

**FACULDADE EVANGÉLICA DE RUBIATABA
CURSO DE DIREITO
KÁRITA CRISTINA DE PAULA SEVERINO**

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O SISTEMA CARCERÁRIO: REINCIDÊNCIA
CRIMINAL E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DEMAIS AÇÕES DO ESTADO
PARA O PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL
BRASILEIRO**

**RUBIATABA/GO
2021**

KÁRITA CRISTINA DE PAULA SEVERINO

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O SISTEMA CARCERÁRIO: REINCIDÊNCIA
CRIMINAL E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DEMAIS AÇÕES DO ESTADO
PARA O PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL
BRASILEIRO**

Monografia apresentada como requisito parcial
à conclusão do curso de Direito da Faculdade
Evangélica de Rubiataba, sob orientação do
professor Especialista em Direito Público
Fernando Hebert de Oliveira Geraldino.

**RUBIATABA/GO
2021**

AGRADECIMENTOS

Ao professor Especialista em Direito Público. Fernando Hebert de Oliveira Geraldino, pelos textos traduzidos, orientação, seu grande desprendimento em ajudar-me e amizade que construímos nesse período.

Aos meus pais, Waltencir Pedro Severino e Kátia Cristina de Paula Severino e também a minha irmã, Larissa de Paula Severino, pelo incentivo e grande ajuda com o apoio para a realização e conclusão deste curso tão sonhado.

Agradeço à equipe de gestores da Faculdade Evangélica de Rubiataba. Ao professor da disciplina de Monografia e também ao coordenador do curso, o Prof. Me. Claudio Roberto dos Santos Kobayashi, que é também nosso orientador neste trabalho.

Agradeço ao departamento da biblioteca da Faculdade Evangélica de Rubiataba pela disponibilização do material necessário para as pesquisas técnicas.

“Eu denomino meu campo de Gestão do Conhecimento, mas você não pode gerenciar conhecimento. Ninguém pode. O que você pode fazer, o que a empresa pode fazer é gerenciar o ambiente que otimize o Conhecimento” (PRUSAK, 1997).

RESUMO

Observa-se no cenário nacional poucos estudos relacionados com a reintegração social do egresso dos cárceres para devolvê-lo à sociedade. De modo geral, as pesquisas realizadas sobre o referido tema tratam, principalmente, sobre os aspectos que condicionam a reintegração, e sobre as práticas utilizadas no processo de ressocialização. Para melhor compreender este fenômeno, esse estudo apresenta uma leitura do panorama contemporâneo acerca do entendimento sobre a reintegração social e a realidade dos sistemas prisionais no Brasil. Percebe-se, contudo, a ausência de ações efetivas sobre a ressocialização dos presos, bem como, percebe-se também a ausência de uma participação mais efetiva por parte da sociedade sobre a reivindicação de ações socioeducativas aos presidiários enquanto cumprem suas penas no sistema prisional, visando uma adequada ressocialização, bem como, reinserção social destes indivíduos. Considerando tal contexto, o presente estudo avaliou os principais aspectos conexos ao Direito Penal, sobretudo os que versam sobre a reintegração social, tendo como base a seguinte indagação: quais são as ações realizadas pelo Estado para promover uma reintegração social adequada ao preso após o cumprimento de sua pena no sistema prisional, à luz da legislação penal brasileira? Como hipótese, verifica-se a existência de uma complexa amarra no cenário penal brasileiro, sob a qual o sujeito apenado está inserido, com características peculiares que determinam o modelo de conduta adotado face à sociedade, e também deve-se considerar uma compreensão 'biopsicossocial' referente ao fenômeno em questão. O objetivo geral é averiguar os principais tópicos relacionados ao processo de reintegração social no sistema criminal nacional. Sobre a definição dos objetivos específicos, estabeleceu-se o seguinte: verificar aspectos legais e conceituais sobre os sistemas prisionais; investigar a importância da educação e demais ações do Estado para o processo de reintegração social no sistema prisional brasileiro; analisar as principais características da legislação penal brasileira e as condições oferecidas pelo Estado referente ao processo de ressocialização do apenado. A metodologia adotada nesse estudo foi a seguinte: Revisão Bibliográfica Narrativa (Revisão de Literatura).

Palavras-chave: Educação Prisional. Legislação Penal. Processo de Ressocialização. Sistema Prisional. Reintegração Social.

ABSTRACT

There are few studies on the national scene related to the social reintegration of prisoners to return to society. In general, the research carried out on this topic deals mainly with the aspects that condition reintegration, and with the practices used in the re-socialization process. To better understand this phenomenon, this study presents a reading of the contemporary panorama about the understanding of social reintegration and the reality of prison systems in Brazil. However, there is a lack of effective actions on the re-socialization of prisoners, as well as the absence of more effective participation by society on the claim of socio-educational actions to prisoners while they are serving their sentences. prison system, aiming at an adequate re-socialization, as well as, social reinsertion of these individuals. Considering this context, the present study evaluated the main aspects related to Criminal Law, especially those that deal with social reintegration, based on the following question: what are the actions taken by the State to promote an adequate social reintegration to the prisoner after compliance your sentence in the prison system, in light of Brazilian criminal law? As a hypothesis, there is a complex tie in the Brazilian penal scenario, under which the convicted subject is inserted, with peculiar characteristics that determine the model of conduct adopted towards society, and a 'biopsychosocial understanding' must also be considered. 'regarding the phenomenon in question. The general objective is to investigate the main topics related to the process of social reintegration in the national criminal system. Regarding the definition of specific objectives, the following was established: to verify legal and conceptual aspects of prison systems; investigate the importance of education and other State actions for the process of social reintegration in the Brazilian prison system; to analyze the main characteristics of the Brazilian criminal legislation and the conditions offered by the State regarding the process of re-socialization of the convict. The methodology adopted in this study was as follows: Narrative Bibliographic Review (Literature Review)

Keywords: Criminal Legislation. Prison Education. Prison System. Resocialization Process. Social Reintegration.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	DA RESPONSABILIDADE PENAL DAS PESSOAS JURÍDICAS	11
2.1	ASPECTOS GERAIS DA PENA.....	17
2.2	SISTEMAS PRISIONAIS.....	20
2.3	SISTEMAS PRISIONAIS E A EFICÁCIA DA PENALIZAÇÃO DO APENADO	26
3	O ESTADO COMO GARANTIDOR DO DIREITO À EDUCAÇÃO	29
3.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO	31
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	34
4	A RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO.....	46
4.1	A FUNÇÃO DO ESTADO NA RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO	46
4.2	O ALTO ÍNDICE DE RETORNO À VIDA CARCERÁRIA	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por finalidade por meio de pesquisa bibliográfica realizada a partir de publicações literárias e artigos científicos publicados na Internet e a análise da estrutura das prisões no Brasil em face ao que é disposto no texto da Lei específica, que exige para que haja, de forma mais efetiva, a reintegração social do egresso dos cárceres para devolvê-lo à sociedade. Nesse sentido, verifica-se a importância de realizar uma comparação sobre a realidade entre o que é oferecido pelo Estado em termos de estrutura para o sistema carcerário da maior parte do país (pois existem diferentes estruturas de um Estado para o outro) em face ao que expõe a Lei nº 7.210 – Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), apontando o descaso do poder público com relação aos direitos fundamentais dos presos, as deficiências no que tange a deficiente assistência jurídica, além de outros aspectos que acabam por desfigurar o objetivo real do cumprimento da pena, que seria a ressocialização do indivíduo delinquente para seu efetivo regresso à sociedade.

Desta forma, a desobediência do Estado ao que determina a Lei e às normas nestas dispostas, dos princípios previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), da dignidade da pessoa humana e da igualdade de direitos perante a Lei, é um grande motivo para a falta de êxito na reeducação do delinquente, pois esse percentual será muito maior se obedecidas as normas previstas e criadas para a regulamentação do cumprimento da pena, reduzindo assim o quadro contemporâneo sobre a visão da pena como punição por si mesma, pois o Estado não tem se preocupado sobre o futuro do indivíduo após a sua saída do sistema prisional, alimentando, desta maneira, a reincidência e a sensação de ausência de punição.

Com a finalidade de manter a ordem, a sociedade tende a apresentar medidas coercitivas que possibilitem solucionar problemas que possam ameaçar a integridade social. A prisão se apresenta como uma estratégia que visa ressocializar pessoas condenadas ao cumprimento de pena determinado em lei. No entanto, da forma como a sociedade se estrutura observa-se um problema no sistema carcerário: as prisões são aplicadas apenas com o objetivo de punir os comportamentos inadequados (CORDEIRO, 2014).

O isolamento com o intuito de levar a uma reflexão a respeito do delito cometido não pode ser considerado uma forma eficaz de socialização. Além disso, o Sistema Prisional Brasileiro não apenas isola, mas expõe os detentos a condições subumanas e, embora previsto, nem sempre os submetem a atividades que possam auxiliar na reintegração do indivíduo à

sociedade. Parece que o intuito é apenas deixá-lo à margem para evitar que possa voltar a pôr em risco a ordem tão pretensamente garantida (KAHN, 2014).

Mesmo sendo um assunto de estimado para as políticas públicas, observa-se a existência de poucos estudos acerca da reincidência criminal e sobre as práticas de ressocialização. O IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada desenvolveu a primeira pesquisa com dados estatísticos sobre a temática no ano de 2015, com apenas cinco Estados – Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Alagoas e Pernambuco (BRASIL, 2015). E, embora já se tenha alguns estudos sobre a reincidência criminal, estes ainda são incipientes e a compreensão deste fenômeno, bem como o seu oposto (os programas e possibilidades de ressocialização), são uma necessidade premente, uma vez que a pesquisa social em criminologia no Brasil caminha vagarosamente e a temática da reincidência participa fortemente dessa grave lacuna (FERREIRA, 2011; LOPES, 2014; PARENTE, 2018; CAPPELLARI, 2019).

Considerando tal contexto, o presente estudo avaliou os principais aspectos conexos ao Direito Penal, sobretudo os que versam sobre a reintegração social, tendo como base a seguinte indagação: quais são as ações realizadas pelo Estado para promover uma reintegração social adequada ao preso após o cumprimento de sua pena no sistema prisional, à luz da legislação penal brasileira? Como hipótese, verifica-se a existência de uma complexa amarra no cenário penal brasileiro, sob a qual o sujeito apenado está inserido, com características peculiares que determinam o modelo de conduta adotado face à sociedade, e também deve-se considerar uma compreensão ‘biopsicossocial’ referente ao fenômeno em questão. O objetivo geral é averiguar os principais tópicos relacionados ao processo de reintegração social no sistema criminal nacional. Sobre a definição dos objetivos específicos, estabeleceu-se o seguinte: verificar aspectos legais e conceituais sobre os sistemas prisionais; investigar a importância da educação e demais ações do Estado para o processo de reintegração social no sistema prisional brasileiro; analisar as principais características da legislação penal brasileira e as condições oferecidas pelo Estado referente ao processo de ressocialização do apenado.

A metodologia adotada nesse estudo foi a seguinte: Revisão Bibliográfica Narrativa (Revisão de Literatura). Em relação a estrutura, destacam-se os seguintes elementos: capítulo 1 – introdução; capítulo 2 – foram verificados aspectos legais e conceituais sobre os sistemas prisionais; capítulo 3 – foi investigada a importância da educação e demais ações do Estado para o processo de reintegração social no sistema prisional brasileiro; capítulo 4 – foram analisadas as principais características da legislação

penal brasileira e as condições oferecidas pelo Estado referente ao processo de ressocialização do apenado; capítulo 5 – metodologia; considerações finais.

2. DA RESPONSABILIDADE PENAL DAS PESSOAS JURÍDICAS

Para que se possa compreender a crise carcerária, bem como a questão da privatização do aparelho prisional, é necessário conhecer pelo menos parte da história e do decurso do instituto estabelecido como objeto de estudo desta pesquisa, isto é, fundamentalmente existe a necessidade de se compreender o argumento histórico do cárcere, bem como o direito que cabe ao Estado na aplicação das penas aos delinquentes, conceituado *jus puniendi*. De tal modo, destaca-se, de forma primordial, uma expressão acerca do instituto carcerário atual.

De acordo com Nucci (2019), o cárcere envolve a privação da liberdade, bloqueando o privilégio de ir e vir, por meio do encarceramento dos sujeitos infratores. No contexto jurídico contemporâneo, o direito à punição é de responsabilidade do Estado, tal função é exercida de maneira monopolizada e específica. Apenas o Estado é passível de privar um indivíduo de seu direito à liberdade e estabelecer uma pena que será cumprida pelo cidadão por intermédio de um processo que, *a priori*, possibilita estruturas igualitárias à incriminação e à defesa de interesses (PARENTE, 2018).

Apesar disso, tal realidade não foi sempre assim, a garantia de punição, no decorrer da história, enfrentou uma série de modificações. As sociedades adotaram seus códigos, suas normas e seus preceitos, segundo suas demandas, apesar de o direito de punição ser tão remoto como a criação do próprio Estado. Ao se mencionar a punição e o direito de punir, cabe atentar que mesmo na ausência do poder estatal, o direito de punir existia e era cumprido por particulares (CUNHA, 2017).

A era da vingança surgiu no início da sociedade humana e perdurou até meados do século XVII, incluindo três etapas históricas: a vingança particular, a vingança divina e vingança pública, é possível lembrar, também, uma etapa intermediária, a criação da composição, um regramento criado ao longo da etapa da vingança particular, por meio da qual, o criminoso adquiria sua liberdade pela troca em dinheiro, gado, armas, ou outros bens. Seguida, ainda, pelo conhecido Código de Hamurabi, da Babilônia, pelo pentateuco, dos hebreus e pelo Código de Manu, na Índia, foi amplamente adotada pelo Direito Germânico, de onde, aparentemente, surgiram as primeiras indenizações cíveis e as multas penais (FREITAS, 2013).

A vingança particular está compreendida em um período entre eras antigas da sociedade, quando a própria sociedade ainda não tinha sido composta ou adiantada, de maneira que não existia o Estado, assim, o indivíduo particular tinha o dever de proteger suas coisas mediante a autotutela. Isto é, nesse período os sujeitos reuniam-se em clãs, e nesses valia a lei do mais forte, ou seja, o fisicamente mais avantajado (KAHN, 2014).

Assim, Cordeiro (2014) entende que, no princípio da civilização, onde ainda não existia um corpo social adequadamente organizado, sem a existência da figura estatal, os indivíduos se reuniam em grupos, tribos ou clãs, vinculados pelo parentesco. O participante que impusesse agravo a outrem mereceria uma punição, por meio de uma atitude da vítima em questão, ou quando não era possível, de sua família. Freitas (2013), ao tratar sobre os aspectos evolutivos referente ao Direito Penal, destaca que, ao longo dessa era histórica da vingança particular, uma vez tendo se cometido um delito, desencadeava uma resposta por parte da vítima, de suas famílias e até mesmo do grupo social, os quais operavam sem uma correlação à magnitude da ofensa, afetando não apenas o transgressor, mas todo o seu grupo.

Do mesmo modo, a ausência de limitações era a ordem na resposta às agressões, assim como à revanche de sangue. Esse ficou conhecido como um dos tempos onde a vingança particular era a mais comum forma de castigo, seguida pelos povoados pouco civilizados. Tal instituto não era jurídico, era derivado de uma ordem natural e espontânea, de tal forma que somente refletia a realidade sociológica. Baseadas nessa ordem vigente, surgiram duas importantes regulamentações: a lei do talião e a composição. A *lex talionis* – pena de talião – versa sobre uma severa equivalência entre o delito e a pena, a qual era adequadamente conhecida como retaliação. Tal norma é comumente definida como ‘olho por olho, dente por dente’. Essa é considerada como a lei mais antiga da história humana, registrada no formato escrito (FREITAS, 2013).

O conceito de infringir ao criminoso o mesmo dano que este causou à vítima, de acordo com a lei do talião, é encontrado em inúmeros apontamentos, entre os quais o Código de Hamurabi e a Lei das XII Tábuas. Na segunda etapa, chamada de vingança divina, mesmo na presença do *jus puniendi* pelo particular, se deu na era antiga e estava envolvida em um sentimento emotivo com a ideia religiosa, de maneira que essa passou a ser um comprovante do emprego da sanção por ocasião de se ter cometido um crime. Igualmente, a vingança necessitaria acontecer não como uma exultação do indivíduo particular, mas sobretudo para aplacar o insulto que tal atitude desencadeou a uma dada santidade celebrada pelo povo ou pela sociedade (CUNHA, 2017).

