

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE DIREITO

LILIANA BITTENCOURT

**A ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL NAS PRISÕES: A GESTÃO POR  
ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA ESTEIRA  
DA REFORMA DO ESTADO**

**Goiânia, 2019**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

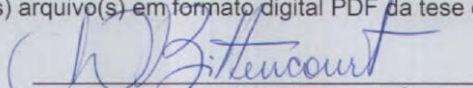
Nome completo do autor: Liliana Bittencourt

Título do trabalho: A Assistência Educacional nas Prisões: a gestão por Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas na esteira da reforma do Estado

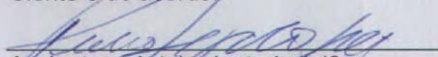
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 9 / 9 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**LILIANA BITTENCOURT**



**A ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL NAS PRISÕES: A GESTÃO POR  
ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA ESTEIRA  
DA REFORMA DO ESTADO**

Dissertação de mestrado a ser apresentada na  
Faculdade de Direito da Universidade Federal de  
Goiás para a defesa, sob a orientação do Prof. Dr.  
Pedro Sérgio dos Santos.

**Goiânia, 2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Bittencourt, Liliana

A assistência educacional nas prisões [manuscrito] : : a gestão por Organizações sociais e parcerias público-privadas na esteira da reforma do Estado / Liliana Bittencourt. - 2019.  
CVII, 107 f.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Sérgio dos Santos.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Direito (FD), Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas, Goiânia, 2019.  
Bibliografia. Anexos.

1. Execução penal. 2. Assistência educacional. 3. Terceiro Setor. 4. Privatização. I. Santos, Pedro Sérgio dos, orient. II. Título.

CDU 343



Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Direito  
Programa de Pós-Graduação em Direito  
e Políticas Públicas



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)  
LILIANA BITTENCOURT**

Aos dois dias do mês de agosto de dois mil e dezenove, às quatorze horas, na sala de Atos do PPGDP/UFG, foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pelo(a) mestrando(a) do Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas da Universidade Federal de Goiás, Liliana Bittencourt, intitulada “A assistência educacional nas prisões: a gestão por organizações sociais e parcerias público-privadas na esteira da reforma do Estado”. Após a abertura da sessão, o Prof. Dr. Pedro Sérgio dos Santos (PPGDP/UFG), orientador e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores, Prof. Dr. Platon Teixeira de Azevedo Neto (PPGDP/UFG) e Profa. Dra. Ana Luísa Celino Coutinho (UFPA). Foi dada a palavra ao(a) mestrando(a), que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se à arguição da dissertação. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação do(a) mestrando(a) e atribuição do resultado. Discutido o trabalho e o desempenho do(a) mestrando(a) pela banca julgadora foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. O(a) presidente da banca declarou o(a) aluno(a) (X) aprovado(a) ( ) reprovado(a) na avaliação de defesa. Nada mais havendo a tratar, o(a) presidente deu por encerrada a sessão, agradecendo a participação dos membros, da qual se lavrou a presente ata que será assinada por todos os componentes da banca e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas, para os fins.

Prof. Dr. Pedro Sérgio dos Santos  
Presidente

Prof. Dr. Platon Teixeira de Azevedo Neto  
Examinador interno

Profa. Dra. Ana Luísa Celino Coutinho  
Examinador externo

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus Uno e Trino, e a todos quantos nos encaminham pelas veredas da verdadeira Sabedoria.

À minha família, especialmente ao meu marido Ernesto pela ideia original do tema, e aos meus filhos pelo apoio e pelas críticas.

*“It is absurd to say that a man shows his liberality in denying his liberty. But it is tenable that he has to affirm a transcendental doctrine in order to affirm his liberty. There is a sense in which we might reasonably say that if man has a primary power of choice, he has in that fact a super-natural power of creation, as if he could raise the dead or give birth to the unbegotten. Possibly in that case a man must be a miracle; and certainly in that case he must be a miracle in order to be a man; and most certainly in order to be a free man.”*  
*The everlasting Man – G.K. Chesterton*

*If you're happy and you know it, clap your hands (clap clap)*  
*If you're happy and you know it, clap your hands (clap clap)*  
*If you're happy and you know it, then your face will surely show it*  
*If you're happy and you know it, clap your hands. (clap clap)*  
Autor anônimo

