

REINSERÇÃO SOCIAL: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

REINTEGRACIÓN SOCIAL: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA PENITENCIARIO BRASILEÑO

SOCIAL REINTEGRATION: HUMAN RIGHTS EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING IN THE BRAZILIAN PRISON SYSTEM

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.70571>

Daniella Loyde¹
Ana Lucia Ferreira da Silva²

Resumo: Este trabalho visa discutir a contradição entre o direito à educação no cárcere previsto nas normativas brasileiras e a realidade prisional, o que compromete a reinserção social de pessoas privadas de liberdade. Analisa-se o papel da Educação em Direitos Humanos (EDH) neste processo e como a formação de profissionais pode contribuir para sua efetivação. Utilizou-se o método materialista histórico-dialético e as categorias, totalidade, contradição e práxis. Conclui-se que a EDH, enquanto práxis crítica e transformadora, articulada à formação dos profissionais que atuam neste campo, pode romper com a lógica punitiva e possibilitar reais caminhos de reinserção social.

Palavras-chave: Reinserção social; Educação em Direitos Humanos; Sistema prisional.

Resumen: Este trabajo constata la contradicción entre el derecho a la educación en el encierro previsto en las normativas brasileñas y la realidad penitenciaria, lo que compromete la reinserción social de las personas privadas de libertad. Se analiza el papel de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en este proceso y cómo la formación de profesionales puede contribuir a su efectivización. Con base en el método materialista histórico-dialéctico, se concluye que la EDH, como praxis crítica y transformadora, articulada a la formación de los profesionales que actúan en este campo, puede romper con la lógica punitiva y abrir reales caminos de reinserción social.

Palabras clave: Reinserción social; Educación en Derechos Humanos; Sistema penitenciario.

Abstract: This study highlights the contradiction between the right to education in prison, guaranteed by Brazilian regulations, and the prison reality, which undermines the social reintegration of people deprived of liberty. It analyzes the role of Human Rights Education (HRE) in this process and how professional training can contribute to its implementation. Based on the historical-dialectical materialist method, the study concludes that HRE, as a critical and transformative praxis, when articulated with the training of professionals working in this field, can break with the punitive logic and open real paths to social reintegration.

Keywords: Social reintegration; Human Rights Education; Prison system.

Introdução

Parte-se da premissa de que o capitalismo é um sistema político e econômico que produz riqueza estabelecendo como modelo a exploração da mão de obra dos trabalhadores. Seu surgimento foi impulsionado pela Revolução Industrial ocorrida em especial na Inglaterra, França e Alemanha. Uma de

suas principais características se refere ao distanciamento entre o trabalhador que produz a riqueza e a possibilidade deste mesmo trabalhador acessar o bem produzido. Outra característica marcante deste modelo se encontra em sua alta capacidade de gerar riqueza e na acumulação, o que tem gerado, cada vez mais, desigualdade social em cada país que o toma como sistema político e econômico. Frente ao modelo capitalista de produção, o papel do Estado tem sofrido poucas alterações. Paulani (2008, p. 111) analisa que após a segunda Guerra mundial, este sistema político e econômico começou a caminhar em um sentido que resultava em regulações extranacionais, intervenções do aparelho Estatal e concessões à classe trabalhadora. Estas ações, somadas as baixas taxas de desemprego, inflação reduzida e três décadas de crescimento da economia mundial, fizeram do cenário que surge com o fim da segunda Guerra, ficar conhecido como “os anos de ouro do capitalismo”.

Para Alves (2011, p. 2), o neoliberalismo “[...] representa a face mais cruel do modelo capitalista. [...] Em outras palavras, o neoliberalismo, prevê o funcionamento do mercado com as suas “leis próprias”, sem que haja a “perturbação” do Estado, uma vez que este, para o neoliberalismo, é capaz de auto regular-se”. Nesta perspectiva, o capitalismo sob a tutela do modelo neoliberal, ante a acumulação de riqueza e exploração de uma classe sobre a outra, vem evidenciando sua capacidade no processo de produção de riqueza e também seu pólo contrário, a pobreza, concentrando a riqueza nas mãos de poucos, destituindo o ser de sua humanidade, o capitalismo cria, de acordo com Taddei (2012) uma espécie de “darwinismo social”.

A partir da década de 1990, o Estado passou por uma profunda reconfiguração impulsionada por reformas neoliberais³ que promoveram a retração das políticas sociais e a ampliação das parcerias público-privadas, o que implicou em mudanças em seu papel. A justificativa apresentada para essas mudanças baseia-se na ideia de que o Estado é ineficiente e deve reduzir sua atuação direta na execução de políticas sociais, delegando essa função, de acordo com análises de Peroni (2013), ao setor privado e ao chamado terceiro setor. No entanto, essa reforma resultou no enfraquecimento da proteção social, no aumento do desemprego e na ampliação das desigualdades, aprofundando a precarização das condições de vida da população mais vulnerável, como saúde, educação, segurança, etc., “[...] privando-os de condições que, se razoavelmente atendidas, poderiam ao menos aplainar os evidentes desníveis.” (Falconi, 1998, p. 28). A desigualdade social gerada pelo capitalismo tem promovido o avanço do sistema para um sistema de exclusão social. Importante observar o papel do sistema prisional na perspectiva do modelo capitalista de Estado, visto que as políticas públicas nesta perspectiva, emanam as contradições deste sistema e os elementos ora apresentados favorecem a reflexão sobre o tema e a necessidade de pensá-lo para além da ótica da punição.

Os aspectos elencados têm impacto direto no sistema prisional, uma vez que o crescimento da pobreza e da marginalidade social intensificou a criminalização da população em situação de vulnerabilidade. Conforme dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais, a população carcerária total que no ano 2000 era de 232.755 presos, no primeiro semestre de 2024 passou a ser de 888.272 - um salto

de 281,6%. Além disso, ao analisarmos o perfil das pessoas que chegam ao sistema prisional, se torna visível a falta de garantia dos direitos básicos como a educação. Segundo dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)¹, 15.162 pessoas não são nem sequer alfabetizadas, sendo que apenas 101.666 finalizaram a Educação Básica, e desses somente 14.195 tiveram acesso ao ensino superior ou acima. Diante desse cenário, torna-se necessário um olhar mais apurado para a educação dentro do sistema prisional.

Como sociedade, frequentemente não compreendemos o papel social das prisões, enraizados em estigmas que as reduzem à função exclusiva de punição. Esse olhar restritivo parece ser reforçado por um imaginário coletivo que concebe as prisões unicamente como locais de contenção para aqueles que infringiram a lei e de proteção para aqueles que estão fora (Cunha, 2010), enxergando como privilégio o fato de as pessoas privadas de liberdade poderem estudar, quando esse é um direito básico que, na maioria das vezes, não foi proporcionado em sua vida fora das celas.

Diante desse cenário excludente e a ausência de acesso a processos educativos dentro das prisões, agrava-se a marginalização daqueles que cumprem pena, uma vez que os afastam cada vez mais da possibilidade de reinserção social. Segundo dados do SISDEPEN, apenas cerca de 13,39% da população carcerária nacional - o equivalente a 119.005 pessoas - está inserida em alguma atividade escolar.