Na etapa da vingança divina, o *jus puniendi* exibia um pretexto místico e mantinha sua premissa na justiça divina. A sanção refletia o próprio desejo divino. Cometer um crime, embora pudesse alcançar facilmente um certo sujeito, em primeiro lugar, significava uma ofensa aos próprios Deuses. Assim, o castigo serviria para a vingança da ofensa dirigida à divindade pela execução do crime (CORDEIRO, 2014). Diversos grupos sociais escolheram tal formato punitivo como uma forma de abrandar a ira dos Deuses, já que essa era desestabilizada pelo acontecimento criminoso. Tal etapa histórica passou a declinar apenas com o surgimento da República Romana, no ano de 509 a.C. quase quando se iniciam os acontecimentos que culminaram com a separação entre o Estado e a Igreja, aproximadamente duzentos anos após.

De acordo com Freitas (2013), a coibição dos criminosos nessa etapa tentava abrandar a ira divina, a qual teria sido ofendida pelo crime e pelo criminoso, assim como impetrar o castigo apropriado ao transgressor. O comando do castigo penal era uma responsabilidade destinada aos sacerdotes, os quais seriam os mandatários mais próximos dos deuses, e assim, poderiam encarregar-se da justiça. As penas aplicadas eram cruéis, graves e desumanas. A *vis corporalis* era um dos modos utilizados para a intimidação. É possível afirmar que no Oriente Antigo, a religião se confunde ao Direito, e, por isso, as premissas de caráter puramente religioso ou ético, transformavam-se em leis vigentes.

A regulamentação característica dessa etapa era o chamado Código de Manu, embora tais premissas tenham sido adotadas em vários locais, como na Babilônia, no Egito, com os Cinco Livros, na China, com o Livro das Cinco Penas, na Pérsia, com o Avesta e pelo povo de Israel (FREITAS, 2013). A partir do término da era da vingança particular, o direito de punição passou por um extenso período de mudança, que se estabeleceu desde a Grécia antiga até os dias atuais no conhecido Estado moderno. Depois dessa etapa, veio a imagem da vingança pública, situação na qual não era a vítima ou os representantes divinos que aplicavam as sanções, e sim um soberano que comandava pela aplicação das regras, em nome de Deus (CUNHA, 2017).

A partir de uma organização social um pouco mais evoluída, principalmente no que concernia ao desenvolvimento de um comando político, surgiu no âmago das comunidades, a imagem do administrador ou do conselho. A sanção, assim, perdia seu cunho divino e se transformava em uma pena estabelecida por parte de um comando público, este como representante dos interesses do grupo como um todo. Não seria mais a vítima, ou ainda os sacerdotes, os sujeitos responsáveis pela medida repressiva, e sim o reinante, fosse um rei,

um príncipe ou um regente. Tal autoridade era exercida em nome de Deus e, como não era raro, atentava vários abusos (CAPPELLARI, 2019).

Nesta época, a pena de morte era um castigo amplamente difundido e aplicado por razões que, atualmente, não seriam considerados como crimes. Era comum a mutilação do condenado, o confisco de seus bens e a extensão indefinida da pena ao próprio agressor, ou seja, a sanção atingia também os familiares do infrator. Conquanto os cidadãos vivessem aterrorizados nesse período histórico, em função da insegurança jurídica, uma enorme evolução se percebeu na questão de a sanção não ser mais aposta por terceiros, mas pelo Estado (FREITAS, 2013).

Ao longo dessa comprida e extenuante mudança, o direito de punição foi transferido dos particulares para o representante do Estado, o qual agora necessita mantê-lo mediante seus aparelhos, na busca do bem comum. E, justamente por tal mudança, passam a ocorrer, após um primeiro momento, as primeiras reclusões, as quais tinham a função de punir, punição essa sendo responsabilidade do Estado, caracterizando a última fase denominada vingança pública (CUNHA, 2017). Nesse ínterim, cita Cordeiro (2014) que, a partir do surgimento do Estado moderno, na posição de defensor do bem social, um fiel depositário das garantias individuais e coletivas, preponderou a compreensão de que o direito de punição era responsabilidade apenas do ente estatal.

É mister destacar que a história do cárcere é tão remota quanto à própria civilização. Nesse ínterim, Bitencourt (2017) ressalta que, arriscar-se em ater um limite histórico ao seu início é uma prova penosa para os especialistas no assunto. É possível afirmar que seu início se deu em função de uma forma de punir adotada pelo Estado por meio de um extenso processo dessa transformação da vingança particular, de responsabilidade do particular, para uma vingança pública, determinada pelo poder do Estado.

Portanto, avultam-se nessa época de mudança, diversos eventos que auxiliaram o processo de emprego da pena prisional como o formato fundamental de punição, tal sistema existe desde eras antigas, onde não existia a aplicabilidade da pena de reclusão como forma de punição. Sobretudo, seria apenas o lugar onde o indivíduo permaneceria sob custódia, de forma que esse não se retirasse das redondezas, antes de ser o local onde cumpriria sua pena. Bitencourt (2017) salienta ainda que, na Era Antiga, desconhecia-se a pena de privação total da liberdade, como uma forma de sanção penal. Assim, o cárcere era um tipo de antessala de agonias. Era comum a adoção de práticas cruéis, como a tortura para se descobrir a verdade sobre um dado acontecimento.

Finalizada a Era da Antiguidade, iniciou-se a Idade Média, assinalada por episódios trágicos e castigos atrozes. Tal período é justificado, em suma, pela condição preenchida pelo soberano, com destaque para a forte crença em punições de um ‘semideus’, além da ascensão do catolicismo. Assim, o soberano desempenhava, em relação aos seus súditos, um comando incontroverso e ilimitado, onde era de sua escolha a decisão acerca da vida e da morte de cada um dos cidadãos. A sanção incluía, ainda a morte e a prisão perpétua. Ao longo da idade média, um soberano tinha o poder irrestrito e incontroverso. A prerrogativa de punir pertencia ao soberano, de forma exclusiva, sendo o rei que detinha o poder de vida ou morte sobre seus súditos. O sujeito que descumprisse as regras era considerado como um oponente ao próprio imperante, precisando continuar na prisão até a época de seu julgamento final, onde esse poderia ser condenado à morte ou ao cárcere perpetuamente (BITENCOURT, 2017).

Sob uma importante interferência da Igreja Católica da época, existiu uma grande alteração dos modelos, até então, acolhidos pelo direito germânico, o qual padeceu uma queda e foi trocado pelo Direito Canônico, de forma que as normas que antes eram tidas como o desejo dos humanos, passaram a ser reproduzidas e definidas por um desejo divino e, nomeadamente, as penalidades necessitavam levar o transgressor ao arrependimento sobre seu delito e a ser punido pela vontade divina e, em seguida, torturado (CAPPELLARI, 2019).

Sob a perspectiva do Direito Canônico, dominante no século IX, os códigos e, por conseguinte as sanções, eram tidas como amostras da vontade de Deus ou do desejo divino. Procurava-se que a pena fosse uma recompensa justa pelo dano infringido pelo transgressor, afora sua contrição e sua correção, a qual deveria ser alcançada mediante a oração e a penitência (CORDEIRO, 2014).

Ao longo desse período, onde se percebia um forte comando por parte da igreja, surgiram os primeiros cárceres, usados como uma maneira de proteger a autoridade soberana, do mesmo modo, o acometimento das máximas crueldades da história, perpetradas pelo tribunal da Santa Inquisição. Entre as prisões, duas podem ser destacadas: a prisão eclesiástica, onde os clérigos eram mantidos em função do desrespeito às regras da igreja, como no caso do pecado ou da delinquência; e a prisão estatal, proposta aos oponentes do soberano (BITENCOURT, 2017).

Cabe destacar que, nesse tempo, a Igreja e o Estado eram de tal forma ligados, que a desobediência às regras de um era a desobediência às regras do outro. Prosseguindo um pouco na série temporal, chega-se à Europa ao término do século XVI e princípio do século XVII, para se avaliar os cárceres destinados à privação da liberdade de mendigos e

desocupados, já que a partir da queda da cultura feudal combinado às batalhas religiosas e tumultos nas comunidades, se deu um aumento da marginalização do povo, o que conduziu à origem de tais institutos. Nomeadamente, ressalta-se a relevante nota de que no princípio do século XVIII, o cárcere ainda mantinha um caráter de custódia, embora o apenado fosse dominado pelas aflições, até ter conhecimento de sua pena. Essas aflições podem ser destacadas como sanções cruéis, onde o foco de atenção era o próprio corpo dos criminosos (CORDEIRO, 2014).

Ao fim do século XVIII e princípio do século XIX, passaram a ser perpetradas as sanções de enorme suplício, essas envolviam um show espetacular, de onde os mais atrozes métodos de tortura eram adotados ao apenado, tais torturas eram execradas de forma pública, genuinamente destroçados em sua honra, vexados em ações públicas onde os cidadãos eram igualmente espectadores e partícipes. Nesse espetáculo tenebroso, estavam inclusas as chibatadas, os esquartejamentos, as queimaduras, as mutilações de membros, terminando na morte do infrator, esta poderia ser lenta demorando dias para ocorrer. O óbito era prolongado até o ponto de não restar mais nenhuma outra forma de infringir dor ao apenado (BITENCOURT, 2017).

Tais castigos horrendos passaram a ser repelidos apenas no início do século XIX, momento onde surgiu o cárcere como pena de preferência, os tormentos assinalaram uma era de absolutismo que exibia o poder de seu soberano e seu castigo para qualquer um que infringisse suas normas, de maneira que tal castigo desempenhasse dois preceitos essenciais: o da punição e o de coibição de outros que poderiam vir a executar tais crimes, a difusão de tais ações era uma das maneiras de intimidação da população. A partir da queda do absolutismo, e do estabelecimento do Estado liberal moderno, as sanções passaram a assumir um cunho menos injusto. Já que no absolutismo, as penas eram entendidas como uma forma de vingar o soberano, após foram acatadas como a representação de um desagravo da comunidade contra o sujeito que não respeitou o pacto social estabelecido. Tal questão deriva de vários entendimentos originados dessa época alcunhada como o ‘século das luzes’, em virtude do movimento iluminista (CORDEIRO, 2014).

A época do iluminismo repudiava a agonia e inaugurava um movimento que se chamou ‘humanização das penas’. A partir disso, se desencadeou um reparo radical em toda a estrutura penal da época, e o cárcere, por consequência, tornou-se uma sanção por excelência, a contar desta data. A partir de tal movimento iluminista, o direito de punição trocou de mãos, deixou de ser uma responsabilidade do soberano e passou a ser da sociedade como um todo. O cárcere se transformou na real configuração do poder de punição e a sanção privativa da

liberdade ocupou o posto de excelência a praticamente todas as classes de crime, a contar do final do século XVIII e princípio do século XIX. Assim, iniciaram a ser construídos, pelos Estados, os primeiros cárceres institucionalizados registrados, preocupados com o tema do regresso do sujeito à sociedade que poderiam regressar ao convívio social mais benfeitores e mais obedientes (BITENCOURT, 2017).

2.1 ASPECTOS GERAIS DA PENA

Ainda é possível perceber que a história das prisões é tão remota quanto a própria civilização, já que as comunidades antigas se utilizavam das mesmas para contentar desígnios e obrigações do momento, como a detenção de escravos e o resguardo de delinquentes de forma que estes não escapassem da aplicação do castigo. Entretanto, com o decorrer do tempo, diversos especialistas da área tiveram influência sobre as alterações e progressos na área do direito penal. Entre as mais célebres, destaca-se a famosa obra escrita no século XVIII, na França (CORDEIRO, 2014).

Na visão de Beccaria e Guimarães (2014) deveria existir uma importante proporcionalidade entre o crime e a sanção imputada ao criminoso, o autor censura a execução e as penas bárbaras. De acordo com os autores, o óbito de um cidadão só poderia ser entendido como necessário em somente duas situações, em caso de desordem, quando uma população aguarda a recuperação ou a perda de sua liberdade, em tais situações confusas, as regras são trocadas pela agitação; e no caso de um cidadão, apesar de ter sido retirado seu direito à liberdade, poderia, então, por suas associações e poder econômico, atentar contra a segurança pública, de forma que a sua existência possa desencadear uma revolta ameaçadora do comando constituído.

Beccaria e Guimarães (2014) é conhecido como um dos mais importantes inspiradores ao progresso das sanções, sendo uma referência mundial no assunto. O autor é responsável pela defesa das sanções corporais serem consideradas desiguais, e que os executores deveriam analisar o que poderia inibir a reincidência de determinados delitos, seja pelo autor ou seja pelos outros membros da comunidade. Dentre as sanções, e a forma de executá-las de forma proporcional aos crimes cometidos, é importante observar que a escolha dos meios que causem no íntimo público a admiração mais decisiva e perene, e, simultaneamente, menos desumana na estrutura corporal do criminoso.

Entre tantas mudanças, deve-se atentar a supressão de tais crueldades. No contexto jurídico contemporâneo, observa-se uma disposição à sua desconsideração; quem sabe, tal supressão tenha sido tomada com certa ilusão ou com demasiado entusiasmo como a humanização que permitia sua desatenção. De qualquer maneira, sua relevância, quando comparada às enormes mudanças institucionais, com regras explícitas e genéricas, com normas unificadoras para artifícios; o júri assumido em praticamente todos os lugares, o significado da atitude fundamentalmente corretiva da sanção, e tal intenção parece estar sendo acentuada cada vez mais desde o século XIX na modulação de penas de acordo com a culpa dos indivíduos. Penas com menor castigo físico, uma sensata sensatez no artifício de provocar dor, uma combinação de agonias mais leves, mais encobertos e privados de alarde, mereceria um tratamento individualizado, podendo ser somente uma consequência dos novos arranjos com maior agudeza (BECCARIA; GUIMARÃES, 2014).

Em algumas décadas, apagou-se a figura do corpo martirizado, esquartejado, decepado, assinalado simbolicamente no semblante ou no ombro, revelado vivo ou morto, sendo parte do show público. Se foi a ideia do corpo como o objeto essencial da coerção penal. Não obstante, a biografia dos cárceres como criações estatais que atualmente o são e, prometidas a um artifício de recivilizar e regressar o sujeito ao corpo social, é bastante atual, a contar do século XIX a reclusão passou a ser a sanção de preferência (BITENCOURT, 2017).

Nesse ínterim, Cordeiro (2014) traz a descrição daquilo que conduz diversos sistemas carcerários daquela época à uma estruturação capaz de acolher uma população prisional cada vez maior. Os elementares estabelecimentos carcerários surgiram em tal época com a intenção de sanar a necessidade de vagas. Se a partir de momento que se estabelece que a pena de excelência é a reclusão, passa-se a ser prioridade a existência de locais adequados à sua aplicação. Com o surgimento da Revolução Industrial, se deu uma significativa alteração nas formas de produção, a criação da máquina a vapor e muitas outras novidades que apelar à população rural que se mudasse para as cidades, acontecimento que se tornou conhecido sob a denominação de êxodo rural.

A implicação desse êxodo foi a elevação extraordinária da população prisional, já que os grandes centros não eram preparados para acolher um volume tão substancial de trabalhadores, de tal modo que a demasia da mão-de-obra reduziu os pagamentos e elevou a taxa de desemprego, o que, por conseguinte, elevou a marginalização, a adversidade, a fome, a delinquência e o cárcere. Com a intenção de buscar a forma mais acertada de conduzir o delinquente às regras sociais, penitenciados pelo direito penal, surgiram várias entidades carcerárias, algumas concentradas em apenas infringir a pena ao criminoso, e outras

motivadas pela vontade de coibir que novos delitos fossem cometidos pelos demais membros da comunidade e pelo próprio apenado, e ainda aquelas apreensivas em conseguir que o recluso se ressocialize, deixando-o capaz de regressar ao convívio da sociedade (BITENCOURT, 2017).

As sanções alternativas seriam uma forma distinta do aprisionado impender a sanção imposta a ele pelo poder do Estado. As sanções desta categoria poderiam contribuir para que o criminoso seja punido, porém de maneira que este não seja separado a um meio corrompedor, como pode ser o caso dos presídios. As penas consideradas alternativas à privação da liberdade são entendidas como penas mais modernas. Apesar de se aceitar uma sanção que priva o apenado da liberdade seja uma baliza da humanização da pena criminal contemporânea, o fato é que falhou nas suas finalidades declaradas. A reestruturação do sistema veio como uma demanda impreterível, e iniciou-se pela luta travada perante as sanções menores privativas de liberdade e a sugestão de permuta por soluções mais acertadas (CORDEIRO, 2014).

