatísticos do sistema penitenciário: período de janeiro a junho de 2024. Secretaria Nacional de Políticas Penais [SISDEPEN], 2024.

CABRAL, Paula. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade:** as apropriações das diretrizes da Unesco no direcionamento do trabalho de professores. 2019. 499f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214284>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 239–254, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.887. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887> Acesso em 04.jul.2023

CATELLI JR., Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: um estudo comparativo entre Brasil, Chile e México. 2016. 330f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CATELLI JR.; CÁSSIO, Fernando. **A educação é a base?** 23 autores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CEEBJA HELENA KOLODY. **Projeto Político Pedagógico**. Foz do Iguaçu, 2014.

CEEBJA PROFESSOR MANOEL MACHADO. **Projeto Político Pedagógico**. Londrina, 2016.

CENPEC. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/10/>. Acesso em: 12 nov.2024.

CHRISTIE, Nils. Elementos para uma geografia penal. **Rev. Social. Polít.**, Curitiba, v. 13, p. 51-57, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/5s7X4SnFFXG7KTq96mKn7pb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; SCOARIS, R. C. O.; CARVALHEIRO, Marcos Segale. A educação no sistema prisional: história e práticas curriculares. In: PLATT, Adreana Dulcina (Org.). **Currículo e a formação humana**: princípios, saberes e gestão. 1. ed. Curitiba: CRV, 2009, v. único, p. 193-220.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Mapa estratégico da indústria (2007-2015)**. Brasília: CNI, 2005.

CONSELHO GERAL DA UNIÃO. **Programa Nacional de Apoio ao Sistema Prisional (PNASP)**. Relatório de avaliação da execução de programa de governo n° 67. Brasília: Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle, 2017. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CORDEIRO, Suzann. **Até quando faremos relicários?** A função social do espaço penitenciário. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2010.

CRUZ, Djalma Machado da. **A Matemática e a educação prisional na vida das educandas privadas de liberdade da PFF-UP de Foz do Iguaçu-PR.** 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Cascavel, 2022.

CUNHA, Marcos Vinicius. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203, p. 127-140.,2002.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, tempo e memória.** Tradução de Guilherme Leite Gonçalves. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

DUARTE, Alisson José Oliveira; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 22, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102018000400344&script=sci_arttext. Acesso em: 24 mar. 2025.

FARIAS, A. M. A subalternidade e emancipação nas políticas de educação de jovens e adultos pós-década de 1940. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED-SUL), 9., 2012. **Anais [...]** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2761/250>. Acesso em: 04 jan. 2025.

FARIAS, Adriana; CHILANTE, Edinéia; AVANZINI, Claudinéia. Educação de jovens e adultos no Paraná: das diretrizes curriculares nacionais e estaduais ao alinhamento à BNCC. **Revista Moisés**, v.10. n. 24, maio-agosto de 2021.

FEENBERG, A. **Tecnologia, modernidade e democracia.** Organização e tradução de Eduardo Beira. Portugal, 2015.

FONTES, Giulia; BREMBATTI, Katia. O caos penitenciário que Ratinho Junior terá de enfrentar no Paraná. **Gazeta do Povo**, 14 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/situacao-penitenciaria-pr-2019/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise e trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Marinho da. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. v.1. São Paulo: CUT, 2005. p.19-62.

G1. Ministro do Meio Ambiente defende passar “a boiada” e “mudar” regras enquanto atenção da mídia está voltada para a covid-19. Rio de Janeiro, 22 mai. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Acesso em: 26 mar. 2025.

GALERANI, Silvia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Setor privado na educação pública. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO EM MOMENTOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE, 6., 2024, Paranavaí-PR. **Anais [...]** Paranavaí: Unespar, 2024. p. 361-373.

GARGIONI, Danieli. **A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional.** 2022. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Educação, Linha de pesquisa: Educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2022.

GARUTTI, Selson. **Políticas públicas educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá – Paraná (1999-2010):** possibilidade de reinserção social do apenado. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2015.

GRACIANO, Mariângela. Para início de conversa: a sociedade civil e a educação na prisão. In: YAMAMOTO, Aline *et al.* **Educação em prisões.** São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2010. p. 21-23.