Nesta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos (EDH) emerge como um instrumento essencial para a redução das desigualdades estruturais e a promoção da cidadania e da dignidade das pessoas privadas de liberdade. Entende-se que a EDH é um elemento indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois possibilita o reconhecimento e a reivindicação de direitos fundamentais, além de promover valores como igualdade, respeito e participação ativa na vida pública. Conforme argumenta McCowan (2015) a aprendizagem sobre, para e através dos DH deve ser compreendida como parte inerente do próprio direito à educação, visto que a educação não pode ser dissociada de sua função política e emancipatória.

No entanto, a efetivação da Educação em Direitos Humanos depende da existência de políticas públicas sólidas, que garantam sua inserção nos currículos escolares e promovam sua disseminação na sociedade como um todo. Mendonça (2021) destaca que a EDH foi incorporada ao cenário brasileiro por meio de marcos normativos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Gerais para a Educação em Direitos Humanos, o que inclui metas dentro e fora do sistema prisional. Contudo, essa agenda enfrenta desafios constantes, pois trata-se de um campo de disputas políticas, especialmente em contextos de retrocesso democrático.

¹ Ferramenta fornecida pelo Ministério da Justiça, de uso gratuito, a fim de coletar informações padronizadas para um eficaz mapeamento do sistema penitenciário brasileiro. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 26 fev. 2025.

A educação no contexto prisional deve abranger a formação crítica e cidadã, promovendo a compreensão dos direitos e deveres dos indivíduos privados de liberdade e possibilitando sua participação ativa na sociedade ao deixarem o cárcere. Assim, assegurar a EDH no ambiente prisional não apenas fortalece o direito à educação, como também contribui para a transformação da própria lógica punitivista que historicamente tem caracterizado o sistema prisional brasileiro. Diante do exposto elaborou-se o problema que norteia a pesquisa: qual é o papel da Educação em Direitos Humanos no processo de reinserção social dos indivíduos privados de liberdade e de que maneira a formação de profissionais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos pode contribuir para esse processo?

O tema justifica-se na importância de analisar o papel social do sistema prisional para além da punição e entender de que forma a EDH se vincula à esse processo. Em âmbito acadêmico, o trabalho contribui para ampliar o conhecimento sobre uma temática frequentemente evitada, além de fomentar discussões sobre uma das possibilidades de atuação da Pedagogia - a educação no cárcere - ainda pouco visibilizada nas formações. Socialmente, evidencia-se a possibilidade real de reinserção social e de transformação por meio do acesso à educação.

Com a intenção de responder ao problema de pesquisa, este trabalho propõe como objetivo geral analisar e compreender a importância da Educação em Direitos Humanos no processo de reinserção social dos indivíduos privados de liberdade e compreender de que maneira a formação de profissionais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos pode contribuir para esse processo. Como objetivos específicos, tem-se: 1. Compreender e situar o papel do sistema prisional na atualidade; 2. Reconhecer a educação como Direito Humano (inerente ao indivíduo) e o impacto da EDH no processo de reinserção social e 3. Analisar a importância da EDH na formação continuada dos profissionais que atuam no sistema prisional.

A organização e desenvolvimento deste estudo fundamenta-se no método dialético materialista que, conforme Frigotto (1991), não se limita a descrever a realidade, mas, busca desvelar suas contradições estruturais a partir da totalidade⁴ concreta enquanto práxis⁵, entendendo o conhecimento como instrumento de intervenção no real. Nesse sentido, serão utilizadas algumas das categorias de análise da teoria marxista, tais como trabalho, hegemonia, educação, contradição, mediação e práxis. Esse método permite compreender o sistema prisional não como um fenômeno isolado mas, sim, como parte de uma totalidade mais ampla, interligada a fatores estruturais como a desigualdade social, as condições de trabalho e a formulação de políticas públicas.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. De acordo com Gil (1994), a pesquisa bibliográfica oferece uma ampla gama de informações e permite a utilização de dados dispersos em várias publicações, facilitando a construção ou aprimoramento do arcabouço conceitual que envolve o objeto de estudo. Além da pesquisa bibliográfica será realizada uma análise documental a qual, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), permite compreender criticamente os sentidos e disputas presentes nas políticas educacionais, desvelando suas intenções,

contradições e efeitos ideológicos. Assim, foram consultados artigos de lei pertinentes ao tema, artigos científicos e livros que abordam os Direitos Humanos e a formação de professores, bem como dados sobre a população carcerária.

O trabalho é toma como hipótese que, ao negligenciar a educação, o sistema prisional intensifica a exclusão dos indivíduos encarcerados, dificultando o processo de reinserção e retorno à sociedade, além de reforçar a lógica punitivista existente na sociedade em torno do tema.

A fim de alcançar a resolução do problema proposto, o trabalho foi organizado em três seções, conforme segue: 1. O papel social do sistema prisional; 2. Educação como Direito Humano e a função social da Educação em Direitos Humanos dentro do sistema prisional e 3. Formação de profissionais fundamentada na Educação em Direitos Humanos para atuação no sistema prisional.

O papel social do sistema prisional

Ao adotarmos a perspectiva da totalidade, compreende-se que a educação prisional não deve ser analisada isoladamente, mas como parte de um sistema mais amplo, articulado a fatores históricos, sociais, econômicos e políticos. Entende-se que refletir sobre o encarceramento exige observar também as condições sociais que antecedem a prisão, como a exclusão do mercado de trabalho e a negação de direitos básicos e aquelas que se impõem após a pena, como a reinserção social e a formação de educadores.

Diante do cenário neoliberalista apresentado que transforma “[...] os direitos em serviços privados vendidos e comprados no mercado” (Chauí, 2021, p. 38), cabe refletir a respeito da noção de dualidade social trazida por Falconi (1998), que destaca haver:

[...] um certo empenho que tornou possível a existência das disparidades sociais, visualizável pelo fato de o contingente tradicional, apesar de afastado de perspectivas imediatas para a superação dos seus problemas, ser por isso útil a parcela desenvolvida ou tecnológica da sociedade. Trata-se de uma utilidade que reside ora na manipulação da mão-de-obra barata [...], ora na manutenção desse mesmo segmento desprovido de qualquer “reserva técnica” ocioso, apto a regular, quando necessário, a demanda e oferta do trabalho. (Falconi, 1998, p. 30)

Compreende-se que não é por acaso que as desigualdades sociais existem e se mantêm, existindo uma ação consciente ou estruturalmente determinada que preserva essa realidade. A dualidade social manifesta-se na coexistência de dois segmentos: um que usufrui de direitos e bens sociais e, outro, que permanece excluído, servindo como mão de obra barata ou reserva disponível para atender às necessidades do capital.

Essa realidade expressa a própria questão social, cuja origem está profundamente enraizada nas contradições do modo de produção capitalista, especialmente na relação desigual entre capital e trabalho, como apontam Carvalho e Iamamoto (1983, apud Machado, 1999). Nessa perspectiva, as

desigualdades não devem ser vistas como falhas pontuais, mas como expressões do próprio funcionamento do sistema, baseadas na exploração do trabalho⁶ e na apropriação privada da riqueza produzida coletivamente, conforme discute Machado (1999). Mesmo com a intervenção estatal por meio de políticas sociais, os esforços públicos e privados de enfrentamento da pobreza e da exclusão frequentemente não rompem com as determinações estruturais do capital, operando como mediações que mantêm o sistema em funcionamento ao mesmo tempo que buscam minimizar suas consequências mais visíveis.