As determinações alternativas à pena privativa de liberdade tencionam impedir que esse cidadão seja encarcerado em um sistema prisional, impedindo que se dê um contágio natural em razão dos demais que já se encontram submersos no mundo do crime. É certo que as penas alternativas, se utilizadas para a prevenção e coibição dos delitos com baixa potencialidade ofensiva teriam uma utilidade muito maior como forma de reinclusão do apenado, na proporção em que mantém o criminoso no convívio social, onde simultaneamente a expiar seu delito, por meio da pena definida, recebe a incumbência de se manter como um membro da comunidade que o cerca, na função de um agente transformador da sociedade (BECCARIA; GUIMARÃES, 2014).

A sanção privativa de liberdade poderia ser permutada por meio da sentença de um juiz, o qual pelo poder investido nele e em função de sua imparcialidade, poderá avaliar a chance de substituição. Ainda, como no doseamento da sanção, o juiz deverá optar pela pena mais acertada ao crime, considerando a individualidade do indivíduo e os outros componentes, bem como o propósito preventivo, parece óbvio que nesse estágio processual seja examinada a probabilidade de substituição da sanção privativa de liberdade (BITENCOURT, 2017). De acordo com o artigo 43, presente no Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848 (BRASIL, 1940), as sanções alternativas ou restritivas do direito podem ser:

Art. 43. As penas restritivas de direitos são:
I- Prestação pecuniária;

- II- Perda de bens e valores;
- III- vetado.
- IV- Prestação de serviço à comunidade ou a entidades públicas;
- V - Interdição temporária de direitos;
- VI - Limitação de fim de semana. (BRASIL, 1940).

As sanções restritivas de direito, relevante em situações onde os delitos são mais amenos quanto à espécie, passam a ser uma grande ligação com a reintegração à sociedade, já que da mesma forma que pune o delinquente permite com que ele possa ter contato com o mundo exterior, mantendo sua honra e poupando-lhe das celas, as quais parecem não contribuir em nada para sua reeducação (BECCARIA; GUIMARÃES, 2014).

A sustentação da carceragem somente para a penalidade de delitos de elevado poder injurioso, indica uma tendência à moderna política criminal, essa se estabelece em uma variação do costume paternalista do Estado, no momento em que se consideram os interesses menores ou virtudes legais em que os particulares, em cabal período de tecnologia modernizada poderiam e deveriam contribuir ao seu combate, usando a acuidade, a cautela, a precaução e a prevenção (CORDEIRO, 2014). A aplicação das sanções restritivas de direito está versada no artigo 44, inserido no Código Penal (BRASIL, 1940), junto dos seus pré-requisitos práticos e individuais.

De acordo com o artigo 44, Incisos I, II e III, presente no Código Penal (BRASIL, 1940), as sanções alternativas podem ser adotadas, em sua independência, no momento em que pelo emprego da sanção privativa da liberdade, não maior do que quatro anos, e nos casos em que o delito não tenha sido infringido por ato violento ou de severa ameaça ao indivíduo ou, independentemente da sanção estabelecida, se o delito se caracterizar pela essência culposa, não ser o réu contumaz em crime doloso. E também, por ocasião da culpabilidade, seus antecedentes, seu comportamento em sociedade e sua personalidade fazem com que o apenado, assim como as razões e as circunstâncias sejam indicativas de que tal substituição possa ser adequada (BITENCOURT, 2017).

2.2 SISTEMAS PRISIONAIS

A LEP – Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), que versa sobre o emprego das sanções no Brasil, carrega em seu texto formas suficientes para que exista uma eficaz materialização de seu emprego. Contudo, cabe notar que a infraestrutura, a superlotação e outros menosprezos conjuram contra o sucesso da sanção que priva o sujeito

da liberdade. A normatização determina, para uma adequada divisão de trabalho e implemento da sanção restritiva de liberdade, atividades do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, ao Juízo da Execução, Ministério Público, Conselho e Departamentos Penitenciários, Patronato, Conselho da Comunidade e Defensoria Pública. Na qualidade de departamentos auxiliares, a LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), por meio do Título III, define o seguinte:

Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – de acordo com o artigo 64, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), encarrega ao mesmo indicar diretrizes da política criminal, cumprimento das sanções de medida de segurança, as análises do sistema prisional, os estudos, os projetos de capacitação e aprimoramento do funcionário, o estabelecimento de normas alusivas às edificações dos estabelecimentos, o exame, o estabelecimento de sindicância ou de método administrativo contra o colaborador, os embargos na totalidade, ou em parte, dos estabelecimentos carcerários.

Do Juízo da Execução – com base no artigo 66, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), encarrega a este o emprego de procedimento mais favorável, a amortização da punibilidade, gerar a configuração de execução da sanção e a inspeção desta, remover o apenado, examinar os estabelecimentos, embargo, composição e instalação do Conselho da Comunidade, emissão de certidão de pena, entre demais garantias arroladas no artigo supracitado.

Do Conselho Penitenciário – de acordo com o artigo 70, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), compete a este a emissão de parecer acerca de indultos e comutações de pena, averiguação, composição de relatórios de tarefas efetuadas, supervisão de patronatos e assistência aos ex-prisioneiros.

Dos Departamentos Penitenciários – de acordo com o artigo 72, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), são suas responsabilidades o acompanhamento do emprego das regras de execução judicial, a inspeção, a implementação de locais e funções penais, o estabelecimento perante parcerias ao registro de vagas remanescentes em estabelecimentos locais, entre as demais atribuições que lhe cabem.

Do Patronato – de acordo com o artigo 79, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), cabe responsabilidade sobre a orientação dos apenados, fiscalizar as sanções, auxiliar na averiguação do cumprimento das exigências da cessação e do livramento condicional.

Do Conselho da Comunidade – de acordo com o artigo 81, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), a este cabe a visita aos estabelecimentos, o encontro com os

condenados, a comunicação de relatórios periódicos, providências quanto à aquisição de soluções e materiais para uma prestação de serviço mais adequada ao apenado.

Da Defensoria Pública – de acordo com o artigo 81-B, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), é dever da Defensoria a requisição de todas as diligências necessárias à progressão do processo executivo, a afirmação e extinção da punibilidade, entre diversas outras imputações cabidas ao aparelho.

Tais mecanismos legais constituem os departamentos da execução penal, de maneira que cada um destes apresenta suas próprias especificidades, auxiliando na efetivação mais justa da sanção privativa de liberdade. No ordenamento jurídico brasileiro, por meio da LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), as instalações penais necessitarão apresentar uma lotação ajustada à sua infraestrutura e propósito. Contudo, na maior parte das situações, as sanções são desempenhadas em instalações diversas em função de não existirem espaços disponíveis ao acertado cumprimento da pena em local compatível. Conforme o Título IV, presente na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), as instalações penais inseridas no país são:

- Penitenciária: proposta ao apenado em regime de clausura em regime fechado;
- Colônia Agrícola, Industrial ou Similar: é proposta ao apenado que cumpre sua pena no regime do tipo semiaberto;
- Casa do Albergado: essa instalação se destina ao apenado que cumpre sua pena de reclusão em regime aberto, e a sanção de limitação de finais de semana;
- Centro de Observação: é destinado para a condução de provas gerais e criminológicas;
- Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico: espaço destinado aos criminosos irresponsabilizável e semi-responsabilizável;
- Cadeia Pública: é orientada ao encarcerado temporário, mesmo não obtido sua sentença penal condenatória.

No momento em que os países pioneiros iniciaram a implantação da pena privativa de liberdade por excelência, a contar do século XIX, os especialistas esperavam que seria plausível a melhora do criminoso. A sanção de reclusão foi originada a partir da preocupação de dividir os sujeitos, afixá-los e disseminá-los no espaço, classificando-os para obter destes o máximo de tempo e forças, acostumar seus corpos, coligir sua conduta permanente, retê-los em uma evidência integral, desenvolver ao seu redor um dispositivo completo para a nota, o apontamento e as observações, isto é, uma maneira geral de aparelhamento que torne os sujeitos em pessoas mais úteis e mais obedientes (FOUCAULT, 2012).

Nada obstante, a animação se foi e iniciaram-se as perguntas acerca de seu propósito e verdadeira eficácia. O sistema carcerário depara-se com uma crise épica. A expressão crise denota o cunho temporário, isto é, de um episódio extraordinário que escapa da normalidade, onde se verifica que as normas atuais não satisfazem o sistema carcerário nacional. Assim, questiona-se, não apenas a legitimidade da sanção de reclusão no âmbito teórico, mas sobretudo o desprezo das autoridades, e quais resoluções poderiam ser propostas (BECCARIA; GUIMARÃES, 2014).

É sabido que a pena de reclusão figura como uma exigência indispensável e acrimoniosa proporcionada atualmente como um incômodo necessário, e que seu histórico não é o de abolição, e sim de reparo, uma vez que não se conhece o verdadeiro lugar dos condenados. A reclusão é uma requisição acre, porém, imperativa. A biografia do presídio não cabe em seu progressivo banimento, mas de uma reforma. O cárcere é concebido, contemporaneamente, como um incômodo necessário, sem olvidar que mantém em sua natureza os contrassensos irresolúveis. Cabe destacar que o claro desprezo que o sistema carcerário de defronta, com presídios superlotados em angustiantes condições de higiene, insalubres, sem a menor assistência ao condenado e com colaboradores sem capacidade interior para perceberem a omissão do Estado diante de tal situação (BITENCOURT, 2017).

São numerosas as dificuldades, variando desde a superlotação de prisões até às evasões, insurreições, desmoralização às garantias essenciais do apenado, as situações degradantes e desumanas em presídios, os suicídios, os assassinatos de agentes carcerários, entre tantos outros. Os presídios onde estão encarcerados milhares de sujeitos, carentes de assistência, sem qualquer isolamento, em completa inatividade; cárceres insalubres, úmidos, onde os ratos e as baratas transitam livremente e água e luz são insuficientes; os presídios onde quadrilhas dominam o comércio interno de drogas e outros produtos, e que estabelecem suas regras próprias; os cárceres onde os apenados esperam seus julgamentos por anos a fio (NUCCI, 2019).

A superlotação, a higiene precária, a agressão constante em unidades carcerárias e a ausência de investimentos são dados frequentemente veiculados nos meios de comunicação. As Insurreições, os conflitos frequentes com a conseqüente deterioração das instalações prisionais; a violência não velada entre os apenados e os agentes prisionais, mutilações, e outras cenas grotescas difundidas pela mídia; os assassinatos sem explicação no interior das instalações carcerárias; as acusações de martírios e maus tratos; mulheres apenadas vítimas de abusos e violência sexual; filhos encarcerados; a corrupção de agentes públicos; a alta reincidência; as organizações criminais comandando a massa prisional, torturando a sociedade

civil e sitiando os governos; os altos custos para a subsistência dos encarcerados; a ausência de uma assistência judicial eficiente e cumpridora da Lei de Execução Penal, todos esses infortúnios incentivaram a criação de uma CPI do sistema prisional no Brasil (BITENCOURT, 2017).

Essa CPI, depois de sindicâncias em penitenciárias em todo o território nacional, verificou que os presídios públicos estão ocupados por apenados em cumprimento de pena, e não, como deveria ser, por sujeitos em reclusão provisória, as superlotações são a realidade em praticamente todas as instalações visitadas, as condições humilhantes dos condenados nas suas celas (MARTINS, 2017). Enfim, diversas e importantes irregularidades são a triste realidade do sistema.

Vários estabelecimentos carcerários não estão equipados por banheiros e pias, no interior das celas e dormitórios ou mesmo próximos a eles. Sob tais condições, está comprometida a privacidade do condenado. Não são raras às vezes em que os banheiros se localizam em áreas distantes, e o acesso pelos presos não é constante ou devem obter permissão para seu uso. A mesma situação se repete quanto ao banho, é fato que o Estado não oferece aos presos os produtos de higiene na quantidade necessária à sua necessidade pessoal, tais como sabão, dentifrício, escova de dente e toalhas. Nessa situação, os apenados devem adquirir tais artigos na própria instalação carcerária, em espaços destinados à sua comercialização, ou em um mercado colateral cultivado clandestinamente na unidade pelos próprios detentos (MEDEIROS, 2018).

A cadeia pública não deveria ser o espaço para o cumprimento da pena privativa de liberdade. Porém, na maior parte dos Estados brasileiros, utilizam-se as velhas cadeias públicas e as próprias delegacias de polícia para a execução da pena de inúmeros detentos. O encarcerado aguarda o seu processo na cadeia e ali permanece cumprindo o restante de seu tempo de reclusão (SLONIAK, 2015).

A CPI ainda verificou que, em várias instalações penais, a crise, o temor, a coação, as torturas e a brutalidade formam um meio onde, de certa forma, aflige e é estendido aos parentes e aos visitantes, principalmente por ocasião das visitas em unidades carcerárias. Ainda em suas diligências, a CPI observou uma completa falta de assistência social aos apenados e aos ex-detentos, sendo tal necessidade um elemento a mais para a gravidade da rotina carcerária e um agravante ao processo de reinserção dos detentos à sociedade. Em cadeias públicas e em espaços de reclusão provisória tais profissionais não estão disponíveis. Do mesmo modo, os familiares dos detentos ainda não têm qualquer tipo de aconselhamento, guia ou acompanhamento (MEDEIROS, 2018).

Os egressos, depois de anos nas instalações estão alterados e pervertidos, são simplesmente expulsos do sistema, literalmente sem qualquer amparo ou auxílio, sem destino ou direção (NOVO, 2017). Mesmo que se mostrem desatualizados, as informações e notações realizadas pela CPI em 2008 foram de propósito dispostas, precisamente, para robustecer a conjuntura que se achavam as penitenciárias do Brasil na época. Passaram-se os anos e, em 2015, uma nova CPI foi originada a fim de averiguar a verdadeira situação do sistema carcerário brasileiro. Mesmo que pareça uma simples reprodução das informações e reflexões adquiridas no estudo anterior, depois de sete anos da conclusão da primeira CPI, os comprovantes e as conclusões da nova CPI são, praticamente iguais (CACHONE JUNIOR, 2019).

Alguns anos atrás, os presídios têm sido alvos de apreensão por parte da sociedade perante sua ineficácia e da vultosa onda de acusações de corrupção e crime organizado nas instalações, inclusive com a participação dos agentes. Essa oculta desordem do sistema carcerário aumenta a descrença da coletividade sobre uma crível reinserção do detento e do seu regresso ao convívio em sociedade (CAPPELLARI, 2019).

Tal situação aumenta a sensação contínua na sociedade da ineficiência no sistema prisional brasileiro. É função do parlamento, na figura de representante da população, o encargo de averiguar e apontar prováveis falhas que possam gerar danos à sociedade do país. Nas últimas duas décadas, o aumento da criminalidade passou a ser tópico de apreensão da população e do Governo Federal. No contexto social brasileiro contemporâneo, a segurança pública é tratada como um assunto periódico de ansiedade entre os governantes (CORDEIRO, 2014).

De acordo com informações do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no ano de 2014 a população prisional no país era constituída por 711.463 detentos e 147.937 sujeitos em regime de prisão domiciliar. A partir desses valores, o Brasil apresenta atualmente o terceiro maior universo carcerário no mundo. Ao se considerar os índices de reincidência, no caso de o detento condenado anteriormente vir a praticar um novo crime, os números são ainda maiores. A observação do CNJ verificou, também, que o déficit vigente no sistema, seria de aproximadamente 206 mil vagas. Tal panorama de aumento da comunidade prisional é alarmante e solicita cautela das autoridades competentes (CACHONE JUNIOR, 2019).

Ainda de acordo com Cachone Junior (2019), é fato que todas as reflexões e conclusões da CPI no ano de 2008 não foram, remotamente, consideradas e as dificuldades constatadas não foram resolvidas ou amenizadas, tal situação se agrava em função das

justificativas para o estabelecimento de uma nova CPI, as quais exibem uma situação pior das instalações prisionais entre os anos de 2008 a 2015.

2.3 SISTEMAS PRISIONAIS E A EFICÁCIA DA PENALIZAÇÃO DO APENADO

As garantias fundamentais estão arroladas no texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Segundo o inciso LXXVIII, parágrafo segundo os direitos e garantias fundamentais nela estabelecidos são estimados em uma lista simplesmente exemplificativa, de maneira que não excluem os demais, resultantes do governo e preceitos por ela seguidos. Na questão dos detentos, é possível notar que certos direitos essenciais estabelecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) não são cumpridos na íntegra. Porém, os outros direitos deveriam estar resguardados, de forma que se respeite a justiça física e ética deles. O apenado é tido como um indivíduo com benefícios e responsabilidades, do mesmo modo que qualquer outro cidadão, havendo para tal garantias consagradas a eles de forma que seu comportamento, quando ex-detento, exiba sua reintegração à sociedade (SILVA; OLDONI; MARCOLLA; SCHROEDER; DALBOSCO; SANTOS; SILVA; OLIVEIRA; PEDRINI; SILVEIRA; THIESEN, 2017).