## RESUMO

O fluxo de alteração da forma do Estado, no Brasil, trouxe a necessidade de se encarar a concretude do *outsourcing* de atividades tradicionalmente consideradas reserva estatal exclusiva, inclusive aspectos administrativos da execução penal. A assistência educacional aos detentos é um dos referidos aspectos, e um bastante delicado, complexo e pouco compreendido. Como também são novos os instrumentos previstos em leis recentes para realizar essa espécie de privatização, pretendeu-se verificar, teórica e praticamente, se há compatibilidade entre as exigências de uma educação plena e as soluções propostas por convênios com Organizações Sociais e por contratos de gestão em parcerias público-privadas. O exame multidisciplinar da questão fez transitar entre a filosofia da educação, a antropologia, a política, a sociologia, antes que o texto se enveredasse pelos aspectos jurídicos da questão. Estes, por sua vez, são tratados nas áreas constitucional, penal, processual penal e administrativa. Os elementos cruzados entre abordagem teórica e considerações feitas sobre uma pequena base de dados coletados por amostragem em Estados brasileiros revelam a impossibilidade de se traçarem políticas públicas consistentes, pois não há fontes para estabelecer as relações de causa e efeito entre educação em presídios, estatais ou terceirizados, e taxas de reincidência, empregabilidade e, sobretudo, desenvolvimento pessoal. As informações colhidas indiretamente, através de observações feitas em países nórdicos, escolhidos estes por sua vantajada posição no *ranking* mundial de desempenho educacional servem de pedra de toque para aferir qualitativamente a singularidade ou generalidade dos problemas constatados em alguns Estados brasileiros.

Palavras-chave: Execução penal. Assistência educacional. Terceiro Setor. Privatização.

## **ABSTRACT**

The flowing change of Brazilian State's form brought with it the pressing need to face the concrete outsourcing of traditionally public functions including the administration of prisons. Formal education during imprisonment is one of those administrative functions and one very delicate, complex and poorly understood. The new juridical tools, established by recent laws that aim at privatizing in the new mood, fell under scrutiny in so far as they may or may not be compatible with the task of catering to inmates taken as pupils. Pacts and agreements with non-profits, or contracts to outsource prison maintenance to the private sector may not guarantee the perfect or at least the efficient focus on pedagogy — or andragogy, for that matter. The issue is multidisciplinary in its nature, and begged considerations in educational philosophy, anthropology, politics, sociology, before a proper study in matters of law could begin. Criminal, procedural, constitutional and administrative law were called into question in an intermingled approach. The intertwined elements of theory and data gathered through probing questionnaires show that it is not possible, at the moment, to draft a consistent public policy plan on prison educational practices. The lack of relevant sources turns into mere conjectures the relations of cause and effect between education delivered in state-owned penal institutions, or in private administrated prisons, and recidivism rate, employability and, last but not least, personal development. News from nordic countries are taken at face value from published researches to serve as a touchstone in defining the singularity or generality of the problems found in some brazilian states. Those countries were chosen in view of their privileged ranking in education assessment.

Key-words: Prison administration. Formal education. Non-profits. Private sector.

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
<b>1 - Capítulo I</b>	
1.1 – Cabo de Guerra: ser ou não ser.....	17
1.2 A Educação segundo a Filosofia Perene (ou: A Educação Essencial) .....	24
1.3 Pena – Prisão – Educação .....	43
<b>2 - Capítulo II</b>	
2.1 – Sujeitos da execução penal frente à administração pública .....	56
2.2 – A comunidade, o terceiro e tudo mais o que há no meio: modos de organização da assistência do preso .....	61
2.3 – Parcerias público-privadas (PPP) e educação nas prisões .....	63
2.4 – A articulação do problema penal sociológico.....	65
<b>3 – Capítulo III</b>	
3.1 – O planejamento da assistência educacional dos presídios: a pose e a realidade .....	69
3.2 – Estrato do programa normativo da assistência educacional .....	
3.2.1 – Leitura como estudo: a influência do ambiente e do pessoal privado na re da pena .....	78
3.3 – Assistência educacional – O caso do complexo de Ribeirão das Neves .....	83
3.3.1 – Existência da controvérsia sobre PPP em prisões .....	86
3.3.2 – Análise das respostas obtidas da GPA ao questionário factual e qualitativo .....	88
3.4 – Os casos de Estados sem <i>outsourcing</i> .....	91
3.4.1- Goiás .....	93
3.4.2 – Santa Catarina.....	95
3.5 – Notícias do caso do Espírito Santo .....	96