O modo de produção capitalista e a forma como passamos a nos relacionar com o trabalho, bem como as desigualdades aprofundadas nesse contexto, acabam impactando de maneira expressiva toda a sociedade e, por consequência, o sistema prisional. Esta afirmação justifica-se pois as pessoas marginalizadas⁷, incapacitadas de produzir o necessário para a sua própria existência, acabam ainda sendo bombardeadas “[...] pelos meios de comunicação de massa, que associam a posse de bens de consumo a méritos pessoais [...]” (Patto, 2017, p. 193); sem acesso a esses bens e, muitas vezes, sem alternativas viáveis, muitos veem a criminalidade como uma saída para atender suas carências econômicas, já que, como observa Falconi (1998, p. 36), “[...] os que vivem nesse gueto nada, ou quase nada, têm a perder, senão sua liberdade, que pouco ou nada vale de tal quadro.”.

Nesse sentido, o trabalho, quando negado ou precarizado, transforma-se em fator estruturante da exclusão social. A impossibilidade de acessar o trabalho dentro da lei e em condições humanamente dignas (como carga horária saudável, salário que atenda às necessidades básicas do indivíduo e sua família, períodos para descanso e lazer, etc.), bem como de transformar sua realidade por meio dele lança muitos à marginalização, criando as condições objetivas que, por vezes, antecedem o encarceramento.

A discussão acerca da educação para pessoas privadas de liberdade demanda uma compreensão prévia do papel social atribuído ao sistema prisional. A partir da Lei N° 7.210, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal, compreende-se que um dos papéis sociais do sistema prisional é a “ressocialização” do indivíduo ao convívio em sociedade. Embora este termo (ressocialização), bem como “reeducação” e “reintegração”, apareçam de forma recorrente nos textos legais e nos discursos institucionais da política penal, sendo frequentemente apresentados como objetivos naturais e desejáveis da pena, à luz do materialismo histórico-dialético torna-se imprescindível problematizá-los criticamente, uma vez que operam como parte de um discurso hegemônico que desconsidera as condições materiais e históricas dos indivíduos privados de liberdade antes, durante e após o cumprimento da pena.

Destaca-se o conceito de reeducação, compreendido como o ato de educar novamente àqueles que, em algum momento, foram distanciados das normas educacionais estabelecidas pela sociedade⁸. Em teoria, esse objetivo deveria ser alcançado por meio do cumprimento da pena, que, idealmente, teria um papel pedagógico e transformador. No entanto, conforme destaca Cunha (2010, p. 175):

A prisão hoje é uma instituição de criminalização da pobreza, uma vez que somente aquele que não possui conhecimento e recursos materiais para se defender é que acaba penalizado, muitas vezes com sentenças e julgamentos tardios e medidas punitivas severas à natureza do delito. A privação da liberdade por meio do encarceramento não possibilita, por si só, a reeducação.

A prisão não pune crimes de forma igualitária e, na prática, funciona como uma ferramenta para conter e punir pessoa das classes mais pobres. Diante da necessidade de sobrevivência aliada a falta de oportunidades, a pobreza é criminalizada e não tratada como um problema social inerente ao sistema capitalista.

Já o conceito de “ressocialização”, conforme aponta Falconi (1998) parte do pressuposto de que o indivíduo estaria à margem das normas sociais estabelecidas, deslocando para ele a responsabilidade por processos que são socialmente produzidos. Ao atribuir à pena a função de inculcar um senso moral supostamente inexistente, essa concepção desconsidera que o cárcere pouco altera as condições objetivas que estruturam as relações entre o sujeito e a sociedade. No mesmo sentido, ainda segundo o autor, o conceito “reintegração” pressupõe o retorno do indivíduo a uma totalidade social previamente constituída, como se este já tivesse estado plenamente integrado a uma ordem social estável, necessitando apenas restaurar essa unidade. Este entendimento sugere uma adaptação passiva do sujeito a uma sociedade tomada como referência normativa, desconsiderando tanto os processos históricos de exclusão que marcam sua trajetória quanto as próprias contradições estruturais que atravessam o corpo social. Além disso, Júnior e Marques (2013) destacam que a efetivação de uma reintegração plena dependeria de condições concretas de reconhecimento e comunicação entre cárcere e sociedade que, na prática, encontram limites.

Para Falconi (1998), os conceitos citados anteriormente (ressocialização, reintegração e reeducação), desde que praticados como objetivos reais e concretos, fazem parte do processo de *reinserção social*, que consiste no retorno do egresso ao convívio social de maneira consciente e, portanto, “[...] espera-se a diminuição da reincidência e do preconceito, tanto de uma parte como da outra. Reitere-se: coexistência pacífica.” (1998, p. 122). Diante disso, neste trabalho optou-se pelo uso do termo “reinserção social”, por compreendê-lo como uma categoria que permite evidenciar o retorno do indivíduo a uma sociedade marcada por contradições estruturais, reconhecendo que tal processo não depende exclusivamente do sujeito encarcerado, como também das condições sociais, econômicas e políticas que podem tanto acolher quanto excluir após o cumprimento da pena. Ademais, utilizaremos “Reeducação” quando se tratar de processos educativos que deveriam preceder este momento. A escolha se justifica por entendermos que o termo, no sentido proposto, pressupõe um movimento bilateral entre o indivíduo e a sociedade, sendo um conceito mais amplo e condizente com a proposta deste estudo.

Conforme estipulado no artigo 1º da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, a execução penal visa concretizar as disposições de sentença ou decisão criminal, além de proporcionar condições para a

integração social harmônica do condenado e do internado (Brasil, 1984). O artigo 10º desta legislação estabelece que a assistência ao preso e ao internado constitui obrigação do Estado, visando à prevenção do crime e à orientação para o retorno à convivência em sociedade, englobando assistência: “I - material, II - à saúde, III - jurídica, IV - educacional, V - social e VI - religiosa.” (Brasil, 1984, p. 21). Verifica-se que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado e que o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Ademais, o artigo 25º, ao tratar da assistência ao egresso – definido como “I - o liberado definitivo, pelo prazo de 1 (um) ano a contar da saída do estabelecimento;” ou “II - o liberado condicional, durante o período de prova.” (Brasil, 1984, p. 25) –, prescreve que esta deve consistir “[...] na orientação e apoio para reintegrá-lo à vida em liberdade.” (Brasil, 1984, p. 25).