As garantias fundamentais são direitos intocáveis. Todo indivíduo, livre de qualquer condição, é merecedor de tais garantias, sendo elas imperativas para a apropriada coexistência individual e em coletividade. São garantias sem as quais o indivíduo não estaria completamente concluído. No artigo 5º, presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), *caput*, está estabelecido que todos os indivíduos são idênticos diante da lei, sem existir diferença de nenhuma natureza, afiançando-se aos cidadãos e aos residentes no Brasil a segurança no que diz respeito à vida, ao livre-arbítrio, à identidade, à proteção e à propriedade (NOVO, 2017).³

Cabe destacar que para cada uma das garantias fundamentais, observa-se um resíduo do preceito da honra da pessoa humana. No que tange à garantia de liberdade ao apenado, o qual se mantém sob a tutela do Estado, seja de maneira provisória ou seja sentenciado por julgamento penal transitado em julgado, a sanção de reclusão nos moldes legais não poderia ser acatada como um insulto à dignidade deles, já que o Estado, pela imposição de uma pena restritiva de liberdade ao sujeito, zela pela liberdade da sociedade que deve ser resguardada (CUNHA, 2017).

Assim, pode-se compreender que a garantia à liberdade de um cidadão é relativa, de maneira que possa trazer benefício à sociedade como um todo. Alusivo à garantia de isonomia, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) versa de maneira categórica, em seu artigo 5º, I, que mulheres e homens não são diferentes quanto às garantias e responsabilidades. Sem dúvida, determinados direitos intrínsecos à totalidade dos indivíduos não são aplicados aos detentos de maneira igual como, por exemplo, a garantia à liberdade.

Em um primeiro momento, o preceito da isonomia identifica o acolhimento de um contrassenso, porquanto afiança concomitantemente a identidade e a distinção entre os indivíduos. Com efeito, duas questões podem se assemelhar ou equivaler, embora jamais sejam isonômicas ou semelhantes, mesmo que se considere insignificantes as dessemelhanças entre dois automóveis, considerando como iguais dois de uma mesma marca, por exemplo. Da mesma forma, não existem dois indivíduos iguais, embora todas tenham a mesma estrutura básica que caracteriza a espécie humana, definida de forma independente da competência ou inabilidade, virtudes ou falhas. A espécie humana não pode ser distinguida em duas categorias exclusivas: bons ou maus, amistosos e hostis, altos ou rebaixados, a espécie é a própria humanidade (CUNHA, 2017).

Assim, considerando os critérios relacionados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o detento tem como garantia um tratamento digno ao longo da execução de sua pena, tendo suas garantias individuais preservadas, com a finalidade de asseverar a eficiência da medida repressiva penal. No panorama nacional, a fala acerca do propósito da execução das sanções restritivas de liberdade parece estar completamente em desarmonia com a veracidade da sociedade, especialmente quando se compara à veracidade dos departamentos responsáveis pelas políticas penais. Tal comprovação é prontamente obtida ao averiguar a normatização e as garantias nela estabelecidas, as quais afiançam múltiplos direitos aos apenados, os quais não são desempenhados por carência de instalações, entidades e departamentos apropriados (BARBOSA; QUADROS; RIBEIRO, 2012).

Na seara prática, as anormalidades pertinentes à LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984) se principiam pelas próprias instalações penais, destinadas à execução da sanção de privação de liberdade. A legislação determina estatutos prisionais variados à sanção de reclusão e indica as instalações penais à execução de cada um deles, da mesma forma que assinala garantias diversas aos detentos que cumpram suas sanções em tais regulamentações, a saber: o regime fechado, o regime semi-aberto e o regime aberto, constantes no artigo 87 ao artigo 95, presentes na LEP – Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984).

Os procedimentos de execução da sanção têm o propósito de apartar os apenados mais ameaçadores daqueles menos perigosos, reintegrando os apenados ao convívio em sociedade de forma lenta, de acordo com o preenchimento dos pré-requisitos de progresso de regime, até o ponto em que seja considerado capaz de ganhar a liberdade. Os procedimentos penitenciários não apenas têm correspondência às instalações prisionais variadas, mas ainda parecem se relacionar aos direitos importantes relativos aos condenados (CUNHA, 2017).

Desse modo, o apenado colocado em regime fechado arduamente exercerá afazeres externos, apesar de existir a presciência de tal categoria de atividade à este, em obras e aparelhos públicos e com a correspondente inspeção, estes, ainda, não têm direito aos afastamentos temporários das instalações penais; em contrapartida, os apenados em regime semi-aberto e aberto poderão, por regra, executar atividades externas e têm o direito à afastamentos temporários, os quais possibilitam a sustentação do convívio com sua família e amigos, de acordo com a normatização específica. Constituída, porquanto, uma progressão de regimes penais, do mais criterioso até o mais ameno, é possível concluir que a finalidade do legislador é a de permitir ao detento fases cada vez menos onerosas à execução de sua pena, oportunizando sua reintegração à comunidade, na proporção em que exhibe interesse para escalar os regimes mais benfeitores (FREITAS, 2013).

Não obstante, o que se verifica na realidade nacional, é a desobediência às consignações legais concernentes às instalações penais adequadas à cada um dos relativos regimes. Diferentes detentos têm sua pena cumprida em instalações inadequadas, diferentes daqueles previstas na legislação. A verificação da ineficácia do sistema prisional no Brasil é reconhecida como episódio inegável por parte de toda a doutrina conhecedora do assunto, assim como por parte dos vários especialistas que trabalham no campo. A população prisional cresce no decorrer dos anos e inúmeras modificações legislativas se deram no mesmo período, embora não tenha havido alterações nas instalações carcerárias, de forma que fossem adequadas à tal progressão no cumprimento da pena. A ausência de investimentos e a falta de vontade política na execução penal são os principais fatores envolvidos (NOVO, 2017).

3 O ESTADO COMO GARANTIDOR DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Segundo Durkheim (1975), a educação surge nas sociedades humanas com a finalidade social de evitar a contradição existente entre os interesses pessoais e os sociais. A educação ao socializar o indivíduo mostra que este sozinho, não sobrevive. Ao contrário, ele só desenvolve suas potencialidades em contato com as outras pessoas, com o meio social. A educação é um fenômeno eminentemente social.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1975, p. 41).

Esse conceito possibilita observar que as gerações adultas já solidadas e por isso já integrada à sociedade, exercem uma ação sobre as gerações mais jovens, procurando não apenas desenvolver o potencial da criança, mas, sobretudo, torná-lo a ser social por meio da inculcação dos valores sociais estabelecidos na sociedade (CAPPELLARI, 2019). Desta maneira,

[...] conclui-se que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, [...] as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação. (DURKHEIM, 1975, p. 41).

A convivência no grupo, por sua vez, só é possível se o indivíduo acatar certas regras comuns a todos se for capaz de abrir mão de alguns de seus desejos para ter outros, socialmente aceitos (CAPPELLARI, 2019).

A convivência na sociedade é impossível sem a educação, quando considerada como elemento adaptador e normalizador básico na integração indivíduo-sociedade, assim como pode ser verificado nas palavras de Durkheim (1975, p. 41): “*A sociedade se encontra, a*

cada nova geração, como que em face de uma tabula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. Ele cria no homem um ser novo. ”.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse entre seus membros certa semelhança nos hábitos e comportamento. Assim, a educação perpetua e reforça na criança um modo de ser que é essencial para a vida coletiva. No ambiente familiar, o modo de vida consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são forçadas a comer, beber e dormir em horas regulares. Passam por constrangimentos para se habituarem aos hábitos higiênicos e devendo ser calmas e obedientes. Depois, as obrigam a aprender a pensar nas demais pessoas, respeitando usos e conveniências, e até são forçadas ao trabalho. Quando essas coerções deixam de ser sentidas como tal, significa que as imposições foram internalizadas como hábitos ou tendências, sem os quais, a criança se tornaria inútil (CAPPELLARI, 2019).

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar. [...] há, pois, a cada momento, um tipo regulador e educacional, do qual não nos podemos separar sem resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes. (DURKHEIM, 1975, p. 37).

Na realidade, uma educação racional deveria reprovar tais procedimentos, deixando a criança agir com liberdade, mas tal teoria pedagógica não foi aplicada a nenhum povo conhecido. Assim, a educação deve ser instrutiva, pois tem como finalidade formar o ser social, constituindo-se por meio da história (PARENTE, 2018).

[...] todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser e qualquer que seja a diferença que entre si demonstrem, apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última está chamada a viver. (DURKHEIM, 1975, p. 60).

Contudo, Durkheim (1975) não especifica conteúdos educacionais, mas parte da concepção de que o homem precisa ser moldado para a vida societária. O processo de educação é transmitido pelas gerações adultas para que suscitem nas crianças, certos estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, pelo meio especial a que ela particularmente se destina. A transmissão da experiência de uma geração a outra integra o indivíduo, e se dá no interesse da continuidade de uma sociedade.

3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um fato social que, para Durkheim (1975), tem o objetivo de manter o equilíbrio da sociedade por meio de costumes, valores e crenças. Essa educação que tem como finalidade integrar o indivíduo à sociedade possui característica una e múltipla. É una, pois deve inculcar no indivíduo ideias que fazem parte do meio social em que vive. Sendo a sociedade caracterizada por um corpo cuja tendência é o progresso e a harmonia, o que a garante é a moral social. A educação é o ato da transmissão dessa moral. Além de transmitir os valores comuns a todos os indivíduos de uma sociedade, há também um conjunto de conhecimentos distintos, os quais variam de classe para classe, de profissão para profissão, de especialização para especialização. Desta maneira, também acontece com a educação em sua multiplicidade de conhecimentos (DURKHEIM, 1975).

Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certas maneiras de ver as coisas; e, como criança, deve ser preparada em vista de certa função, a qual será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser cada vez mais diversificada e especializada; essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. (DURKHEIM, 1975, p. 39).

A educação é essencial na sociedade, pois, ao mesmo tempo em que é o elemento que transmite a moral social, permite que o indivíduo possa, em alguns momentos, se especializar numa área do conhecimento humano para preencher uma função útil na sociedade. No entanto, para que tal fim seja alcançado, tanto a educação como o sistema de ensino deve estar livre das paixões individuais. Não é a vontade pessoal que conduz a educação e o sistema de ensino, mas sim os valores morais da sociedade como um todo. Assim, o Estado se revela como o único órgão capaz de conduzir a educação e o sistema de ensino. Desta maneira, há uma relação íntima entre Estado e Educação. O primeiro é responsável, senão por manter, pelo menos por supervisionar e orientar a segunda, pois é o único capaz de organizar a educação com fins sociais. A educação expressa numa doutrina pedagógica, implícita ou explícita, baseia-se numa filosofia de vida, concepção de homem e sociedade, numa realidade social concreta, sendo seu processo educacional mediatizado e imposto basicamente pela família, mas também por instituições específicas do Estado, como escolas e universidades (LOPES, 2014).

Na prática, a vinculação entre Estado e educação se dá por meio da escola, pois é por meio desta instituição que consegue exercer controle efetivo sobre os indivíduos. A escola, por meio de suas normas e conteúdo, inculca nos indivíduos valores sociais desta sociedade. A educação deve existir, então, para manter a ordem social. Desta maneira, cabe à educação ensinar os valores morais dessa sociedade, integrando os indivíduos. A educação e a escola aparecem como reprodutoras da moral social que deve ordenar a sociedade para seu bom funcionamento, num processo de socialização de acordo com o grupo social (PARENTE, 2018).

Portanto, ao impor coercitivamente a educação ao indivíduo, o mesmo sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive. Os pressupostos da educação são independentes das vontades individuais. São as normas e os valores desenvolvidos por certa sociedade, em determinados momentos históricos, que adquirem certa generalidade e, desta maneira, uma natureza própria, tornando-se assim aspectos exteriores aos indivíduos (CAPPELLARI, 2019).

Segundo Durkheim (1975), no processo educacional, ao mesmo tempo que estes aspectos são impostos de fora ao indivíduo, são por ele internalizados e, com isso, reproduzidos e perpetuados na sociedade. O indivíduo, depois de educado, adquire uma segunda natureza, que o habilita a viver em sociedade, dando prioridade às necessidades do todo, antes das necessidades pessoais. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação, segundo Durkheim (1975), se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.

É importante refletir também sobre o que Adorno (1995) afirma quanto à educação. Segundo o autor, devem ser analisados os processos educacionais, questionando-se não para que fins, mas para onde caminha a educação. Desta maneira, a educação deve ser conduzida e fundada numa discussão dos diversos campos e veículos de uma crítica da educação, sob os princípios de liberdade e emancipação.

Adorno (1995) faz a crítica ao iluminismo que estimulou o desenvolvimento da razão instrumental que domina a sociedade contemporânea. A partir daí, irá mostrar a sua concepção de educação baseada numa postura de liberdade.

Evidentemente não é assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política. (ADORNO, 1995, p. 141).

Adorno (1995) ressalta que essa ideia é uma exigência política, para própria efetivação da democracia, que conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas, numa sociedade emancipada. Então, as tendências de apresentação de idéias exteriores, que não se originam a partir da própria consciência emancipada, serão antidemocráticas e permanecem como coletivista-reacionárias.

A ideia da emancipação, segundo Adorno (1995), precisa ser inserida no pensamento da educação e também na prática educacional. Desta maneira, dois problemas devem ser considerados. Em primeiro lugar, a ideologia capitalista dominante, que exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda a educação. Por isso, para combater o conceito ideológico de emancipação, deve se considerar que há um obscurecimento da consciência promovida por essa ideologia. Em segundo lugar, é necessário verificar as distinções sutis referente à adaptação, existentes entre os indivíduos. De certo modo, podem-se considerar a emancipação como conscientização e racionalidade. Mas, sendo a realidade comprovação sempre simultânea dela mesma, continuamente envolverá um movimento de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Contudo, seria questionada se produzisse somente pessoas ajustadas, sem observar as condições que lhes são impostas mesmo naquilo que essas condições têm de pior. E isso traz uma ambigüidade no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade. Sob uma reflexão histórica, o autor afirma que a importância da educação em relação à realidade muda historicamente, tornando a realidade tão poderosa que se impõe aos homens. Esse processo de adaptação que antes era automático, agora é imposto (PARENTE, 2018).

A educação, por meio da família, na medida em que é consciente por meio da escola e da universidade, teria neste momento do conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 144).

Se o processo de adaptação é tão desmedido, forçado devido ao contexto vivido pelo homem, os indivíduos devem impor a adaptação para si mesmos – de modo dolorido. Desta maneira, tal crítica sobre esse realismo supervalorizado era uma das tarefas educacionais decisivas a ser implementadas já na primeira infância. Esse processo de adaptação é comum na educação no Brasil, não somente nessa faixa etária (CAPPELLARI, 2019).

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

O professor da área de educação básica necessita de consideração mais elevada a partir de profissionais de educação, gestores, coordenadores, docentes que atuam no ensino superior, dentre outros profissionais da área que já possuem conhecimento e experiência, em relação aos princípios formativos – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Tal situação vem ganhando aspectos éticos – respeito e valor. Assim, é necessária a adequada participação, bem como o devido envolvimento por parte dos demais profissionais da área de educação para inserir os docentes da educação básica, de modo que estes professores possam proporcionar uma educação de qualidade aos educandos. A forma como tal situação relacionada às formação dos professores vem sendo gerida nas políticas públicas indica condescendência por parte do Poder Público em relação aos docentes da educação básica, cujo currículo de formação tem se conversado de maneira retesada por um século, aproximadamente. A mesma análise pode ser feita sobre a carreira docente (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA, 2010).

Todas as gerações que nos precederam [...] foram vítimas de vícios orgânicos de nosso ‘aparelhamento de cultura’ cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas (AZEVEDO; LIMA; ALMEIDA JÚNIOR; TEIXEIRA; GOUVEIA; ALBERTO; COUTINHO; LUTZ; MEIRELES; FONSECA; RIBEIRO; MENDES; FERNANDES; PESSOA; FREYRE; CAPANEMA; VILLA-LOBOS; ANTIPOFF; MAURO; AZANHA; MESQUITA FILHO; LOURENÇO FILHO; BOMFIM; NÓBREGA; FLORESTA; LEMME; FREIRE; ROQUETTE-PINTO; BARBOSA; DÓRIA; CHAGAS, 2010, p. 19).

A compreensão sobre a profissão docente na escola básica está relacionada a dois aspectos importantes: o primeiro aspecto parte da necessidade de associar os estudos referente a educação do trabalho de formação inicial dos docentes; o segundo aspecto, por sua vez, aponta para a necessidade de associar a formação inicial dos docentes em relação aos estudos ligados à área da educação (TARDIF; LESSARD, 2008).