GRAMSCI, Antônio. 2002. Cadernos do cárcere. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GUIMARÃES, Cláudio Alberto G. **Funções da pena privativa de liberdade no sistema penal capitalista.** Rio de Janeiro: Revan, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo. **Salto para o Futuro: EJA e educação prisional**, Boletim 6, p. 39-48, mai. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf#page=39. Acesso em: 26 mar. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. 2003. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, PUC. Rio de Janeiro, 2003.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação profissional para jovens e adultos privados de liberdade. In: **Salto para o Futuro – EJA e educação prisional**. ISSN 1982-0283. Boletim 06, p. 33-38, mai. 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Revista de educação de jovens e adultos**, v.2 n.1, p.1-116, abr. 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LAMARÃO, Marco. O novo ensino médio e a BNCC como expressão de uma educação para o consenso. **Revista Encontro**, 2021. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/3569>. Acesso em: 7 nov. 2024.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <https://elosformacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/leher-umnovosenhordaeducac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

LEHER, Roberto. Opção pelo mercado é incompatível com a democracia: a crise no governo Lula da Silva e no PT e as lutas sociais. **OSAL**, ano I, n. 17, p. 109-117, mai./ago. 2008.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas** práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MACHADO, Rafael. Superlotação em cadeias do Paraná dobra em três anos e Estado tem 7 mil detentos a mais do que sistema suporta. **g1 PR**, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/12/14/superlotacao-em-cadeias-do-parana-dobra-em-tres-anos-e-estado-tem-7-mil-detentos-a-mais-do-que-sistema-suporta.ghtml>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da região Centro-Oeste/Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu.realidade>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MARTINS, Sérgio Mazina. Jurisprudência organizada e comentada: execução penal, parte II. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, a. 5, n. 20, p. 417-499, out./dez. 1997.

MARX, Karl. Die Junirevolution (A Revolução de Junho). **Neue Rheinische Zeitung (Nova Gazeta Renana)**, n. 29, de 29 de junho de 1848. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/KMFEDireitoCAP20Port.htm>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **O Capital**. v. II. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1985. (Série Os Economistas).

MARX, Karl. O capital comercial. In: **Capital: o processo global de produção capitalista**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991. Cap. XVI do Livro 3, v. 5, p. 309-323.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Londres: Penguin Books, 1993.

Marx, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital, Tomo 1. Prefácios e Cap. I a XII. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. O trabalho dos artesãos e camponeses na sociedade capitalista. **Departamento de Sociologia**. São Paulo: UNESP-FCL, 1998. Extraído de MARX, Karl - Teorias sobre la plusvalia. México: Fondo de Cultura Económica, 1980. t 1, p. 377-80. Cotejada com a edição da Editorial Cartago: Buenos Aires, 1974. Tradução de José Flávio Bertero e Ana Maria de O Rosa e Silva.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)**. Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2006.

MENDONÇA, S. R. de. **Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTENEGRO, Manuel Carlos. Regulamentada a remição de pena por estudo e leitura na prisão. **Notícias CNJ**, 05 mai. 2021. Disponível em: [Regulamentada a remição de pena por estudo e leitura na prisão - Portal CNJ](#). Acesso em: 24 mar. 2025.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET/MA**. 2006. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3342>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MORAES, Pedro Rodolfo Bode de. **Punição, encarceramento e construção de identidade profissional entre agentes penitenciários**. São Paulo: IBCCRIM, 2005.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

NOMA, Amélia Kimiko; BOIAGO, Daiane Letícia. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, mai./ago. 2010.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?** In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFScar, 2007. p. 11-28.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 22 mar. 2025.

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

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – Opas. **Histórico da emergência internacional de covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de>. Acesso em: 23 mar. 2025.

O GLOBO <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/12/14/superlotacao-em-cadeias-do-parana-dobra-em-tres-anos-e-estado-tem-7-mil-detentos-a-mais-do-que-sistema-suporta.ghtml>.

PARANÁ. Seed. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: Depen, 2012.