No entanto, apesar de se apresentar em uma teoria que preza pelo cuidado e preocupação com a garantia de uma reinserção social efetiva, na prática, a realidade se mostra diferente. Falconi (1998, p. 52) destaca que “[...] a finalidade da prisão outra não é além de manter segregado aquele que violou as normas jurídicas adrede estatuídas”. Segundo Carrillo et al. (2022), ao adotar como referência uma medida de reincidência que considera reincidente o indivíduo que cometeu mais de um crime, registrado pela polícia ou pelo Judiciário, constatou-se que 42,5% dos que deixaram unidades prisionais entre 2010 e 2021 voltaram a ser presos. A reincidência ocorre principalmente no primeiro ano (23,1%), sendo que, entre esses, 29,6% retornam já no primeiro mês.

Onofre (2007, p. 12) destaca que a arquitetura das prisões as caracteriza como “[...] instituições disciplinares, à base da vigilância, violência e punição.”, processo que afasta o homem da concepção de si mesmo que construiu ao longo da vida, despersonalizando-o e desumanizando-o, evidenciando a lacuna entre o propósito das políticas públicas e as práticas realizadas.

Buscando compreender o que sustenta essa dicotomia, é pertinente examinar a percepção da sociedade em relação às prisões. Segundo análises de Cunha (2010), as prisões, vistas como locais de reintegração, são, na prática, espaços onde o Estado implementa políticas de controle e repressão. A autora aponta que, no imaginário popular, elas são legitimadas como necessárias para punição e proteção, garantindo a própria segurança. Essa percepção é sustentada por uma hegemonia⁹ que naturaliza a função punitiva do cárcere, reforçando a dominação simbólica de uma classe sobre outra. Os discursos que circulam socialmente e que moldam a visão sobre o preso e a prisão são construídos pelos grupos dominantes, que controlam os meios de comunicação e as políticas públicas, legitimando uma lógica que desconsidera os direitos e a dignidade das pessoas privadas de liberdade, com falácias como “*Direitos Humanos para humanos direitos*”. Assim, Falconi (1998) destaca que, dentro do cárcere, o indivíduo é visto como um nada e, dessa forma, “[...] nada pode se exigir dele, já que nada pode se esperar de *um nada*. É a absoluta desvinculação entre a sociedade e o indivíduo” (p. 51).

Diante disso, é imprescindível adotar uma abordagem que reconheça a necessidade de cuidado e reeducação para os indivíduos privados de liberdade. É preciso desfazer a concepção simplista de que

o papel do sistema prisional se limita à punição e à proteção da sociedade e, em vez disso, promover uma visão mais abrangente que inclua medidas efetivas de reinserção social. Para tanto, se faz necessário compreender o papel da Educação em Direitos Humanos nesse processo.

Educação como Direito Humano e a função social da Educação em Direitos Humanos dentro do sistema prisional

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), tem como objetivo principal estabelecer um conjunto de princípios universais que servem como padrão para proteger os direitos e liberdades fundamentais, visando garantir a dignidade e o bem-estar de todos os seres humanos. Ela é aplicável a todos os países-membros das Nações Unidas, incluindo o Brasil.

Em seu Artigo 26º, a DUDH estabelece que “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. [...]” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reforça esse direito. Através do Artigo 205, dispõe que:

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

Além disso, o Artigo 206 garante que o ensino será ministrado seguindo, entre outros, os princípios de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...] VII - garantia de padrão de qualidade.” (Brasil, 1988). Tais direitos e o dever do Estado se efetivam (ou deveriam ser efetivados) através da garantia da educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) para crianças e adolescentes entre 04 e 17 anos, assegurando-a de maneira gratuita também para aqueles que não a tiveram em idade própria. No entanto, “[...] não é um fato óbvio para todos os humanos que eles são portadores de direitos e não é um fato óbvio que tais direitos devem ser reconhecidos para todos” (Chauí, 2021, p 34). Além disso, ainda segundo a autora, pela falta de conhecimento e entendimento sobre os direitos, por vezes aquilo que na verdade é um direito básico, acaba sendo visto como um privilégio, cedido de bom grado pela classe dominante a determinada parcela da população.

A não garantia do direito à educação é uma realidade em nosso país. Algumas das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰, vigente entre 2014 e 2024, demonstram esse descaso. O documento “Balanço Plano Nacional de Educação” elaborado pela Campanha Nacional de Direito à Educação em 2024, demonstra como a maior parte das metas estavam longe de serem alcançadas. Em especial, podemos dar ênfase às metas que procuravam universalizar as diferentes etapas da Educação Básica até 2016 mas, que, até o ano de 2024 último ano de vigência do plano, garantiam:

93,9% de crianças em idade própria na Educação Infantil; 95,7% de crianças e adolescentes em idade própria no Ensino Fundamental e 76,9% de adolescentes em idade própria no Ensino Médio.

Se torna nítida a negligência sobre a educação como direito de todos e sua desvalorização, tanto na oferta quanto na garantia, excluindo um grupo social de seu acesso, abrangendo a realidade que antecede muitos crimes, conforme destacado anteriormente, a respeito da classe inferiorizada que, por vezes, acaba sem acesso a serviços básicos (como a educação) e encontra a criminalidade como uma saída. Para que não fiquem dúvidas, reitera-se dados trazidos na introdução deste trabalho: dentro do sistema prisional, apenas 101.666 pessoas finalizaram a Educação Básica, e desses somente 14.195 tiveram acesso ao ensino superior ou acima.

A partir desses dados é possível compreender a educação e as políticas públicas como mediação entre o sujeito historicamente excluído e a apropriação crítica da cultura, dos direitos e da cidadania. Nesse sentido, devem ser criadas e efetivadas políticas públicas que contemplem uma educação dentro do sistema prisional não apenas para transmitir conteúdos, mas, mediar processos de reconstrução da identidade e da dignidade daquele que infringiu a lei, proporcionando-lhe instrumentos para compreender e atuar sobre sua realidade social.

Buscando atender a esta demanda, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) elaborou a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, prevendo a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentro deste contexto deve ser responsabilidade dos órgãos educacionais articulada com o sistema penitenciário e financiada com recursos públicos, respeitando limites estruturais do cárcere. Destaca-se na resolução a importância da gestão democrática e das parcerias com universidades, sociedade civil e outros órgãos públicos para garantir a eficácia das políticas educacionais. Além disso, reconhece atividades laborais, culturais e profissionais como componentes formativos e defende a utilização da Educação a Distância (EaD) e de metodologias inovadoras, embora essas propostas ainda enfrentem grandes barreiras mesmo fora da realidade prisional. Releva-se ser esse um avanço normativo significativo, pois reconhece a educação no cárcere como direito e não privilégio.

Além disso, salienta-se o decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, que tem por finalidade “[...] ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.” (Brasil, 2011). Em seu Art. 3º, institui como diretrizes “I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.” (Brasil, 2011).

O Art. 4º discorre sobre os objetivos do documento apresentando como propósito principal incentivar a formulação de planos educacionais específicos para as prisões, abrangendo metas e

estratégias para educar os detentos, como a promoção da alfabetização, expansão do acesso à educação dentro das prisões e o fortalecimento da integração entre a educação profissional e a EJA nesse contexto, além da garantia da formação adequada dos profissionais que atuam na área. Visa, também, criar condições para que os ex-detentos possam dar continuidade aos seus estudos após deixarem o sistema prisional, facilitando assim sua reintegração à sociedade (Brasil, 2011).