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a

cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, uma vida sentimental comum e um espírito comum nas aspirações e nos ideais (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 59-60).

A formação de novos docentes requer, principalmente, o reconhecimento de que a ação dos professores será devidamente concebida somente sob metódicos estudos. Afinal, o ofício dos educadores exige o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e capacidades em várias áreas: capacidades originadas da cultura, psicopedagogia e didática; habilidades oriundas dos relacionamentos humanos; capacidades para gerir as classes; conhecimentos consequentes das instituições de ensino onde o docente atuou; experiências adquiridas por meio de seu vasto currículo educacional; objetivos relacionados aos sistemas de ensino; TICs – tecnologias da informação e da comunicação; complexidades no processo de aprendizagem; ambientes relacionados à família, sociedade e cultura dos educandos; entre outros. A ação pedagógica conjectura também que o docente apresente vocações e comportamentos particulares e essenciais para executar o ofício educacional, tais como: respeito aos educandos; habilidade para se comunicar; capacidade para demonstrar empatia em âmbito social e profissional; flexibilidade diante de distintas culturas; habilidade referente à colaboração com os pais dos educandos, bem como com os demais atores do ramo educacional; soberania em relação às demandas e/ou necessidades dos educandos, bem como aos requisitos no ambiente educacional e social (TARDIF; LESSARD, 2008).

[...] quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37).

Os docentes que ministram cursos de formação para professores exploram tais aspectos na busca por soluções que confirmem e distingam a necessidade de agir com transparência quanto ao seu papel na sociedade, sem abrir mão da independência sobre suas ações no sentido de seu papel público e sem depender de circunstâncias políticas, fortalecendo a visão construtiva peculiar do ambiente educacional, e mantendo uma postura crítica peculiar do ambiente universitário. Para tal, é essencial compreender que as bases definidas são caminhos para atingir objetivos contínuos e constantes no âmbito educacional, por meio de produção e compartilhamento de conteúdo, informação, conhecimento, habilidades e capacidades aos novos docentes que estão em processo de formação, com a finalidade de que

estes profissionais tenham um senso crítico e científico adequado e coerente com as pesquisas e os saberes, visando uma formação educacional sólida (PERRENOUD, 2008).

Na discussão relacionada aos estudos educacionais, principalmente, aqueles que envolvem a formação de professores, é necessário destacar o conceito promovido por estudos científicos focados na área da educação, as quais mencionam uma suposta urgência para buscar soluções envolvendo os pontos de partida e da memória. O ponto de apoio nos estudos educacionais é o saber já desenvolvido. Independente das pesquisas já realizadas, das pesquisas em desenvolvimento ou de futuras pesquisas, questionar e obter conhecimento sobre a maneira como nos relacionamentos com aquilo que já sabemos é essencial. O professor não pode ensinar, aprender e/ou analisar de uma forma similar constantemente, sem considerar questões relacionadas ao passado e ao futuro. É essencial, portanto, que o professor se mantenha atualizado sobre estudos e discussões no ambiente educacional. É de extrema importância relacionar a memória global dos estudos, além de garantir uma qualidade adequada para as pesquisas no ambiente da educação (CHARLOT, 2006).

Na formação de professor, é importante levar em consideração também que determinados avanços aconteceram por meio de políticas públicas adotadas na área de educação – programas de formação inicial e continuada de docentes; incentivo e suporte à iniciação docente; entre outras políticas públicas, como por exemplo:

Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a): Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2017c).

Programa de Consolidação das Licenciaturas – Pro docência: O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente (CAPES, 2014).

Em relação à política de valorização dos docentes no segmento educacional, é importante destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) – o qual foi sucedido pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência até dezembro de 2019 – , e a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), a qual define o piso salarial para a carreira do professor na educação básica.

O FUNDEF, oriundo de uma política pública formulada pelo Governo Federal, pretendia corrigir a má distribuição de recursos entre as diversas regiões e diminuir as desigualdades presentes na rede pública de ensino, promovendo uma política nacional de equidade, justiça social, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério, além da efetiva descentralização dos recursos para as redes estaduais e municipais de ensino (FRANÇA, 2007).

Em 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006), Medida Provisória nº 339 (BRASIL, 2006) e regulamentada pela Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), foi criado o FUNDEB cuja abrangência incluía o ensino médio, última etapa da educação básica, e a educação de jovens e adultos (EJA). Além de alterações substanciais no financiamento desse nível de ensino, esse fundo deu origem à Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) que instituiu o Piso Salarial cujo objetivo é propiciar maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível médio na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de educação básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (FERREIRA, 2012).

Para quem trabalha com formação de professores, é necessário inventariar as pesquisas e as políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos. A eficácia e a qualidade do sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil à Pós-Graduação, da escola básica à educação.

As políticas educacionais no Brasil – focadas na formação inicial e continuada dos docentes – partem da constatação de que é imprescindível a valorização e a construção de uma cultura de parcerias e de cooperação entre as universidades, o Estado e as escolas de Educação Básica e diferentes organizações da sociedade civil. O envolvimento com as escolas de Educação Básica pressupõe a identificação e a consideração dos instrumentos e dos recursos didáticos disponíveis e ao alcance dos profissionais desse nível de ensino. Além disso, pressupõe o respeito a estes profissionais, pois a escola de Educação Básica, muitas vezes sozinha e sem apoio, administra problemas, inclusive sociais, que para ela são

encaminhados e que se manifestam nas práticas e nos comportamentos cotidianos dos alunos, dos pais e dos professores (LELIS, 2008).

Para a escola básica, as diversas pressões exercidas sobre o espaço e o tempo educacional não podem mais ser desprezadas quando se trata de debater as bases da formação dos professores. A permeabilidade, marcada por ações com lógicas heterogêneas, entre contexto interno e contexto externo à prática pedagógica pode significar, ao mesmo tempo, importante recurso e grave obstáculo. Os pais, por exemplo, apresentam-se para as escolas como consumidores de seus produtos e como parceiros em ações propostas. O valor da participação democrática pode ficar ofuscado pela lógica competitiva do “mercado escolar”. Tal mercado é disputado a partir da construção de uma determinada imagem do estabelecimento que, muitas vezes, é marcada por idéias de reputação, de performance e de desempenho, típicos do ambiente concorrencial (LANG, 2008).

No âmbito das políticas educacionais é possível verificar ações que tem a finalidade de promover a articulação entre distintas áreas que fornecem licenciaturas, além de definir diversos padrões para a formação de docentes. Neste sentido, a maior finalidade tem sido garantir a profissionalização do docente baseado nos parâmetros comuns e competências básicas relacionadas às especificidades do ofício desse profissional, efetivando por meio de ações integradas uma formação que assegure e construa um profissional com identidade própria. Para tal, os cursos de licenciaturas têm a finalidade de superar a condição em que eles se tornam apenas apêndices dos cursos de bacharelado (SOARES, 2011).

Considerando as demandas e necessidades filtradas em redes educacionais – estaduais e municipais –, além de pesquisas, seminários e discussões relacionados à formação de professores para a educação básica, colocou-se nos últimos anos diante do Ministério da Educação (MEC), a necessidade de incluir novas políticas referente à docência na educação básica. Anunciou-se, então, a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009b), com proposição de cursos presenciais e a distância, em certos casos voltados preferencialmente a docentes já em exercício, mas não titulados em nível superior. A concepção geral dessa política é ousada, tanto pelas rupturas que poderia propiciar com relação a velhas estruturas formativas nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume e pelo grande aparato virtual que foi montado para apoiar sua implementação. Essa Política, no entanto, não tocou as questões tão essenciais ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares. Também vem apresentando algumas dificuldades de percurso, com problemas na articulação entre órgãos do nível federal, com as universidades para pôr em ação seus projetos e com as

políticas próprias de estados e municípios no gozo de sua autonomia. Questões que podem ser consideradas esperadas quando se propõe uma política dessa envergadura, dados os contextos burocráticos e institucionais vigentes, e com sua implementação ainda recente. Mas são questões que certamente deverão merecer correções de percurso se quiser garantir sucesso para essa Política. Destacam-se, neste cenário, três programas:

- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR);
- Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PARFOR (BRASIL, 2009b) compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. Esses cursos podem ser uma primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, ou segunda licenciatura, para os licenciados atuando fora da área de formação, e também cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas. As potencialidades do PARFOR são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide. Porém, os analistas evidenciam problemas de gestão organizacional e financeira no que se refere ao bom andamento do programa nas IES, bem como a necessidade de rever aspectos da organização curricular adotada, uma vez que esta é baseada em disciplinas tradicionais, sem inovação, com estrutura e conteúdos que não se adequam aos propósitos do programa, especialmente sendo dirigido a estudantes que já são professores em exercício. Constatam que os currículos adotados não favorecem a prática reflexiva e não propiciam integração teoria-prática, não consideram as experiências de trabalho dos estudantes, não se observou um caráter formador em novas atitudes didáticas, notando-se ausência de um plano de estágio que explicita como os professores-estudantes iriam articular teorias e práticas. Apontam o excessivo número de disciplinas relacionadas para um período de dois anos a dois anos e meio, em um curso que funciona somente em poucos dias da semana, à noite e/ou aos sábados, totalizando em média 12 (doze) horas por semana. Constatou-se também um excesso de vagas ociosas, com evasões grandes e dificuldades diversas com as gestões municipais (SILVA JÚNIOR, 2010; VOSGERAU, 2010; FONSECA, 2010; CUNHA, 2010).

Algumas considerações e dados sobre a expansão, de modo geral, dos cursos a distância na modalidade licenciatura podem ser levantadas. Os dados mostram uma mudança

na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de Pedagogia e 53% das matrículas no conjunto de todas as demais Licenciaturas. O curso de licenciatura em Pedagogia está em 1º lugar quanto ao número de matrículas na EAD, com 34% do total de estudantes matriculados nessa modalidade. Há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos, como os relativos à não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos utilizados, especialmente por deverem ser autoinstrucionais. Questiona-se a falta de laboratórios, bibliotecas equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara. As formações oferecidas se mostram com processos avaliativos frágeis tanto no que se refere aos estudantes internamente aos cursos quanto no que se refere à avaliação dos próprios cursos. Aspecto frágil que vem sendo apontado em estudos é o exercício da tutoria, tal como vem se realizando, do ponto de vista da seleção dos tutores, sua orientação e sua precariedade contratual (BARRETO, 2008; JORGE; ANTONINI, 2011).

Há que se considerar que, de fato, houve um crescimento desordenado dessa modalidade formativa. Em 2004, havia 51.459 matriculados em licenciaturas EAD, chegando a 420.094 em 2009. No entanto, outras estatísticas mostram outro lado das matrículas na área de educação em EAD que merece reflexão. Conforme dados obtidos para 2010 no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata-se a oferta de 591.008 vagas nesses cursos, porém apenas 128.235 ingressos são registrados. Sinalizamos que são ainda raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão da EAD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Em substituição a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foi aprovada em julho de 2015, novas diretrizes para a formação inicial de professores, em nível superior. Trata-se da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A formação inicial e continuada de professores está prevista na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996b), no PNE – Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) e no PNE vigente aprovado pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), válido para o período entre 2014 e 2024. A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996b) apresenta um título destinado aos profissionais da educação em que prevê, especificamente no artigo 61, parágrafo único, incisos I, II e III os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I– a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II– a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III– o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996b).

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996b) define também a formação exigida ao magistério de educação básica e a formação inicial (e continuada) para os profissionais da área:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação

de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6o O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996b).

Como regra padrão de organização da política educacional brasileira, o Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) previu que a oferta de educação básica de qualidade depende das instituições de ensino superior, para as quais:

[...] compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais (BRASIL, 2001).

Esse PNE também estabeleceu como objetivos e metas destinadas aos profissionais da educação, o estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Decorrente dessa norma, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Trata-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular das instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura para todos os níveis e modalidade da educação básica. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 9/2001 as referidas diretrizes tinham como objetivo propor uma base comum de formação docente baseada em competências, a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo no ensino superior (BRASIL, 2001).

Diante do contexto de elaboração e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, o referido parecer esclarece que as DCNS são:

[...] fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos (BRASIL, 2001, p. 6).

Embora reconhecida como uma conquista em termos de definição de política curricular a nível nacional, muitas foram as críticas tecidas em relação aos fundamentos das DCNS para formação de professores em nível superior. A principal delas reside na ênfase ao desenvolvimento de competência no processo formativo (FREITAS, 2007).

De acordo com Scheibe e Bazzo (2013), a partir dos pressupostos e orientações emanadas das DCNS de 2002, nasceu a exigência de uma reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura, bem como, a necessidade de mudanças de concepção dos formadores. As instituições de formação de professores passaram a discutir e implementar reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, no sentido de atender às normas legais. Ainda conforme as autoras é preciso considerar as discontinuidades das reformas educativas destinadas aos professores influenciadas por inúmeros fatores políticos e culturais:

Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o pathos institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 23).

Em 2 de julho de 2015 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Diretriz é que norteará a partir da data de publicação, os cursos de formação de professores e, diferentemente da

anterior, estabelece prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

De acordo com Dourado (2015) as novas Diretrizes curriculares Nacionais (DCNS) recomendam projetos próprios de formação com ênfase na articulação entre Educação Básica e Superior, e ainda sugerem a institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Quanto a Base Comum Nacional para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, o capítulo II da Resolução, em seu Artigo 5º define que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015a)

Essa formação será possível à medida que houver uma articulação sistemática entre a organização dos cursos de licenciatura no Ensino Superior e a Educação Básica. Algumas ações têm sido desenvolvidas nessa direção com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Ressalta-se, no entanto, que o referido programa não atende a todos os alunos dos cursos de licenciatura, o que se pretende com as novas DCNS é viabilizar a interação de forma mais intensificada entre os cursos de licenciatura, de nível superior e a educação básica. O que se espera do egresso (a) dos cursos de formação inicial e continuada conforme disposto no capítulo III da resolução, é que possuam os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, tanto o Parecer CNE/CP nº2/2015, quanto a Resolução CNE/CP nº2/2015 especificam que o egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir informações e habilidades resultantes da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios e interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b).

Ao tratar especificamente da formação inicial para os profissionais do magistério da educação básica, em nível superior, o capítulo IV detalha quais são esses cursos: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; cursos de segunda licenciatura. E explica que a instituição formadora deverá definir no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica. Essa abrangência da formação inicial tem sido desenvolvida por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse Plano tem como objetivo estabelecer ações e metas para atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica. Trata-se de uma medida decorrente da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme se lê no artigo 1º da referida Portaria:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009a).

A Portaria disciplina que o atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, será realizado por meio da ampliação das matrículas oferecidas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior em cursos de licenciatura e de Pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de Educação Básica; e o fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de Educação Básica e à oferta de formação continuada (BRASIL, 2009a, artigo 2º).

De acordo com Freitas (2013), o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) representou um ganho político importante para a formação de professores, no entanto argumenta que se trata de uma política emergencial para atender à demanda de formação de professores em exercício que não possuem formação em nível superior ou formação na área em que atuam.

4 A RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO

A necessidade de oferecer acesso à educação aos presos foi percebida pela ONU – Organização das Nações Unidas. Em seu âmbito de intervenções, foram aprovadas normas e regras que pautavam a educação para pessoas reclusas, uma vez que estas possuem o direito ao desenvolvimento mental, físico e social. Segundo Noma e Boiago (2010), essas normas incluem os aspectos a seguir:

- Regras Mínimas para o Tratamento de Presos, de 1955;
- Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966;
- Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes, de 1975;
- Carta Africana dos Direitos de Homem e dos Povos, de 1981.

No âmbito educacional, as regras mínimas asseguram a existência de bibliotecas, com acesso a todos os presidiários, oferecendo também incentivo a eles para frequentá-las.

4.1 A FUNÇÃO DO ESTADO NA RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO

Os educadores devem disponibilizar um parcial a essas pessoas. E as penitenciárias precisam tomar medidas a fim de garantir a melhoria da educação de todos os reclusos. No caso de analfabetos e jovens, a educação será obrigatória e deve estar ligada ao sistema educacional do país, favorecendo o recluso a possibilidade de continuar com seus estudos. Organizações governamentais devem assegurar que os apenados, quando em liberdade, possuam condições de permanecer em seus respectivos trabalhos (ONU, 1977).