PARANÁ. **Proposta pedagógico-curricular para a oferta de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP N° 08/14**. Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, combinada com momentos não presenciais. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2014. Disponível em https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2014/Bicameral/pa_bicameral_08_14.pdf. Acesso em 03 fev.2023.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/educacao-esporte-e-cultura>. Acesso em: 8 out. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer acerca do Processo nº 1273/17**. Curitiba: CEE, 2017. Disponível em: https://www.deppen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/EducacaoETrabalho/Parecer_proposta_ultimo.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

PARANÁ. **Parecer CEE/Bicameral nº 129/18**. Relatório de Avaliação em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 02/14, de 19/03/14, Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2018. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoETrabalho/Parecer_proposta_ultimo.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

PARANÁ. Governo do Estado. **Plano de Governo 2019-2022**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2019. Disponível em: <https://g1pr.rpc.com.br/PLANO%20DE%20GOVERNO%20RATINHO.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/Bicameral nº 109/20. **Análise do Relatório de Avaliação para continuidade ao Experimento Pedagógico da oferta de EJA presencial, combinada com momentos não presenciais**. Curitiba, Conselho Estadual de Educação, 2020. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoETrabalho/Parecer_109_2020.pdf Acesso em: 5 fev. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/BICAMERAL nº 31/2024**. Apresenta o Plano Anual para realização dos Exames da Educação de Jovens e Adultos, de forma impressa, para o ano de 2024, para conclusão dos cursos do ensino fundamental e do ensino médio, no Estado do Paraná, do Sistema Penal e Socioeducação. 2024a. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/pa_bicameral_31_24.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

PARANÁ. **Polícia Penal do Paraná**. Depen. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2024b.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.10, p. 38-55, jan./dez. 2011.

PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro. A cidade de Curitiba no discurso de viajantes e cronistas do século XIX e início do século XX. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2015>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PERUZZO, Juliane; VALENTIM, Erika Cordeiro do Rêgo Barros. “O empreendedorismo nas políticas públicas de trabalho e geração de renda”. **Argumentum**, Vitória, v. 10, n. 1, jan./abr. 2018, p. 261-275.

PINHEIRO, Maria Graças Sá; FALCÃO N. M. Políticas públicas e poder municipal: o Projovem em Manaus – AM. PINHEIRO, M. G. S. P.; FÁVERO, O. (Orgs.). **Diversidade na Educação de Jovens e Adultos**. Pesquisa em Educação: diferentes enfoques 9. Brasília: Liber Livro; Manaus: Edua, 2012.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 109-120, 2009.

PRÁ, Alcione. **Paraná**: das cadeias públicas às penitenciárias (1909-2009). Curitiba: Instituto Memória, 2009.

QUIROGA, Fernando Lionel. A evasão na Educação a Distância (EaD) e suas interfaces com a democratização do acesso e a intensificação das desigualdades. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e87069, ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87069>. Acesso em: 12 dez. 2024.

REIS, Michele Golam. Educação e remição de pena: um relato de experiência em uma cadeia pública de Campo Mourão – Paraná. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc**, Piauí, v. 07, n. 01, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/5720>. Acesso em: 24 mar. 2025.

RIBEIRO, Maria Luzineide; ROCHA, Maria do Rosário Cordeiro. O mundo pelo avesso: reflexões sobre a leitura como remição de pena e a escolarização nas prisões brasileiras. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. (Orgs.). **Educação nas prisões**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2018. p. 201-2015.

ROCHA, G. F.; DA COSTA, R. P.; FERNANDES, M. N. Work in prison: social control, penal policies and ambivalences. Trabalho no cárcere: controle social, políticas penais e ambivalências. **Dilemas**, v. 16, n. 3, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/dilemas.v16.n.3.54522>. Acesso em: 21 mar. 2025.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue; Oliveira Rita de Cássia. **A educação nas penitenciárias**: a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná. Ed. CRV. Curitiba. 2021.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. **A educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018.

RODRIGUES, Maria Emília; MACHADO, Maria Margarida. Educação de adultos em disputa: da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **RBPAAE**, v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/rsaraujo,+MARIA+EMILIA_MARIA+MARGARIDA.pdf. Acesso em: 05.jul.2024.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

RUMMERT, Sonia Maria. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa/PT: Educa, 2009.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba/PR: Ed. UFPR, n. 29, p. 29–45, jan/jun, 2007.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. **Direitos humanos e educação escolar prisional**: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3346/5/IvaneteAparecida_Silva2017.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento** – Revista de Educação, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 25 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/?wpdmdl=29829&refresh=62d59dc737a041658166727>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SCHEIDT, Joelma Marcela. **Lei de Execução Penal e as políticas de assistência ao apenado**: um estudo sobre a Penitenciária Industrial de Guarapuava. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2014.