A partir deste decreto, cada Estado passou a elaborar seu Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional, que também carrega a sigla “PEESP”. As políticas públicas como o PEESP surgem como elementos mediadores entre o sujeito privado de liberdade e o conhecimento, possibilitando sua aproximação ao esclarecimento e à dignidade. Os PEESPs entraram em vigor a partir do ano de 2012 e a maior parte foi atualizada somente em 2021, contemplando:

[...] metas e indicadores nos seguintes Eixos no Plano de Ação: Educação Formal/Alfabetização, Educação Não Formal, Exames Nacionais de Educação, Qualificação Profissional, Estrutura Física e Capacitação de profissional (docentes e servidores penais), elaborados pelos órgãos de administração prisional e Secretarias Estaduais de Educação. (Brasil, 2024)

Tais metas buscaram sua efetivação entre os anos de vigência das referidas PEESP, 2021 a 2024. No entanto, ao analisarmos dados coletados pelo SISDEPEN entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, nota-se que o cenário não é nada bom. A população carcerária cresceu em aproximadamente 38 mil pessoas do primeiro para o segundo período analisado, enquanto o número de pessoas em atividade de educação escolar dentro das prisões teve um decréscimo de cerca de 18 mil pessoas; no Paraná, o número caiu de 12.031 para 10.030 nos períodos analisados.

No que se refere a atividades educacionais não escolares o cenário é melhor: o número de matrículas é de 1.537.390. No entanto, as atividades ofertadas nesta modalidade não são muito claras, englobando desde a remição pela leitura, remição pelo esporte, cursos de capacitação profissional (que tenham mais de 160 horas) até as “atividades complementares” (que abrangem a maior parte das matrículas, 1.163.167), que incluem atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, segundo Resolução CEB/CNE nº 2 de 19/05/2010².

O aumento da população carcerária em comparação a pequena mudança no número de pessoas envolvidas em atividades educacionais dentro das prisões sugere uma contradição entre as intenções legislativas e a realidade prisional. Nesse contexto, cabe refletir sobre a qualidade da educação fornecida nessas circunstâncias, reconhecendo que a educação é uma possibilidade para transformar a

² Apesar de a resolução tratar do EJA-Prisional (educação formal), o PEESP/PR enfatiza que “A oferta de ações de educação não formal e de qualificação profissional, no estado do Paraná, segue as mesmas instruções [...]” da resolução supracitada.

realidade de pessoas privadas de liberdade e reduzir a reincidência criminal. Segundo Kanaan *et al* (2020, p. 105-13):

[...] ao se falar em instrução escolar e formação profissional do educando-
apenado, tem-se como perspectiva uma educação emancipadora, capaz de
desenvolver o pensamento crítico, elevando a autoestima e a dignidade
humana, uma vez que já se encontram marginalizados e em estado de
vulnerabilidade por estar privado de liberdade em cumprimento de pena, a
fim de reintegrá-lo à sociedade.

Em sentido contrário, o que ocorre hoje, segundo Falconi (1998), é que temos uma liderança negligente e retrógrada que não inspira colaboração. A ausência de políticas públicas e a marginalização já afastam os indivíduos antes mesmo da prisão; durante o cumprimento da pena, a segregação se sobrepõe a qualquer perspectiva de mudança e, no fim, a permanência no presídio não contribui para a reinserção social, mantendo o ciclo de exclusão. Nesse sentido, os “[...] educandos necessitam de uma metodologia específica para uma educação social inclusiva e transformadora.” (Kanaan *et al*, 2020, p. 105-4), que os leve ao verdadeiro questionamento e reflexão sobre sua situação, entendendo o mundo a partir de sua realidade e reconhecendo-se como protagonistas desta e capazes, portanto, de transformá-la.

Para Onofre (2007, p. 23), a educação escolar no presídio deve analisar de que forma contribui com as pessoas privadas de liberdade, “[...] por meio da aprendizagem participativa e da convivência fundamentada na valorização e no desenvolvimento do outro e de si mesmo.”, incentivando o diálogo e a reflexão, pois é esta reflexão que conduzirá a prática (trata-se da práxis transformadora). De acordo com Pereira (2018), é necessário adotar uma pedagogia que fortaleça a capacidade de superação das pessoas privadas de liberdade, estimulando a reflexão de maneira que possam lidar com os erros do passado, os desafios do cárcere e reconstruir um projeto de vida digno após o cumprimento da pena.

Nesse sentido, evidencia-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2018), que serve como um documento de diretrizes que visa promover a Educação em Direitos Humanos em diversas esferas da sociedade brasileira, incluindo o sistema prisional. Ele atua como um instrumento estratégico para a consolidação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, envolvendo ações educativas tanto no campo formal quanto no campo não formal, dentre outras esferas.

No que diz respeito à educação dentro do sistema prisional, o PNEDH enfatiza a necessidade de desenvolver programas educativos que assegurem a formação crítica em Direitos Humanos para os detentos, incluindo atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer, o que alinha-se a Resolução CEB/CNE nº 2 de 19/05/2010, citada anteriormente. O plano reforça a importância da implementação de tais programas como uma forma de contribuir para a reeducação e a formação cidadã dos presos, preparando-os para uma reinserção social mais eficaz na sociedade, além de reduzir os índices de reincidência criminal.

McCowan (2015) destaca que a Educação em Direitos Humanos quando desenvolvida em contextos de exclusão, possui potencial transformador ao proporcionar que sujeitos historicamente marginalizados compreendam e enfrentem as estruturas de opressão às quais estão submetidos. A EDH, nesse sentido, não apenas informa sobre direitos quanto contribui para a construção da consciência crítica, mesmo diante de resistências institucionais e sociais. O autor destaca que “[...] podemos ver a educação em Direitos Humanos como tendo tanto benefícios sociais como individuais. A EDH pode ser vista como um meio de levar as pessoas a mudar suas atitudes e comportamentos de uma forma que será benéfica para toda a sociedade.” (McCowan, 2015, p. 34)

No entanto, para que essa transformação tenha a possibilidade de existir, a Educação em Direitos Humanos não deve ocorrer apenas como transmissão de conteúdos sobre direitos, mas como uma prática vivida no cotidiano. O autor propõe que os princípios dos Direitos Humanos sejam incorporados aos métodos pedagógicos, às relações institucionais e à gestão escolar, criando um ambiente coerente com os valores que se pretende ensinar. No sistema prisional, onde muitas vezes a lógica da punição e da disciplina rígida entra em conflito com a proposta humanizadora da educação, garantir o respeito, a escuta, a participação e a valorização dos detentos no processo educativo é também garantir a aprendizagem real dos Direitos Humanos.

Indo ao encontro a esta concepção, Freire (2022) destaca que essa educação não pode ser mera propaganda, mas deve constituir-se como prática concreta, cotidiana e libertadora. Isso implica que a EDH não pode ser conduzida de forma autoritária ou vertical, imposta; é preciso que os educandos sejam tratados como sujeitos históricos — capazes de compreender, agir e transformar. Educadores não podem se ver como “salvadores”, mas como mediadores em um processo de transformação.