Desde o final da década de 90, a UNESCO (2006) vem substanciando a reflexão sobre a importância da educação nos estabelecimentos prisionais, promovendo vários encontros para debater a temática, em busca de melhorias nesse âmbito que carece de tão escasso fomento:

[...] para fortalecer e impulsionar as políticas nacionais especialmente em áreas que em muitos países não são consideradas prioritárias e aonde o orçamento da educação de adultos muitas vezes não chega a representar 1% do orçamento da educação geral. (UNESCO, 2006, p. 14)

Dessa forma, a UNESCO (2006) tem realização à cooperação técnica, apoiando os países na elaboração de projetos educativos para jovens e adultos presos. Esses projetos substanciam a construção de uma política pública para educação no contexto da privação da liberdade. Um projeto amplamente conhecido no meio é o Educando para a Liberdade, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a representação da UNESCO no Brasil. O projeto tem por objetivo garantir os direitos fundamentais de todos os cidadãos de inclusão de pessoas privadas de liberdade, com a elaboração de uma política pública destinada à educação para jovens e adultos em privação de liberdade e a administração penitenciária (LOPES, 2014).

Esse projeto é fruto de uma iniciativa destinada à transformação da realidade na qual se encontra o preso, mobilizando governos e sociedade civil em prol do compromisso com a educação prisional. Buscando compreender esse espaço enquanto ambiente de formação por meio da socialização desses indivíduos privados de liberdade, contribuindo para a sua reinsersão na sociedade. Educando para Liberdade começou a ser implantado em 2005, estabelecendo uma articulação entre a administração penitenciária e a secretaria de educação que são responsáveis pela gestão e coordenação dessa oferta, em consonância com as Diretrizes Nacionais e o Plano Estadual de Educação nas Prisiões – PEEP (GRECO, 2016).

Deve-se utilizar o material pedagógico referente a EJA, para que partindo dele os professores elaborem projetos pedagógicos voltados para os presos, e os mesmos devem ser incluídos no Censo Escolar. Os professores devem ser efetivos das escolas conveniadas, a instituição de reclusão deverá contemplar o espaço físico para realização das aulas. Deverá ser realizado um diagnóstico do nível de escolarização dos apenados para que partindo dele, os professores elaborem um projeto de intervenção, contemplando as especificidades de cada um (LOPES, 2014).

Deverá ser considerada a singularidade no atendimento conforme o regime de reclusão, garantindo a avaliação meritocrática do educando, contemplando a diversidade mediante a inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outros. Será interessante promover a estratégias para a continuidade do estudo para os egressos, assim, poderá se presumir que a remição pela educação como direito, assim como o trabalho, que é concebido como formação e não como exploração de mão-de-obra, com uma carga horária compatível com o estudo (MARTINS, 2017).

O trabalho deve ser incorporado à educação (UNESCO, 2006), promovendo atividades livres de estigmas aos indivíduos, com atividades promotoras da leitura, buscando a participação de todos os aprisionados em programas educacionais e ainda a remissão pelo

estudo. Dessa forma, se esse projeto atingisse êxito, haveria uma diminuição significativa, de reincidência dos apenados em regime fechado, reintegrando os indivíduos plenamente a sociedade, após o cumprimento da pena, vendo-se na educação e na profissionalização, alternativas de diminuir essa mazela social. A ideia de inclusão é implícita a essa perspectiva de educação, uma vez que há a necessidade de reinserir indivíduos que foram excluídos (SLONIAK, 2015).

A opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando a sala de aula, não constitui privilégio, como querem alguns, mas, sim uma proposta que responde ao direito de todos á educação e atende aos interesses da própria sociedade. (JULIÃO, 2007, p. 30).

Dessa forma, a educação é uma ferramenta que possui o poder de transformação da realidade do encarcerado, melhorando a sua auto-estima e autoconfiança, para que ele possa ser reintegrado na sociedade de forma efetiva.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como coisas, com eles estabelece uma relação dialógica, permanente. (FREIRE, 1987, p. 35).

Assim, o professor necessita conhecer a realidade de intervenção, sua estrutura, as concepções de mundo do aluno, para que se produza conhecimentos e os relacionem culturalmente, e assim contribuir para inclusão desses indivíduos na sociedade. Deve-se promover um espaço de comunicação e interação social, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras. Trata-se de um espaço de socialização, por fornecer ao aluno possibilidades referenciais de construção de identidade e de resgate da cidadania que se perdeu (LOPES, 2014).

No ambiente prisional, as experiências escolares dos apenados são consideradas a fim de contribuir para uma educação significativa e que dialogue com a finalidade da educação nacional contemplando a realização pessoal, exercício da cidadania e preparação do trabalho. Para tanto, é necessária a promoção de projetos sociais e educacionais voltados para os excluídos e marginalizados e eminentemente perdedores (PARENTE, 2018). Nesse sentido, de acordo com Saviani (1980), o Estado deve oferecer políticas públicas e mecanismos legais que garantam

[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para interferir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1980, p. 41).

Somente a reflexão acerca da própria condição pode libertar os seres de suas limitações. Há a necessidade da reflexão para que haja a transformação da realidade dos indivíduos. A educação é libertadora e o professor deve ser agente transformador nesse processo, fornecendo condições para que o estudante apenas passe a refletir sobre as suas ações, como elas devem ser transformadas e ainda com relação às possibilidades de uma inserção satisfatória na realidade que o circundará em liberdade (MAIA; COSTA; BRETAS; SÁ NETO, 2017).

A educação, sendo direito do cidadão e dever do Estado, deveria estar inserida em todos os lugares onde os indivíduos estivessem, ou fossem obrigados a permanecer. Mas sempre terá algum lugar onde ela existe, mas não se efetiva, como é o caso das prisões. Apesar do direito à educação ser um dispositivo legal, ainda não é plenamente promovida em todos os presídios do país (LOPES, 2014). Com base no artigo 126, inserido na Lei nº 7.210 – Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), verifica-se que a remissão da pena deve ocorrer, exclusivamente, por meio do trabalho. No entanto, em alguns Estados do Brasil, por iniciativa de alguns juízes, a educação também tem sido ofertada como uma forma de progressão de regime, diminuindo o tempo da pena, por meio do tempo de permanência na escola.

4.2 O ALTO ÍNDICE DE RETORNO À VIDA CARCERÁRIA

Sherman e Berk (1984) em estudo sobre o tema apontam que a reincidência está relacionada com a discriminação da sociedade com ex-presidiários. Outro fator que contribui com a reincidência diz respeito às condições precárias das penitenciárias e da pouca formação técnica dos agentes.

De modo geral, a reincidência pode ser vista como uma soma de fatores que englobam políticas ineficazes e preconceito da sociedade (SHERMAN; SMITH; SCHMIDT; ROGAN, 1992). Deste modo, defende-se a melhoria das acomodações e programas bem estruturados de ressocialização. Aponta-se como proposta a criação de programas de formação educacional e profissional, pois acredita-se que se o apenado aprender uma profissão, irá procurar um emprego quando sua pena estiver cumprida (LOPES, 2014).

Por outro lado, existem estudos que não encontraram relação dos níveis de criminalidade com a pobreza e falta de emprego. Cita-se, por exemplo, o estudo de Desroches (1984), realizado em território iugoslavo, onde, segundo o autor, não existe substancial correlação entre a situação econômica e o crime. Mesmo sendo inconclusivo, este estudo serve para constatar que o tema possui um arranjo complexo e, portanto, explicações simplistas podem deixar de contemplar todo o processo da forma que se espera.

Considerando ainda os aspectos econômicos, se deve atentar acerca de duas questões importantes: o preconceito com sujeitos que carregarão consigo o rótulo de presidiário e a limitação econômica destes sujeitos em decorrência da dificuldade em conseguir emprego. Tais enquadres somados a certos fatores de risco, como idade, possível alocação para regiões periféricas e criação de vínculo com redes criminosas durante o cumprimento da pena, podem dificultar e favorecer a reincidência (LOPES, 2014).

Deste modo, compreende-se que as políticas voltadas para reverter o elevado quadro de reincidência devem agir em várias frentes, propiciando ao menos a educação mínima aos detentos, programas internos de profissionalização e trabalho, possíveis incentivos fiscais para empresas que contratarem ex-detentos e também, programas juntos a comunidade que possam diminuir o preconceito para com os sujeitos que de alguma forma cometeram infrações e que, após pagarem pelos seus erros terão que ser reinseridos na vida em sociedade (CAPPELLARI, 2019).

Importante trazer para a discussão o fato de que para certos seguimentos da sociedade e círculos de discussão, mesmo havendo pesquisas acadêmicas informando o oposto, permanece a concepção de certas teorias que defendem a simples privação de liberdade será suficiente para gerar efeitos no sujeito fazendo com que não incorra futuramente no ato infracional. Tal concepção foi responsável pela criação de políticas de repressão fortemente difundidas por inúmeros países, notadamente nos Estados Unidos da América (EUA). Mesmo mostrando-se de certa forma efetiva em solo americano, tais políticas foram e ainda são duramente criticadas, sendo que a diminuição dos índices de criminalidade nos Estados Unidos pode possuir relação com o fortalecimento da economia e também, com a envelhecimento da população (NOVO, 2017).

Em relação aos fatores sociais, étnicos e raciais e sua ligação com a reincidência, tais aspectos apresentam correlação diminuída com a reincidência criminal em território americano, haja vista que os fatores étnicos e raciais não apresentam sólidos resultados. De acordo com pesquisas, quanto menor for a idade do indivíduo durante o ato infracional e posterior pena, maior será a possibilidade de reincidência (SILVA et al., 2017).

No cenário contemporâneo nacional, a reincidência ocupa lugar de destaque no debate sobre segurança pública. Já se apresenta como absorvida pelo senso comum a ideia de que a grande maioria dos presos ao serem libertos incorrerão novamente em ato infracional (MARIÑO, 2002). Faz-se presente a noção de que grande parte da criminalidade decorre de sujeitos em atos de reincidência, deste modo tem-se a noção de que sujeitos que cometeram crimes serão para sempre pessoas sem o contorno da lei, incapazes de fazer parte da sociedade sem o desejo de transgredir regras e normas, estando em perpétuo estado corruptivo. Criou-se o mito de que a grande parte dos ex-presidiários incorrerá em delito, mesmo não havendo estudos que comprovem esse entendimento (BITENCOURT, 2007).

Compreender o comportamento infracional após a libertação tem sido um desafio e diversas teorias foram criadas para compreender este fenômeno. Como proposta de compreensão deste fenômeno destaca-se o modelo Coping-Release. Este modelo volta seu ‘olhar’ não para as causas primevas do comportamento criminoso, porém para a dinâmica atual que o mantém (ZAMBLE; QUINCY, 2001). Além da “dinâmica social” que pode contribuir para a reincidência, deve-se atentar ao fato de que fatores intrínsecos dos sujeitos podem apresentar relação com o comportamento da reincidência, assim sendo, idade, traços de personalidade e arranjo psicológico devem ser considerados (BROWN, 2002). Compreende-se a reincidência criminal voltando o olhar para três segmentos principais:

- Indicativo da prevalência da reincidência, em que se busca conhecer a dimensão do número de indivíduos reincidentes e o percentual de infrações que lhe são atribuídos (PAYNE; WEATHERBURN, 2015).
- Pesquisa que faz uso da reincidência como uma medida de resultado para aferição da eficácia, por exemplo, para observar o bom desempenho de programas de intervenção na diminuição dos índices de reincidência, mesmo sendo possível observar certas fragilidades quanto à utilização da reincidência como uma medida de eficácia (GONÇALVES, 2002);
- Pesquisas que buscam encontrar uma lógica para a criminalidade. Tais estudos associam aspectos sociais, psicológicos, culturais, econômicos e étnicos com a gênese da criminalidade. Tais propostas de análise recebem críticas, pois podem ser enviesadas e ao invés de explicar certo fenômeno, em uma roupagem recursivo, pode apenas buscar confirmar certa ‘teoria’ acerca da criminalidade com certos fatores em específico (BARBOSA; QUADROS; RIBEIRO, 2012).

Certos teóricos – e grande parcela da população – defendem a ideia de que a reincidência está relacionada com a presença de certa especialização no crime, ou seja, o

indivíduo reincide na infração por estar cada vez mais especializado. O fato de ter conhecimentos acerca de certos atos que poderão beneficiá-lo farão com que se sinta tentado a cometê-los. Esta parece ser uma explicação elegante, mas carece de comprovação (NEVES, 2010).

Ao contrário desta explicação, um estudo desenvolvido pela Universidade de Cambridge, apontou que os infratores observados se mostravam mais versáteis do que especializados. Cerca de um terço dos homens condenados até aos 32 anos ($n = 50$) foram condenados por violência (agressões, roubo e ameaças). Estes cometeram a soma de 85 crimes violentos (uma média de 1.7 cada), por outro lado, estes mesmos condenados efetivaram 263 crimes não-violentos (uma média de 5.3 cada). Somente 7 dos 50 ofensores violentos não possuíam condenações por crimes não-violentos. Testou-se um modelo que mostrou que os crimes violentos acontecem ao por acaso nas carreiras criminais. Considerando que os dados corroboravam o modelo, chegou-se a conclusão de que havia poucas provas contundentes que comprovassem a especialização na violência ou em determinando formato de crime (FARRINGTON; HAWKINS; LLOYD-BOSTOCK, 1979).

Parte substancial das teorias acerca da criminalidade defendem o princípio de que a presente oportunidade aliada a certos traços de personalidade são determinantes para que o crime ocorra (GOODMAN, 1997). Reconhece-se que indivíduos com traços de personalidade antissocial possuem maior chance de que suas condutas evoluam para ações criminais e, conseqüentemente, ações de reincidência criminal. Fato é que sujeito com o perfil antissocial são os responsáveis pela maior parte dos crimes e reincidência. Tais pesquisas contribuem, apontando que especificidades intrínsecas do sujeito estão estritamente relacionadas com a criminalidade, contudo, não se deve deixar de avaliar as diversas outras variáveis que servem como condicionantes para a criminalidade (LOPES, 2014).

A concepção acerca da relação da sociopatia com a criminalidade defende que indivíduos com Transtorno de Personalidade Antissocial possuem dificuldade para desenvolver empatia, internalizar regras sociais e desenvolver o sentimento de culpa, sendo que muitas vezes utilizam as pessoas de seu convívio como se fossem objetos. Deste modo, a reincidência acaba acontecendo devido a ineficiência das ações punitivas e/ou reformadoras, haja vista que tais pessoas apresentam uma lógica de funcionamento mental que difere da grande maioria da população (CAPPELLARI, 2019).

Conforme as informações expostas até o momento, pode-se dizer que o fenômeno da criminalidade e da reincidência é complexo e está relacionado com aspectos intrínsecos do sujeito e sua relação com os aspectos ambientais (FONSECA; SIMÕES, 2002). Em linhas

gerais, para se buscar compreender o fenômeno da criminalidade e da reincidência, como dito anteriormente, deve-se ponderar acerca da complexa amarra a qual o sujeito se vê inserido, onde aspectos seus e socialmente compartilhados serão determinantes para o modelo de conduta que irá adotar em face à sociedade. Em última análise deve-se estruturar uma compreensão “biopsicossocial” do fenômeno em questão (BARBOSA; QUADROS; RIBEIRO, 2012).

A reincidência criminal está relacionada a questões presentes em três momentos distintos presentes na vida do sujeito infrator: a pré-reclusão, durante a reclusão e na pós-reclusão. Os aspectos ligados a pré-reclusão abarcam a pré-disposição do indivíduo a condutas antissociais, questões econômicas e afetivas desfavoráveis (LOPES, 2014). Por outro lado, os aspectos presentes durante a reclusão, envolvem a baixa efetividade de programas educacionais e de profissionalização, vinculação do infrator com facções criminosas como forma de ‘sobreviver’ dentro das penitenciárias e a precarização estrutural, como um todo (MOFFITT; KRUEGER; CASPI; FAGAN, 2000).

Por fim, questões pós-reclusão abrangem o preconceito em relação ao ex-detento, sentimento de exclusão e presença da conduta antissocial que certa forma, foi responsável pela reclusão (DHAMI; MANDEL, 2012). Pesquisas conduzidas na Filadélfia, verificaram que o maior percentual de episódios de detenção havia ocorrido com jovens com menos de 20 anos. Considerando que a grande maioria destes não possui uma profissão definida, evidenciou-se com esta pesquisa a necessidade de desenvolver políticas que prezem pela profissionalização de jovens infratores (WOLFGANG; FIGLIO; SELLIN, 1972).

Verifica-se a presença de uma notável diversificação de condutas, sendo estas fortemente relacionadas ao perfil de cada indivíduo, serve também para mostrar que a grande maioria dos crimes acaba sendo cometida por um número reduzido de indivíduos que apresentam Transtorno de Personalidade Antissocial (NOVO, 2017).