<b>Conclusão.....</b>	<b>97</b>
<b>Referências.....</b>	<b>101</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Em meio a avalanchas de mudanças nos comportamentos sociais, e dos fragmentos das tradições que ficam em seus rastros, a concepção teleológica do ser humano pede socorro, pois está soterrada.

O mundo secundarizado pressiona a conversão de pessoas em entidades empresariais atomizadas, instrumentos artificiais aptos a contrair empréstimos para novos empreendimentos lucrativos, e ávidos por finalidades imanentes, fugazes e insuficientes para aquietar os anseios dos seus substratos naturais.

Como há memória de que a humanidade já conheceu e apreciou propostas de um desenvolvimento pessoal capaz de conduzir a pessoa humana ao seu *télos*, é admissível que se possa olhar à volta com admiração, pois não se vê mais na escola nem mesmo a sombra da *paideia* de Platão, de Aristóteles ou de Hugo de São Vítor.

E a admiração é a fonte da indagação que leva à pesquisa.

Imagina-se ser possível encontrar em um aglomerado de pessoas, que nem se pode chamar de microcosmo, aquilo que não há na sociedade como um todo? Levanta-se o problema da educação em um ambiente segregado - os presídios no Brasil, em face de um Leviatã em metamorfose: o Estado que está em reforma há décadas, com suas ramificações(migração, talvez) para o ambiente privado.

Aparece e toma corpo a indagação: como tem sido tratada a questão do direito à assistência educacional no quadro da execução penal em vista do protagonismo que se pretendeu dar, por lei, às entidades que recebem a qualificação de *organização social*?

Leituras anteriores ao surgimento da inquietação com o tema indicam que há uma crise da educação, e que esse fenômeno vem de longa data, é complexo e se agigantou nas últimas décadas em que se foi olhando cada vez mais cobiçosamente para o campo tomado como um novo setor da indústria.

Alguns países se destacam, bem posicionados em testes e *assessments* internacionais, enquanto que outros afundam. Mas o que significam esses resultados? É preciso conhecer o DNA dos testes e *assessments*, que são a parametrização daquilo que vale a pena ensinar e aprender.

Também a questão penitenciária tem se revelado intratável por todo globo. As propostas de privatização entram em voga e caem em desprestígio, alternadamente, sem que haja uma verdadeira ciência ou conhecimento dos resultados individuais e sociais de tal ou qual modelagem. Faltam estatísticas e dados qualitativos.

A investigação, então, visa a obter maior nitidez por meio da abordagem exploratória dos temas, que estão interconectados por interdisciplinariedade, para, à medida que se vai obtendo maior clareza, fazer a descrição do fenômeno. Essa a metodologia para a pesquisa que pretende ser qualitativa em estudo de campo.

O escopo qualitativo que determina a modelagem dos questionários disparados para os detentores das informações sobre administração de presídios e que têm a experiência da assistência educacional também modela as indagações da entrevista semiestruturada de um *expert* detentor da percepção do *state of the art* das parcerias público-privadas, alternativa que vai se afigurando, em determinados campos, de melhor aceitação que as parcerias com as *organizações sociais*.

É uma trajetória de descoberta e de aumento de nitidez e nela estão a revisão bibliográfica sobre educação, sob aspectos antropológico, social, pedagógico e político; sobre

o Terceiro Setor, em que se enquadram as *organizações sociais*; sobre a reforma do Estado brasileiro desde 1995 e sobre as notícias históricas e atuais das chamadas PPP – as parcerias público-privadas; e sobre os diversos e distintos aspectos da questão penitenciária.

No caminho também esteve uma extensa pesquisa de fontes e dados a que a internet dá acesso. Um sem número de artigos científicos, *papers*, publicações em eventos acadêmicos e científicos, publicações oficiais e notícias.