Diante do exposto, compreende-se que a Educação em Direitos Humanos atua como mediação entre o sujeito e o conhecimento, sendo o instrumento que possibilita a construção de novas compreensões do mundo. No contexto prisional ela estabelece pontes entre o indivíduo e seus direitos, entre sua vivência concreta e as possibilidades de transformação, funcionando como elo fundamental no processo de ressignificação da própria existência e reinserção social.

No entanto, como já destacado anteriormente, essa transformação deve envolver não somente o transgressor, mas toda a sociedade. Em específico, analisa-se a seguir a importância da formação continuada na Educação em Direitos Humanos para os profissionais que atuam dentro deste sistema.

Formação de profissionais fundamentada em Direitos Humanos para atuação no sistema prisional

Se até aqui reconhece-se a reinserção social como sendo um dos principais objetivos do cumprimento da pena, tendo a Educação em Direitos Humanos como um de seus pilares, articulada a políticas públicas bem estruturadas, é necessário agora voltar o olhar para os profissionais dos sistemas

de justiça e segurança, que exercem papel fundamental na construção e viabilização desse processo. Embora não se tenha realizado, neste momento, um levantamento sistemático e aprofundado da produção acadêmica sobre a formação continuada de profissionais do sistema prisional à luz da Educação em Direitos Humanos, constata-se, nas buscas realizadas, uma notável escassez de estudos que abordem essa temática de forma direta. Diante disso, optou-se por dialogar com a literatura que discute a formação de professores em Educação em Direitos Humanos, entendendo que os princípios formativos ali discutidos podem e devem ser estendidos aos demais profissionais do sistema prisional, considerando que todas as interações no cotidiano prisional constituem-se como práticas educativas.

Falconi (1998, p. 114) enfatiza que os relacionamentos dentro do sistema prisional acontecem através de um “[...] sistema de obediência cega, do tipo militar, onde o respeito às regras se impõe não pela conscientização, mas pela ameaça e, do outro lado, pelo temor ou pela picardia que o universo do cárcere lhe transmitiu.”. Para ele, a punição por ela mesma não é capaz de produzir qualquer transformação, e em nada diminuirá os impactos causados pelo delito cometido; é preciso, como ponto de partida, enfrentar a contradição entre a função social da pena e a lógica punitivista que orienta a atuação desses profissionais, moldada pela hegemonia vigente. No que diz respeito ao papel dos profissionais da educação, cabe refletir que:

[...] o professor ali se reveste como um profissional que transmite conhecimentos específicos, mas também contribui com a elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais, pela disponibilidade para a escuta. (Onofre, 2012, p. 213)

Nesse sentido, é preciso ter em mente que a forma de agir e as temáticas trabalhadas têm grande impacto para os educandos. Assim, é importante sempre refletir sobre os “[...] currículos, àquilo que estamos ensinando, a quem estamos servindo e qual o jogo de poder circunscrito ao nosso entorno.” (Viveiros, 2020, p. 24).

Ao pensarmos na formação de profissionais para atuação no sistema prisional, a afirmação da autora se faz muito pertinente a medida em que permite refletir sobre a própria ação, muitas vezes mecânica e vazia, reproduzindo práticas excludentes e que reforçam os preconceitos e desigualdades. Para tanto, se faz necessária a garantia da formação continuada para esses agentes, que leve em conta o contexto prisional. Em concordância, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2010 estabelece, em seu art. 11, que “Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.”

Nesse sentido, o PNEDH (2018), ao tratar da formação e capacitação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, destaca em seus artigos 8º e 9º, que a formação inicial e continuada de todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento deve ser orientada pela Educação em

Direitos Humanos, embora a preveja como componente obrigatório somente para os profissionais da educação.

Entre algumas das ações programáticas voltadas à formação desses profissionais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos dispõe sobre: “Incentivar o desenvolvimento de programas e projetos de educação em Direitos Humanos nas penitenciárias e demais órgãos do sistema prisional, inclusive nas delegacias e manicômios judiciários.” (Brasil, 2018, p. 37). Além disso, o PNEDH sugere que os programas de formação em DH para professores sejam constantemente aprimorados para assegurar que eles tenham uma compreensão clara e crítica dos Direitos Humanos, podendo agir como agentes promotores desses direitos em todos os espaços de ensino.

No entanto, a formação dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atuam em contextos complexos como o sistema prisional, tem sido marcada por processos aligeirados e superficiais, muitas vezes realizado apenas para atender às exigências do mercado, em detrimento de uma preparação sólida e fundamentada nas ciências da educação. Em vez de promover transformações sociais, muitos cursos acabam reforçando a lógica capitalista, servindo à manutenção da ordem vigente e das estruturas de poder. Nesse cenário, torna-se essencial, de acordo com análises de Viveiros (2020), valorizar a formação docente como um processo contínuo, crítico e comprometido com a inclusão, o que requer investimentos consistentes em pesquisa educacional.

No caso do Estado do Paraná, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESP/PR) prevê que a preparação dos profissionais que atuam nas unidades penais, sejam eles da educação ou de outras áreas, ocorra principalmente por meio de ações formativas promovidas pela Escola de Educação em Direitos Humanos do Paraná (ESEDH) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio de palestras, cursos em diferentes formatos e grupos de estudos.

De acordo com o documento (Paraná, 2012), a estrutura da formação baseia-se em três pilares: o conhecimento crítico da realidade social e histórica das prisões, o domínio técnico da área de atuação e uma postura ética e reflexiva no relacionamento com as pessoas privadas de liberdade. Os conteúdos oferecidos abordam temas como os fatores sociais da violência, a trajetória das punições ao longo do tempo, os fundamentos dos Direitos Humanos e os pressupostos da criminologia crítica. Parte-se da compreensão de que os profissionais não devem assumir uma postura de julgamento moral, mas, sim, atuar de forma justa, com base nos limites legais. O documento também reforça que a formação adequada depende de condições institucionais concretas, sendo recomendada a articulação com instituições públicas de ensino superior para viabilizar essa qualificação.

No entanto, Pereira (2018) reflete que embora o discurso das PEESPs sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional se apresente como instrumento de emancipação da pessoa privada de liberdade, na prática, o que se observa é uma abordagem pedagógica voltada ao cumprimento de exigências legais, sem compromisso real com o desenvolvimento integral dos sujeitos. A estrutura curricular, os programas de remição de pena e até mesmo as ações de alfabetização acabam por

reproduzir uma lógica funcionalista, que ignora as dimensões cognitivas e sociais da aprendizagem. É dessa mesma forma que a formação continuada dos profissionais que atuam neste contexto parece acontecer.

Viveiros (2020) destaca a importância do debate contínuo na formação de profissionais da educação com discursos que coloquem em embate “[...] as ideologias impostas pelo aspecto econômico e os direitos sociais, humanos e educacionais.” (2020, p. 17). Para a autora, a formação pautada na Educação em Direitos Humanos deve partir de uma prática que leve em conta o contexto em que se atua e o momento histórico vivido. Para além do conhecimento historicamente acumulado, a formação requer uma postura preparada para o novo, disposta a lidar com os percalços que surgirem. Onofre (2012, p. 208) se alinha a este entendimento ao afirmar que “[...] ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano.” o que exige do profissional, em nossa perspectiva, aprendizagens que vão além do que é ensinado na universidade, visto que “[...] o professor em formação precisa de ações educativas fundamentadas para a transformação da qualidade no caminho de uma prática voltada aos Direitos Humanos.” (Viveiros, 2020, p. 24).