Com base em pesquisas, verificam-se quatro segmentos de reincidência: i) reincidência genérica, que ocorre quando há mais de um ato criminal, independentemente de condenação, ou mesmo autuação, em ambos os casos; ii) reincidência legal, que, segundo a nossa legislação, é a condenação judicial por novo crime até cinco anos após a extinção da pena anterior; iii) reincidência penitenciária, quando um egresso retorna ao sistema penitenciário após uma pena ou por medida de segurança; e iv) reincidência criminal, quando há mais de uma condenação, independentemente do prazo legal. Inclusive, a tentativa de mensurar a reincidência ganha diferentes contornos metodológicos, dependendo do tipo de conceito que se assume (SILVA et al., 2017).

Mesmo sabendo-se que a LEP – Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) destaca-se internacionalmente, a legislação passa por desafios ao aplicar diversos dispositivos. Por meio do artigo 1º, inserido na Lei nº 7.210 – Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), destaca-se o objetivo de “[...] efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. A legislação tenta, de um lado, garantir a dignidade e a humanidade da execução da pena, tornando expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, e, de outro, assegurar as condições para a sua reintegração social. Por meio do artigo 10, estabelece-se que “[...] a assistência ao preso e ao internado como dever do Estado objetiva prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade, estendendo-se esta ao egresso”. A Lei nº 7.210 – Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) prevê, entre as atenções básicas que devem ser prestadas aos presos, assistência à saúde, assistência psicológica, educacional, jurídica, religiosa, social e material.

Os ideais previstos pelos legisladores trouxeram para o cerne da discussão polêmicas em torno do conceito de ressocialização, finalidade atribuída à prisão moderna e base da concepção de execução penal prevista na Lei nº 7.210 – Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984). Mesmo observando a presença de certas divergências acerca das ações a serem tomadas no que compete ao processo de ressocialização, pode-se afirmar que o que as políticas possuem em comum são as propostas que visam de alguma forma influenciar e, quiçá, alterar o curso da vida dos sujeitos encarcerados (BITENCOURT, 2017).

Na contemporaneidade, tem-se como concepção já firmada entre os teóricos da área a ineficiência da prisão em relação às práticas de ressocialização do apenado. Entre os principais teóricos que tecem críticas em relação ao modelo atual de ressocialização, destacam-se os adeptos da criminologia crítica, não consideram como eficiente a concepção de tratamento para correção dos desvios de conduta, pois tais políticas acabam por não considerar a subjetividade e os condicionantes ambientais que certa forma, influenciaram no comportamento criminoso do sujeito. A maior crítica se dá pelo fato de não compactuarem com a proposta de correção que objetive imbuir no indivíduo valores diferentes do que este já possui, pois, este processo de (des)legitimação acaba por esvaziar o sujeito de sua subjetividade tornando inerte a personalidade própria (PETER FILHO, 2011).

A opinião compartilhada pela maior parte do corpo teórico voltado para essa temática, defende o posicionamento de que a prisão não possui a capacidade de ressocializar, deste modo, não sendo capaz de alcançar o objetivo a ela delegado. Faz-se presente nas discussões a presença de dois posicionamentos mais destacados: posicionamento realista e

idealista. Representantes do posicionamento realista, tendo como princípio a concepção de que a prisão não se configura como um espaço de ressocialização, possuem um olhar pessimista em relação ao modelo atual de punição, vendo neste modelo somente o caráter neutralizador, ou seja, responsável por impedir que o sujeito criminoso cometa novos crimes, já que se encontra privado da liberdade. Concebem a prisão como mecanismo de prevenção especial negativa (neutralização ou incapacitação do delinquente), que está na base das políticas de contenção repressiva. Na posição diametralmente oposta encontram-se os idealistas, que advogam à favor da prisão e a reconhecem como espaço de ressocialização controlado, onde o indivíduo poderá internalizar valores e disciplinas para que, posterior a este processo, possa reingressar no corpo social mais amplo (MEDEIROS, 2018).

Mesmo reconhecendo que os insucessos são maiores que os resultados positivos, defendem a manutenção da prisão e dos programas de ressocialização, não cabendo às prisões somente excluir da sociedade os sujeitos que cometeram crimes. De acordo com Baratta (1990), ambas as posições possuem fragilidades. Assim, a prisão, em seu contorno atual, apresenta pouca efetividade para promover a ressocialização; de modo oposto tem-se observado que ela tem gerado uma série de entraves para que esse objetivo seja alcançado. Contudo, mesmo reconhecendo as dificuldades em se estruturar programas efetivos de ressocialização, não se deve abandoná-los. Entretanto, certos ajustes devem ser realizados, à começar pela adoção do termo "reintegração social" em detrimento dos termos "tratamento" e "ressocialização". Ressocialização e tratamento transmitem a ideia de uma postura passiva do apenado e ativa das instituições: tais concepções derivam de uma concepção atrelada a velha criminologia positivista que concebia o condenado como um sujeito irregular e inferior que necessitava ser (re)modelado à sociedade, sem que fossem realizadas reflexões mais aprofundadas as diversas causas relacionadas ao crime. Em contrapartida, o construto reintegração social implica a igualdade entre as partes presentes no processo e defende a interação entre a prisão e a sociedade (MARTINS, 2017).

A aversão aos termos reabilitação e ressocialização se faz presente pois a sua utilização afasta a sociedade e a responsabilidade desta para com o sujeito que cometeu crime. Pela via da reintegração social, a sociedade (re)inclui aqueles que de certa forma foram excluídos, fazendo-se uso de estratégias nas quais esses excluídos possam ter uma participação ativa, isto é, não como simples objetos de assistência, mas como sujeitos ativos no processo (SÁ, 2005).

Tanto sob a ótica da integração social como do criminoso, a prisão ideal é, sem dúvida, a inexistente, pois não existem prisões boas o suficiente para realizar a reintegração.

Contudo, observa-se que existem prisões de certa forma mais efetivas do que outras. Deste modo, mesmo considerando a baixa eficiência das prisões em garantir e propiciar a ressocialização, tais programas devem ser incentivados e encarados com seriedade, pois não se deve tomar como base que a simples punição será suficiente para que o apenado possa ser reinserido à sociedade e que isto basta para que este não reincida no crime (BARATTA, 1990). Como dito no decorrer deste estudo, faz-se necessário que se invista em educação e profissionalização em ambientes prisionais, para que o apenado possa internalizar as regras socialmente aceitas, para que possa ter dignidade e que contribua positivamente para a diminuição da população carcerária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a reincidência criminal apresenta inúmeros fatores relacionados à sua gênese. Para explicar tal fenômeno deve-se considerar a realidade do sistema prisional em sua complexidade, sem deixar de considerar, do mesmo modo, especificidade do sujeito que influenciarão fortemente a sua conduta.

O desafio colocado ao poder público diante do problema da reincidência é enorme. A legislação brasileira acredita na recuperação do condenado, primando pelo respeito à dignidade humana, fundamento da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Desta forma, defende-se que as instituições prisionais se estabeleçam de modo a garantir os direitos fundamentais de dignidade humana e que ofereçam programa de escolarização e profissionalização, pois deste modo o apenado poderá, ao ser reintegrado à sociedade, buscar meios socialmente aceitos para sobreviver.

Em todas as pesquisas existentes sobre reincidência criminal observa-se a dependência de drogas em uma parcela substancial da população carcerária. Muitos indivíduos ingressam no sistema prisional viciados ou se tornam dependentes no cárcere. Apesar de a drogadição ser reconhecida, de forma generalizada, como elemento que favorece a reincidência, em nenhuma das experiências havia tratamento específico para esses indivíduos e as poucas ações partiam de grupos religiosos, nem sempre preparados para intervenções tecnicamente especializadas.

Seria necessário pensar em uma política de drogas no sistema prisional que englobasse um conjunto de ações visando à assistência à saúde – processo de desintoxicação; à assistência psicológica – dependência psicológica da droga; à assistência psiquiátrica (medicamento controlado); à assistência social – medidas recreativas e atividades lúdicas; e ao amparo da família como alicerce emocional.

As políticas públicas dirigidas à reintegração social deveriam levar em conta a especificidade da condição juvenil dos encarcerados. Não há programas e projetos consistentes no país voltados para jovens internos e para jovens egressos do sistema prisional. Ou seja, o enorme contingente de jovens que é objeto de penas privativas de liberdade praticamente não tem recebido atenção adequada do poder público, em seus diferentes níveis – federal, estadual e municipal –, tanto durante o período de aprisionamento quanto no momento posterior à sua saída do cárcere. Caso seja considerado que a reconstrução das

trajetórias de parte destes indivíduos pode ser influenciada fortemente por programas públicos voltados para sua reinserção e que contemplem a especificidade juvenil, torna-se ainda mais urgente a formulação de programas e projetos nesta área, de forma a suscitar percepções alternativas ao mundo do crime.

As políticas de prevenção do crime e da violência voltadas para a juventude também devem ser capazes de compreender distintos padrões de diferentes trajetórias, bem como os potenciais de saída de carreiras criminosas e/ou violentas que estão disponíveis para parte dos jovens, envolvidos com redes e dinâmicas de tais naturezas. O entendimento da desistência dos jovens em relação às possibilidades de carreiras criminosas é fundamental para orientar políticas e estratégias voltadas à identificação dos momentos e externalidades favoráveis a estas saídas.

Considerando que o assunto ainda é pouco explorado, recomenda-se que mais pesquisas na área sejam desenvolvidas para que a compreensão acerca da reincidência criminal possa ser alargada. Assim, em síntese, o presente estudo analisou as ações realizadas pelo Estado para promover uma reintegração social adequada ao preso após o cumprimento de sua pena no sistema prisional, à luz da legislação penal brasileira, com a finalidade de reduzir o índice de reincidência criminal no Brasil. Sugere-se, ainda, que outros estudos sejam desenvolvidos para discutir e fortalecer o tema da presente pesquisa, levando-se em consideração a evolução da sociedade e da legislação, bem como os principais autores no segmento jurídico, com ênfase para a área de Direito Penal.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Governança das secretarias estaduais de Educação** – Relatório final. São Paulo: Instituto Natura/FGV, 2014.
- ACESSA SP. **História do Carandirú**. Disponível em: <http://acessajuventude.webnode.com.br/historia-do-carandiru/>. Acesso em: 27 out. 2020.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, Wanderson Ferreira. **Crítica à razão gestonária na Educação: o ponto de vista do trabalho**. v. 19, n. 56, p. 37-61, jan-mar. Goiânia: Revista Brasileira de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a03.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.
- AZEVEDO, Fernando de; LIMA, Alceu Amoroso; ALMEIDA JÚNIOR; TEIXEIRA, Anísio; GOUVEIA, Aparecida Joly; ALBERTO, Armanda Álvaro; COUTINHO, Azeredo; LUTZ, Bertha; MEIRELES, Cecília; FONSECA, Celso Suckow da; RIBEIRO, Darcy; MENDES, Durmeval Trigueiro; FERNANDES, Florestan; PESSOA, Frota; FREYRE, Gilberto; CAPANEMA, Gustavo; VILLA-LOBOS, Heitor; ANTIPOFF, Helena; MAURO, Humberto; AZANHA, José Mário Pires; MESQUITA FILHO, Julio de; LOURENÇO FILHO; BOMFIM, Manoel; NÓBREGA, Manuel da; FLORESTA, Nísia; LEMME, Paschoal; FREIRE, Paulo; ROQUETTE-PINTO; BARBOSA, Rui; DÓRIA, Sampaio; CHAGAS, Valnir. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. Publicado em 21 out. 2010. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou Controle Social: Uma Abordagem Crítica da “Reintegração Social” do Sentenciado**. Saarbrücken: Universidade de Saarland, 1990. Disponível em: <http://danielafeli.dominiotemporario.com/doc/ALESSANDRO%20BARATTA%20Ressocializacao%20ou%20controle%20social.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BARBOSA, A.; QUADROS, F.; RIBEIRO, L. **Reincidência Criminal: Tópicos de Avaliação e Intervenção Biopsicossocial**. Porto: Livpsic, 2012.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (2011). **Estudos de História da Educação de Goiás – 1830-1930**. Goiânia: Editora da PUC/GO, 2011.
- BARRETO, Raquel Goulart. (2006). **Política de educação a distância: a flexibilização estratégica**. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. p. 187-204. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARRETO, Raquel Goulart. (2008). **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância**. v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. Campinas: Educação & Sociedade, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

BITENCOURT, Cezar Roberto. (2007). **Criminologia Crítica e o Mito da Função Ressocializadora da Pena**. In: BITTAR, Walter. A Criminologia no Século XXI. Rio de Janeiro: Lumen Juris & BCCRIM, 2007.

BOOTE, David; WIDEEN, Marvin; MAYER-SMITH, Jolie; YAZON, Jessamyn Marie O. **Da história e do futuro da formação de professores no Canadá inglês**: a tradição na prática dos formadores dos professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. p. 25-53. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. (1940). Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1962). Lei nº 4.191, de 24 de dezembro de 1962. **Dispõe sobre o Código Tributário do Distrito Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4191.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1966). Câmara dos Deputados. Decreto nº 58.130, de 31 de março de 1966. **Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1968). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1984). Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1996a). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das**

Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1996b). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1996c). Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (1997). Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. **Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2006a). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2006b). Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. **Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/mpv/339.htm.

Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2007). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;** altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de

março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2008). Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2009a). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2009b). Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Publicado em 1 jul. 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. (2011). Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2011). **Projeto de Educação da Sociedade Goiana do século XIX:** possível tradução de um processo histórico multifacetado. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). Estudos de História da Educação de Goiás – 1830-1930. p. 21-56. Goiânia: Editora da PUC/GO, 2011.

BRASIL. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2015). **Reincidência Criminal no Brasil:** Relatório de Pesquisa. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

BRASIL. (2015a). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos **Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília: CNE, 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2015b). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: CNE, 2015b. Disponível

em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2017a). **Fundeb – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2017b). Ministério da Educação. **O que é FUNDEF**. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. (2017c). Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 27 out. 2020.

BROWN, D. **Losing my Religion**. Reflections on Critical Criminology in Australia. In: K. Carrington and R. Hogg (eds). *Critical Criminology: Issues, Debates, Challenges*. Uffculme: Willan Publishing, 2002.

BRZEZINSK, Íria. (1987). **A formação do Professor Para o Início de Escolarização**. Goiânia: UFG, 1987.

BRZEZINSK, Íria. (2008). **Escola Normal de Goiás: Nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento**. In: ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua. *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. p. 279-298. Campinas: Alínea, 2008.

CALDEIRA, M. S. **A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. N. 95, nov. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1995.

CAPES. (2014). **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência**. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Atualizado em 9 out. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em: 27 out. 2020.

CAPES. (2017). **História e missão**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 27 out. 2020.

CAPPELLARI, Mariana Py Muniz. **Estudos Prisionais**. 93 p. ASIN: B07P4DDSSS. Canal Ciências Criminais, 2019.

CAUCHICK-MIGUEL, Paulo A. (Org.). **Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018. ISBN: 978-85-352-9134-6. ISBN (versão digital): 978-85-352-9135-3.

CCE – Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Legislação**. Disponível em: <http://cee.go.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 27 out. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Universidade Paris 8, França e Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Brasil. v. 11, n. 31, jan./abr., p. 7-18. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

CHETTY, R.; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. **The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood.** Working Paper Series n. W17699. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2011.

CORDEIRO, Grecianny Carvalho. **Privatização do Sistema Prisional Brasileiro.** 2. ed., 196 p. ISBN-10: 8579871816. ISBN-13: 978-8579871818. Freitas Bastos, 2014.

CRIFPE – Centre de Reserche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante. **Le CRIFPE: plus important centre de recherche en éducation au Canada.** Disponível em: <http://www.crifpe.ca/crifpe/index>. Acesso em: 27 out. 2020.

CUNHA, Maria Izabel. **O Bom Professor e Sua Prática.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, T. M. M. C. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de cursos presenciais de 2ª licenciatura que estão sendo oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco.** Brasília: UNESCO/Capes, 2010.

DAMASCENO, M. N.; SILVA, I. M. **Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação.** In: Anais da 19ª Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1996.

DARLING-HAMMOND, L. (2000). **Teacher Quality and Student Achievement: a Review of State Policy Evidence.** Tempe: Education Policy Analysis Archives, 2000.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN – Junho de 2014.** Ministério da Justiça. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

DESROCHES, Frederick. **Post-Secondary Education in Prison: The Canadian Experience.** International Sociological Association / Sociology of Education Section. Association Paper, 1984.