SEVERINO, Antônio. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, Dossiê Políticas públicas e educação no contexto da globalização, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. Educação prisional no Brasil: do ideal normativo às tentativas de efetivação. **Revista de Estudos Jurídicos da Unesp**, Franca-SP, v. 15, n. 21, 2011. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/345>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SILVA, Roberto e Moreira, Fabio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Rosana. Em uma sociedade neoliberal, a educação está a serviço do mercado. **Revista Arco**, jun. 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/sociedade-neoliberal-educacao-servico-mercado>. Acesso: 03 jul. 2024.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da EJA. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e89353. Março de 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/89353/49520>. Acesso em: 18 nov. 2024.

TASONIERO, Gustavo. **A educação nas prisões**: um estudo sobre a perspectiva de emancipação humana. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2018.

TAVARES, Maria Augusta. O empreendedorismo à luz da tradição marxista. | *Entrepreneurship in light of the Marxist tradition*. **Revista Em Pauta**: Teoria Social e Realidade Contemporânea, v. 16, n. 41, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rep.2018.36687>. Acesso em: 24 mar. 2025.

TONET, Ivo. Para além dos direitos humanos. In: **Revista Novos Rumos**. Marília, SP, n. 37, ano 17, 2002.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2011a.

Trindade, José Damião de Lima. Os direitos humanos: para além do capital. In: BRITES, Cristina M.; FORTI, Valeria (Orgs.). **Direitos humanos e serviço social**: polêmicas, debates e embates. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011b.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. In: REUNIÃO DA ANPED, 24., 2002, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: Anped, 2002. p. 1-21.

TUMOLO, Ligia Maria Soufen; TUMOLO, Paulo Sergio. A vivência do desempregado: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. In: TUMOLO, Paulo Sergio (Org.). **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora**. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2019. p. 123- 146.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. In: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 5, 1997, Hamburgo. Declaração... Brasília: SESI/UNESCO, 1999, 67p.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: Unesco, 2000.

UNESCO. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 6. Belém, Brasil, 2009. **Marco da Ação de Belém**. Brasília, 2010.

VALENTIM, Erika Cordeiro do Rêgo Barros; PERUZZO, Juliane Feix. O empreendedorismo nas políticas públicas de trabalho e geração de renda. **Argumentum**, Vitória-ES, v. 10, n. 1, p. 261-275, jan. 2018.

VARGAS, Daniel B. **Segurança pública**: um projeto para o Brasil. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional**: uma incursão pela ciência penitenciária. São Paulo, SP. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF**, p. 57-97, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/65944144/Educa%C3%A7%C3%A3o_ao_longo_da_vida_e_organismos_internacionais_apontamentos_para_problematizar_a_fun%C3%A7%C3%A3o_qualificadora_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_Jovens_e_Adultos. Acesso em: 20 nov. 2024.

VENTURA, Jaqueline Pereira; SILVA, Adriana Barbosa. Políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: sentidos e interesses em disputa na contemporaneidade. **PERSPECTIVA**, eISSN 2175-795X, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 01-22, abr./jun. 2024. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 04 jan. 2025.

VIDOLIN, Lucimara Aparecida de Moura. **Educação no Sistema Prisional: desafios, expectativas e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

WACQUANT, Loïc. Crime e castigo nos Estados Unidos: de Nixon a Clinton. Dossiê Cidadania e Violência. **Rev. Sociol. Polít.**, v. 13, p. 39-50, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/gTTY9GYVbmYqJhpJrNxpXmC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. (A Onda Punitiva)**. 3. ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Revan, 2007. Coleção Pensamento Criminológico.

WACQUANT, Loïc. A tempestade global da lei e ordem: sobre punição e neoliberalismo. **Rev. Sociol. Polít.**, v. 20, n. 41, fev. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/cwDVVsRGJJHXWx58qFsnbdn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.