Ao trabalhar a figura de um “professor reflexivo” em formação continuada, Maciel (2016) destaca a necessidade da reflexão sobre sua prática, enfatizando a importância de formações que tenham como princípio a realidade vivenciada pelo profissional. Além disso, defende que esta formação deve se dar a partir de ações coletivas, partilhas entre pares e busca pela mudança social.

Nesse sentido, as formações continuadas na Educação em Direitos Humanos não devem se apresentar como uma “fórmula mágica”, uma receita ou sequência de métodos, mas, considerando as especificidades de cada grupo que está em formação, “[...] de forma que cada membro do quadro docente venha a ser autor(a) do processo educacional emergente, isto é, do processo educacional que busca a efetivação de uma cultura de Direitos Humanos.” (Maciel, 2016, p. 51). Além disso, Maciel (2016) destaca que os princípios da Educação em Direitos Humanos não podem ser “meros temas geradores de aula”, mas, sim, devem fazer parte da prática diária, pois a construção da Educação em Direitos Humanos é cotidiana.

Embora as autoras supracitadas - Viveiros (2020), Onofre (2012) e Maciel (2016) - tratem especificamente da formação de professores na Educação em Direitos Humanos, o mesmo racional pode ser estendido aos demais profissionais presentes no sistema prisional, que atuarão através de uma prática contextualizada e libertando-se de seus vieses, conforme aponta o PEESP/PR (2012) ao direcionar as supostas formações. Para tanto, é necessário que se apropriem da importância da Educação em Direitos Humanos, trazendo-a para sua realidade, buscando manter a coerência entre aquilo que é dito e aquilo que é feito.

Considera-se que a formação pautada na Educação em Direitos Humanos para os profissionais que atuam no sistema prisional é o primeiro passo para desenvolver um olhar de humanidade direcionado

às pessoas privadas de liberdade, que em algum momento passaram a ser vistas como coisas, coisas que não tem direito, coisas que não tem vontade, coisas que não tem história ou que não são capazes de pensar.

Compreende-se que os documentos normativos trabalhados (PNEDH, PEESP e a Resolução CNE/CEB nº2 de 2010) demonstram certa preocupação com uma formação pautada na Educação em Direitos Humanos para educadores e demais profissionais dos sistemas de justiça e segurança. No entanto, aponta-se a contradição dessa construção, a qual encontra limites com formações pouco estruturadas ou sem continuidade, bem como a rotatividade de pessoas e o baixo investimento neste segmento. Onofre (2012, p. 207) explica que a gestão nesses espaços acaba se voltando para questões que parecem muito mais urgentes “[...] como segurança, controle do tráfico, garantia das necessidades básicas como alimentação, higiene e saúde.”, aspectos, certamente importantes. Além disso, a autora observa que nenhuma formação é suficientemente sólida para resistir à desvalorização estrutural da docência, marcada por baixos salários, condições precárias de trabalho e o desprestígio social da profissão.

Diante disso, torna-se necessário retomar a reflexão sobre o abismo existente entre o que está previsto nas normativas e o que efetivamente se concretiza no cotidiano institucional. A formação continuada e a valorização dos profissionais da educação não podem permanecer no campo das intenções, precisam ser efetivadas de modo concreto, especialmente em contextos de extrema vulnerabilidade como o sistema prisional.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou compreender o papel da Educação em Direitos Humanos (EDH) no processo de reinserção social de pessoas privadas de liberdade, bem como a importância da formação dos profissionais que atuam no sistema prisional a partir dessa perspectiva. A análise demonstrou que, embora a legislação brasileira preveja a educação como um direito inalienável - inclusive dentro do cárcere - e que políticas públicas como o PNEDH, os PEESPs e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 forneçam diretrizes concretas para sua efetivação, existe uma profunda contradição entre o discurso oficial e a prática institucional. Tal contradição expressa a distância entre a promessa de reinserção social e a realidade que aprofunda a exclusão, o abandono e a reprodução de desigualdades no cotidiano das prisões.

O caminho percorrido neste trabalho partiu do reconhecimento de que o sistema prisional, em sua estrutura atual, é sustentado por uma hegemonia punitivista que naturaliza a criminalização da pobreza e legitima o encarceramento em massa como forma de controle social. A hegemonia se expressa não apenas no imaginário social, mas também nas práticas institucionais que negligenciam o papel da educação como instrumento de emancipação. Como demonstrado, o trabalho e a educação, bem como

sua ausência, tem sido dois dos principais fatores estruturantes da exclusão social que precede o encarceramento. Já dentro do cárcere, ambos frequentemente servem mais à lógica da manutenção da ordem e da produtividade do que à autonomia dos sujeitos.

É nesse cenário que a EDH surge como uma importante mediação entre o sujeito encarcerado e a sociedade que o marginaliza. No entanto, não se trata de enxergar a educação como fonte milagrosa para uma transformação de vida e mentalidade da sociedade, mas aliada a políticas públicas bem estruturadas e efetivamente implementadas, poderá causar algum impacto no sentido de mudança, na vida das pessoas. A educação, sozinha, não pode romper com as determinações estruturais do modo de produção capitalista, mas deve se constituir como práxis transformadora, capaz de desvelar as contradições do sistema e de fomentar a consciência crítica dos sujeitos em privação de liberdade, na atuação profissional daqueles que atuam no sistema e, certamente, também na mentalidade da sociedade que tem na perspectiva punitivista a solução dos problemas sociais.

Essa transformação, no entanto, não pode ser unilateral. A reinserção social exige um movimento bilateral: não apenas o indivíduo precisa estar disposto a reconstruir sua trajetória, mas a sociedade também precisa estar preparada para acolher, oferecer oportunidades concretas e, sobretudo, romper com os estigmas que sustentam o isolamento. Assim, reforçamos que a educação não pode ser negada sob nenhuma justificativa, pois ela é parte do processo de reinserção e, mais do que isso, de reconhecimento da dignidade humana.

Nesse sentido, o início da superação da contradição entre as intenções legislativas e a prática real, bem como o passo inicial para o reconhecimento da dignidade humana das pessoas privadas de liberdade é a formação dos profissionais deste sistema pautada na Educação em Direitos Humanos. Para tanto, evidencia-se a necessidade de novos estudos na área, especialmente aqueles que problematizem a formação dos profissionais que atuam no sistema prisional e a qualidade da educação ofertada.

É preciso tensionar constantemente as políticas públicas, não apenas em sua formulação, mas principalmente em sua execução, para que deixem de ser instrumentos de fachada e se tornem, de fato, estratégias de transformação social. A luta pela humanização da pena e pela emancipação dos sujeitos privados de liberdade é, antes de tudo, uma luta pela transformação radical da sociedade que os marginaliza.