DHAMI, Mandeep K.; MANDEL, David R. **Crime as Risk Taking.** Psychology, Crime and Law. Institute of Criminology. University of Cambridge. v. 18, pp. 389-403. Cambridge: University of Cambridge, 2012. Disponível em: <http://epubs.surrey.ac.uk/735784/1/2012%20Crime%20as%20risk%20taking-FINAL-rev.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica.** Nota Técnica. N. 14, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios.** v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. Campinas: Educação & Sociedade, 2015. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

DURKHEIM, Émile. (1975). **Educação e Sociedade**. 10. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DURKHEIM, Émile. (2001). **As regras do método sociológico**. Trad. Pedro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

EJA BRASIL. **Institucional**. O que é EJA. Disponível em: http://ejabrasil.com.br/?page_id=98. Acesso em: 27 out. 2020.

ELIAS, Claudia Souza Rodrigues; SILVA, Leandro Andrade; MARTINS, Miriam Teresa Sá Leitão; RAMOS, Neide Ana Pereira Ramos; SOUZA, Maria das Graças Gazel; HIPÓLITO, Rodrigo Leite. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. SMAD: **Revista Electrónica em Salud Mental, Alcohol y Drogas**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012. ISSN: 1806-6976.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VAGO, Tarcísio Mauro. **João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica**. In: Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação. p. 33-47, 2000.

FARRINGTON, David P; HAWKINS, K. O.; LLOYD-BOSTOCK, S. M. **Psychology, Law and Legal Processes**. Contains an Introduction by the Editors, pp. xiii-xvii. London: Macmillan, 1979.

FERREIRA, A. R. **Crime-Prisão-Liberdade-Crime: O Círculo Perverso da Reincidência no Crime**. v. 107, pp. 509-534. DOI: 10.1590/S0101-66282011000300008. Serviço Social e Sociedade, 2011.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Vassouras-RJ, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. ISSN: 2178-7719.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **A valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional**. Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE), 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v3i6.20537>. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n6_6.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves de. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.) Cartografia e trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras (ALB), 1998.

FONSECA, C.A., SIMÕES, A. **A Teoria Geral do Crime de Gottfredson e Hirschi: O Papel do Autocontrole, da Família e das Oportunidades**. In: Fonseca, C. A. Comportamento Anti-Social e Família: Uma Abordagem Científica. Coimbra: Livraria Almedina, 2002.

FONSECA, S. M. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de 2ª licenciatura de Física e Matemática oferecidos pela UFMA/Universidade Federal do Maranhão para o PARFOR no Estado do Maranhão**. Brasília: UNESCO/Capes, 2010.

FOUCAULT, Michel. (1972). **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed., 3. impres. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

FOUCAULT, Michel. (1990). **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. (1993). **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Tereza C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. (1996). **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FOUCAULT, Michel. (1997). **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. (1999). **Vigiar e punir: Histórias das violências nas prisões**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **O financiamento da educação básica: do FUNDEF ao FUNDEB**. In: Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. (1981). **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. (1983). **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. (1987). **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2002). **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação**. v. 23, n. 80, p. 136-167, set. Campinas: Educação & Sociedade, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2007). **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. Campinas: Educação & Sociedade, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2013). **A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural**. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. p. 229-249. Brasília: INEP, 2013.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto – SP (1944 – 1964)**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP - Universidade de São Paulo, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ONU – Organização das Nações Unidas. set. 2009. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ONU – Organização das Nações Unidas. Ministério da Educação. set. 2011. ISBN: 978-85-7652-151-8. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas.** Coleção Textos. FCC – Fundação Carlos Chagas. DPE – Departamento de Pesquisas Educacionais. v. 29., mar. 2009. ISSN: 1984-6002 (impresso). ISSN: 1984-6010 (online). São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjT1YCZtI_XAhVMkZAKHWfxBg0QFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fpublicacoes.fcc.org.br%2Fojs%2Findex.php%2Ftextosfcc%2Farticle%2Fdownload%2F2447%2F2402&usg=AOvVaw3MlcCjrAqsSTSgWf43Unmf. Acesso em: 27 out. 2020.

GAUTHIER, Clermont; MALO, Annie; SIMARD, Denis; DESBIENS, Jean-François; MARTINEAU, Stéphane. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GOIÁS. (1999). Lei nº 13.550, de 11 de novembro de 1999. **Modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.** Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13550.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

GOIÁS. (2002). Lei nº 5.605, de 17 de junho de 2002. **Aprova o Regulamento da Agência Goiana do Sistema Prisional.** Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2002/decreto_5605.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

GOIÁS. (2009). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010.** 140 p. Goiânia, 2009.

GOIÁS. (2017). **Da organização do Estado.** Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

GONÇALVES, R. A. **Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão.** Lisboa: Quarteto, 2002.

GOODMAN, Marc D. **Why the Police dont Care about Computer Crime.** v. 10, n. 3, 30 p., Summer 1997. Harvard Journal of Law & Technology, 1997. Disponível em: <http://jolt.law.harvard.edu/articles/pdf/v10/10HarvJLTech465.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional.** Colapso atual e soluções alternativas. 4. ed., 392 p.

ISBN-10: 857626921X. ISBN-13: 978-8576269212. Impetus, 2016.

GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente:** Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Anais da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1997.

HANUSHEK, E.; KAIN, J.; RIVKIN, S. **Why public schools loose teachers.** N. 8599. NBER Working Paper, 2001.

JORGE, Gláucia Maria dos Santos; ANTONINI, Elizabeth. **Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD:** o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun. São João Del Rei: Vertentes/UFESJ, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7159/1/ARTIGO_Articula%20e%20Tens%20Configura%20o.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **As políticas de educação para o sistema penitenciário.** Educação escolar entre grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007. SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **As políticas de educação para o sistema penitenciário.** Educação escolar entre grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

KAHN, Tulio. **Além das Grades:** Radiografia e alternativas ao sistema prisional. 286 p. ASIN: B00R8K8XRM. Conjuntura, 2014.

KANE, Thomas J.; MCCAFFREY, Daniel F.; MILLER, Trey; STAIGER, Douglas O. **Have We Identified Effective Teachers?** Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2013.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LACERDA, Maria Ribeiro; COSTENARO, Regina Gema Santini. (Orgs). **Metodologias da pesquisa para Enfermagem e Saúde:** da teoria à prática. 1. ed. Porto Alegre: Moriá, 2016. 496 p. ISBN: 978-85-99238-17-2.

LANG, Vincent. **A profissão do professor na França:** permanência e fragmentação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEHER, Roberto. **A Cidadania Negada.** Políticas de Inclusão na Educação e no Trabalho. Buenos Aires: Clacso, 2000.

LELIS, Isabel. **A construção social da profissão docente no Brasil:** uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Beatriz Correia. **Poder e Trabalho:** Análise de programas de ressocialização de apenadas. 176 p. ISBN-10: 3639614445. ISBN-13: 978-3639614442. Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MAIA, Clarissa Nunes; COSTA, Marcos Paulo Pedrosa; BRETAS, Marcos Luiz; SÁ NETO, Flávio de. **História das Prisões no Brasil**. 1. ed., 308 p. ASIN: B071CFS7RM. Anfiteatro, 2017.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2018. 390 p. ISBN-10: 8597011831. ISBN-13: 978-8597011838.

MARIÑO, Juan Mario Fandiño. **Análise Comparativa dos Efeitos da Base Socioeconômica, dos Tipos de Crime e das Condições de Prisão na Reincidência Criminal**. v. 4, n. 8, pp. 220-244. Sociologias, 2002.

MARTINS, Jilia Diane. **A Condição do Encarcerado no Sistema Prisional**. 1. ed., 164 p. ISBN-10: 8551903640. ISBN-13: 978-8551903643. Lumen Juris, 2017.

MEC, SECADI. Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Brasília, 2010**.

MEDEIROS, Andrezza Alves. **Sistema Prisional Brasileiro**. 1. ed., 55 p. ASIN: B07CH2SMVJ. Letras Jurídicas, 2018.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MENDONÇA, Zilda. G. de C. **A História da Formação Docente: a singularidade da Escola Normal de Rio Verde, GO (1933-1974)**. Goiânia: Asa, 2005.

MIRABETE, Júlio Fabrini. **Execução Penal**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MOFFITT, Terrie E.; KRUEGER, Robert F.; CASPI, Avshalom; FAGAN, Jeffrey. **Partner Abuse and General Crime: How are they the Same? How are they Different?** v. 38, ed. 1, pp. 199-232, feb. 2000. DOI: 10.1111/j.1745-9125.2000.tb00888.x. The American Society of Criminology, 2000.

MORICONI, Gabriela Miranda. **Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos**. Tese de doutorado em administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – FGV-SP, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU/Editora da USP, 1985.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A Ilusão Pedagógica 1930-1945: estado, sociedade e educação em Goiás**. 187 p. Goiânia: Editora UFG, 1994.

NEUBAUER, R.; PISANESCHI, L.; CRUZ, N. **O Conselho Estadual de Educação de São Paulo: papéis frente à formação de professores**. In: MELLO et. al. (org.). Conselho Estadual – 50 anos de normas e políticas educacionais. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2014.

NEVES, Ana Cristina Sabino Pestana. **Reincidência em Comportamentos Criminais e**

Violentos: Caracterização e Avaliação do Risco. Tese de Doutorado em Psicologia (área de conhecimento de Psicologia da Justiça). 6 set. 2010. Braga: Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10992/1/TESE.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

NOMA, A. K.; BOIAGO, Daiane L. **Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade.** V. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago. Curitiba: Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, 2010.

NOVO, Benigno Núñez. **A Realidade do Sistema Carcerário Brasileiro.** 1. ed., 44 p. ASIN: B077SLMBRY. 2017.

OECD. **Teachers Matter:** Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD – Organization for Economic Cooperation and Development, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2004). **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educação & Sociedade. v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>. Acesso em: 27 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2010). **La construcción política de la profesión docente:** La experiencia brasileña. In: Oliveira, Dalila Andrade; Bordón, José Octavio; Cavarozzi, Marcelo; Didriksson, Axel; Lessard, Claude; Olivé, Alba Martínez; Morduchowicz, Alejandro; La Cruz, Julia Rubiano de; Tedesco, Juan Carlos; Vollmer, María Inés. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. IPE - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. p. 131-158. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189512so.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

ONU. (1977). **Regras Mínimas para Tratamento dos Presos.** Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos, realizado em Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. ONU – Organização das Nações Unidas, 1977. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro4/c7.html>. Acesso em: 27 out. 2020.

ONU. (2020). **Conheça a ONU.** ONU – Organização das Nações Unidas. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em: 27 out. 2020.

PAIXÃO, Antônio Luiz. **Recuperar ou punir?** Como o Estado trata o criminoso. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

PARENTE, Fernando. **Ressocialização.** 2. ed., 188 p. ISBN-10: 8551909762. ISBN-13: 978-8551909768. Lumen Juris, 2018.

PAYNE, Jason; WEATHERBURN, Don. **Juvenile Reoffending:** A Ten-Year Retrospective Cohort Analysis. v. 50, ed. 4, pp. 349-371, dec. 2015. DOI: 10.1002/j.1839-4655.2015.tb00355.x. AJSI - Australian Journal of Social Issues, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **As Altas Escolas Pedagógicas (HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária:** as questões. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

PESKE, Heather G.; HAYCOCK, Kati. **Teaching Inequality:** How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality – a Report and Recommendations by the Education Trust. Washington: Education Trust, 2006.

PETER FILHO, Jovacy. **Reintegração Social:** Um Diálogo entre a Sociedade e o Cárcere. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Direito. USP - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-02052012-153744/publico/Jovacy_Peter_Filho_ME.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

PETERS, B. G.; SAVOIE, D. **Governance in the Twenty-first Century-Revitalizing the Public Service.** London: McGill-Queens University Press, 2000.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales.** Paris: Dunod, 1995.

REVISTA DA EDUCAÇÃO. **Goiânia.** Órgão da Diretoria Geral do Interior. n. 2, p. 8-9, nov./dez. 1937.

SÁ, Alvinio Augusto de. **Sugestão de um Esboço de Bases Conceituais para um Sistema Penitenciário.** Manual de Projetos de Reintegração Social. pp. 13-21. São Paulo: Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, 2005.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil:** da regulamentação aos Projetos Institucionais. v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. Viçosa: Educação em Perspectiva, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiIoeTAxJLXAhWEDZAKHe6aBKAQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seer.ufv.br%2Fseer%2Feducacaoemperspectiva%2Findex.php%2Fppgeufv%2Farticle%2Fdownload%2F420%2F100&usg=AOvVaw2yt3DsQZgvPBCwctY6Q300>. Acesso em: 27 out. 2020.

SEAP – Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária. Governo de Goiás. **Histórico da Secretaria.** Disponível em: <http://www.seap.go.gov.br/sem-categoria/historico-da-agencia.html>. Acesso em: 27 out. 2020.

SEDUCE. (2011). Governo de Goiás. **Governo de Goiás anuncia diretrizes do Pacto Pela Educação.** SEDUCE – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, 5 set. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955>. Acesso em: 27 out. 2020.

SEDUCE. (2016). Governo de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017.** Goiânia: SEDUCE – Secretaria de Estado de Educação,

Cultura e Esporte, 2016. Disponível em:
<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

SEDUCE. (2017). Governo de Goiás. **Pacto pela educação**: um futuro melhor exige mudanças. SEDUCE – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 27 out. 2020.

SHERMAN, Lawrence W.; BERK, Richard A. **The Specific Deterrent Effects of Arrest for Domestic Assault**. v. 49, n. 2, pp. 261-272. American Sociological Review, 1984.

SHERMAN, Lawrence W.; SMITH, D.; SCHMIDT, J.; ROGAN, D. **Crime, Punishment and Stake in Conformity**: Legal and Informal Control of Domestic Violence. v. 57, n. 5, out. 1992, pp. 680-690. American Sociological Review, 1992.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília: UNESCO/CAPES, 2010.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição educacional em Goiás**. Goiânia, Oriente, 1975.

SILVA; Pollyanna Maria da; OLDONI, Fabiano; MARCOLLA, Fernanda Analu; SCHROEDER, Gabriela Cadore; DALBOSCO, Laiza; SANTOS, Letícia dos; SILVA, Marcio Luiz da; OLIVEIRA, Rafael Niebuhr Maia de; PEDRINI, Tainá Fernanda; SILVEIRA, Ana Flávia da; THIESEN, Anthony. **Estudos sobre o Sistema Prisional**: Da seletividade à ilegalidade. 1. ed., 280 p. ISBN-10: 8592791103. ISBN-13: 978-8592791100. Manuscritos Editora, 2017.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **Equidade educacional no Brasil**: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. Tese de doutorado em Administração Pública e Governo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas – FGV-SP, 2015.

SLONIAK, Marcos Aurélio. **Trabalho Prisional no Regime Fechado**. Entre a Lei de Execução Penal e a realidade vivenciada. 1. ed., 242 p. ISBN-10: 8536251778. ISBN-13: 978-8536251776. Juruá, 2015.

SOARES, Ademilson de Sousa. (2006). **Bacharel ou licenciado**: ser ou não ser, eis a questão. In: 13º Encontro Nacional de Extensão, Anais, 2006. Belo Horizonte: PUCMinas, 2006.

SOARES, Ademilson de Sousa. (2011). **Licenciatura versus bacharelado**: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. v. 9, n.1, jan/jun., p. 109-123. Goiás: Poiesis Pedagógica, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15673/9598>. Acesso em: 27 out. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima. **Lições da escola primária**: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. p. 109-161. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf>. Acesso

em: 27 out. 2020.

SSPAP. **Organograma** – Secretaria de Estado da Segurança Pública. SSPAP – Secretaria de Estado da Segurança Pública e Justiça. Disponível em: <http://www.ssp.go.gov.br/organograma>. Acesso em: 27 out. 2020.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. n. 14, p. 61-88. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2000.

TARDIF, Maurice. (1999). **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

TARDIF, Maurice. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TPE. **Quem somos**. TPE – Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em: 27 out. 2020.

UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; Governo Japonês; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000191.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Disponível em: <https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Drauzio+Varella+-+Esta%C3%A7%C3%A3o+Carandiru.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR**. UFERSA – Universidade Federal do Semiárido, Rio Grande do Norte. Brasília: UNESCO/Capes, 2010.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paula. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista de Diálogo Educacional**, Curitiba- PR, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. ISSN: 1981-416X.

WOLFGANG, Marvin E.; FIGLIO, Robert M.; SELLIN, Thorsten. **Delinquency in a Birth Cohort**. Studies in Crime and Justice. 338 p. ISBN: 9780226905587. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

ZAMBLE, Edward; QUENSEY, Vernon L. **The Criminal Recidivism Process**. Cambridge

Studies in Criminology. 1. ed., 192 p., apr. 23, 2001. ISBN-13: 978-0521795104. ISBN-10: 0521795109. Cambridge University Press, 2001.