Referências:

Assembleia Geral da ONU. "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**". 217 (III) A. Paris, 1948. Acesso em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em 11 mai. 2024.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. [S.l.]: [s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Política de Educação**. [S.l.]: [s.n.], [entre 2021 e 2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/politicas-nacionais-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao-prisional>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: [s.n.], 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Dilma Rousseff, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: Cesar Callegari, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **População carcerária dez-2000**. [S.l.]: [s.n.], [2000]. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-sinteticos/populacao-carceraria-dez-2000.pdf/view>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do PNE 2024**. Brasília: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024/>. Acesso em: 22 jun. 2025

CARRILLO, Bladimir; SAMPAIO, Breno; BRITTO, Diogo; SAMPAIO, Gustavo; VAZ, Paulo; SAMPAIO, Yony. **Reincidência Criminal no Brasil**. Grupo de Assessoria, Planejamento e Pesquisa Econômica. Universidade Federal da Paraíba, Departamento Penitenciário Nacional, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil/reincidencia-criminal-no-brasil-2022.pdf/view>. Acesso em: 28 jun 2025.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e educação como direito [p. 29-43]. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia C. (Orgs.). **A demolição da construção democrática da Educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gNNDhkSmPznGQKnr3vTm4fK/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 10 abr. 2024

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALCONI, Romeu. **Sistema presidial: reinserção social?** 1ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

FREIRE, Paulo. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 71 - 78.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

JUNIOR, Gabriel Ribeiro Nogueira; MARQUES, Verônica Teixeira. REINserÇÃO SOCIAL: PARA PENSAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS. In: DOMINGOS, Terezinha de Oliveira; RIBAS, Lidia Maria; PINHO, Helena Elias (Org.). REINserÇÃO SOCIAL: PARA PENSAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS. 1a,ed.Florianópolis: FUNJAB, 2013, v. 1, p. 444-465.

KANAAN, Danielle Pereira Gomes *et al.* A educação como instrumento emancipatório no sistema prisional. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Paranaguá/PR, v. 5, n. 3, p. 105-22, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php/MundiSH/article/view/1466/702>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MACHADO, Ednéia Maria. Questão Social: objeto do Serviço Social? **Serviço Social em Revista**, Londrina/PR, v. 2, n. 2, p.39-47, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>. Acesso em 03 mai. 2025

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na Formação de professores(as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru/SP, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016. Disponível em: <http://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/388>. Acesso em: 22 jun. 2025

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos Direitos Humanos. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDjQDFVS49DqsCXrdwRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025

MENDONÇA, Erasto Fortes. A Educação em Direitos Humanos como política pública no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 19-33, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/96>. Acesso em: 25 fev. 2025

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. DESAFIO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO PRISIONAL BRASILEIRA: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ... UM QUÊ DE UTOPIA?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.205-219, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>. Acesso em: 19 jun. 2025

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da Prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação Escolar entre as grades**. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

PATTO, Maria Helena Souza. Direitos Humanos e Desigualdade Social. **IDE**, São Paulo/SP, v. 39, n. 63, p.185-197, ago. 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v39n63/v39n63a14.pdf>. Acesso em: 24 ago 2024.

PAULANI, Leda. Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Antônio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional Brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 11, n. 24, p. 235-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6657/pdf>. Acesso em: 19 mai. 2024.

PERONI, Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.

Perspectiva, Florianópolis/SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 28 jun. 2025

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p.64-83, 08 mar. 2021.

Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 19 mai. 2024.

TADDEI, Paulo Eduardo. A educação popular como um instrumento de resistência contra a exploração capitalista. **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/programacao/AnpedSul_caderno_programacao.pdf Acesso em 10 de fev. 2026.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Educação, Direitos Humanos e formação de professores:

reflexões e proposições. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 28, n. 4, out./dez, 2020. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Notas

¹ Graduando. Unidade e instituição de atuação: Universidade Estadual de Londrina. Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação, Políticas Sociais e Direitos Humanos. Grupo de pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5265102747474240. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2378745214765469>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1346-4097>. E- mail: daniella.inglez12@uel.br

² Doutorado. Departamento de Educação/Universidade Estadual de Londrina. Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação, Políticas Sociais e Direitos Humanos. Grupos de Pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5265102747474240. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6677202139332504>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7602-2810>. E- mail: a.ferreira@uel.br

³ Segundo Chauí (2021, p. 37) “[...] o neoliberalismo é a decisão de investir o fundo público no capital e privatizar direitos sociais de maneira que podemos definir neoliberalismo como alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos” e “À medida em que os princípios da escolha e da competitividade adquirem centralidade, as políticas têm sido construídas a partir da eliminação do político e da ênfase nas práticas empresariais.” (Viveiros, 2020, p. 16)

⁴ Esta categoria de análise implica que fenômenos não são possíveis de serem compreendidos isoladamente, mas relacionados aos elementos que definem sua própria natureza. Para Cury (2000), para que seja concreta, é necessário que seja entendida em conjunto com a contradição. Esta, segundo o autor, apresenta uma relação de conflito na realidade e “[...] se dá na definição de um elemento pelo que ele não é.” (Cury, 2000, p. 30). Ela implica sua superação, sendo tanto “destrutiva” quanto “criadora”, pois de sua superação emerge o novo. Esta categoria, no método, “[...] compreende todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos, e se estende a toda atividade humana.” (Cury, 2000, p. 31)

⁵ Segundo Frigotto (1991, p. 81) a práxis expressa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento, quais sejam, a teoria e a ação e complementa: “A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.”

⁶ O trabalho é entendido como atividade humana essencial e fundante da realidade social sendo, por meio dele, que o ser humano se realiza e transforma o mundo. Para Cury (2000), a divisão capitalista do trabalho é uma contradição pois ao mesmo tempo em que o socializa, o transforma em mercadoria.

⁷ Termo compreendido por Falconi (1998) como aquele que “[...] vive à *margem* da vida socialmente regulamentada e policiada pelo Estado [...]” (p. 31, grifo próprio), bem como “[...] um indivíduo caracterizado pela fragilidade de seus próprios meios de subsistência, tendo em vista sua limitadíssima inserção no mercado de trabalho e, como via de consequência, impossibilitado de satisfazer suas necessidades mínimas e essenciais [...]” (p. 35).

⁸ Vale aqui destacar a citação do autor: “Não é possível exigir-se comportamento educado de quem nunca recebeu educação compatível e igualitária, vez que jamais esteve inserido no contexto social” (Falconi, 1998, p. 46). Ou seja, por vezes, a palavra “novamente” nem sequer cabe nessa frase.

⁹ De acordo com Cury (2000), hegemonia é o poder de uma classe de influenciar a sociedade por meio da cultura e das ideias, fazendo com que seus interesses pareçam universais. Esse domínio acontece nas relações entre quem dirige e quem é dirigido, e sua análise permite entender tanto como a dominação é mantida quanto como os grupos subordinados podem disputar esse espaço e lutar por mudanças.

¹⁰ O PNE é uma política de Estado, um documento que estabelece metas e diretrizes para a educação no Brasil. Tal documento foi definido na CONAE (Conferência Nacional de Educação), um evento que reúne diversos atores sociais para discutir e propor políticas educacionais.

Recebido em: 16 de out. 2025
Aprovado em: 06 de abr. 2026