Embora o escopo fosse o tratamento da questão brasileira, em vista da permeabilidade das fronteiras, ilustrada inclusive pela admissão da parceria público-privada em diversos países, a leitura e análise de casos e relatórios da área referentes aos países nórdicos se reflete no resultado do relato que se inicia. O tratamento das questões educacionais em presídios dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Austrália também foi objeto de estudos, mas não se tratou destes expressamente no texto. Ficam como ruído branco.

O Capítulo 1 é dedicado a introduzir o conceito de uma educação do ser humano para a excelência. Trata-se de um trabalho semelhante a uma restauração de um quadro cujas cores estão nele, mas irreconhecíveis sob a fuligem e a poeira dos tempos. Eram muitas as camadas a serem removidas de tal modo que foi preciso recorrer a diversos e distintos autores com suas capacidades solventes próprias.

Depois que o quadro da educação aristotélico-tomista retoma suas cores e parte de seu brilho originais, foi preciso também tentar remover as barreiras à visão do observador da obra. Uma das mais renitentes dessas barreiras é a concepção empresarial da educação como meio de formação de *capital humano*. Novamente, uma pletera de autores consultados para adquirir algum entendimento da origem dessa voga, a serem traduzidos em rápidas pinceladas no texto.

Completa-se o trajeto do Capítulo 1 com o estabelecimento de marcos para o enquadramento da educação em relação à pena em privação de liberdade, no ambiente prisional.

O Capítulo 2 é o *locus* em que fica mais evidente a interdisciplinariedade do tema proposto, mas no nível da exploração de textos, dados, fatos e argumentos mais próximos do exame dos casos concretos, estes que são a cota de atualidade. Portanto, o esforço nesta parte do registro da pesquisa é, de fato, intermédio, pois aprofunda o alcance da visão jurídica, sociológica e política. Embora permaneçam algumas obras referenciais que aspiram à permanência, entram mais autores e textos cujo enfoque é mais estreito, e cujos resultados podem ficar datados em questão de anos.

O Capítulo 3 é aquele em que se apresentam os resultados dos contatos feitos com agentes públicos e privados que lidam diretamente com a assistência educacional em presídios no Brasil. Foram encaminhados questionários a quatro Estados: Goiás, Santa Catarina, Minas Gerais e Ceará. Os três primeiros, por suas distintas entidades gestoras, encaminharam as respostas que, aparecendo no Anexo I, dão suporte aos comentários no corpo do Capítulo. Após um último afunilamento da questão em direção à legislação propriamente educacional, passa-se aos referidos comentários.

A escolha dos Estados foi determinada por uma sugestão metodológica recebida para garantir certo grau de amostragem por região, excluída a Região Norte por dificuldades operacionais.

Na Região Centro-Oeste, a amostra natural é o Estado de Goiás, por interessar diretamente à aplicação profissional da pesquisadora.

O Estado de Santa Catarina tem um plano estadual de educação em presídios que é extenso, e contempla detalhadamente os diversos aspectos da questão. Além disso, é um

Estado que aparece em posições medianas tanto em taxa de encarceramento, quanto em números absolutos de população encarcerada.

A presença da primeira parceria público-privada para administração de presídios em Minas Gerais foi a razão de ter sido pinçado entre os demais da Região Sudeste.

Finalmente, o Ceará era o Estado com o maior número de pessoas encarceradas, junto com o Pernambuco, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de junho de 2016, figurando como uma opção metodologicamente útil. No entanto, não foram obtidas respostas ao questionário, a despeito do encaminhamento tempestivo, em novembro de 2018.

Ao chegar ao final da exposição escrita, espera-se um acréscimo de nitidez do quadro atual da questão; subsídios para conduzir à reflexão e, a depender do leitor, auxiliar a prosseguir na escalada até um ponto em que possa enxergar um panorama mais amplo.

## CAPÍTULO I

### 1.1 CABO DE GUERRA: SER OU NÃO-SER?

Em tempos de pesquisas e abaixo-assinados públicos, imagine-se qual seria a reação dos entrevistados à indagação: qual é o propósito da educação? Em termos coloquiais: para que estudar?

A presença de um microfone ou de uma câmara pode influenciar o entrevistado a buscar em sua mente as categorias padronizadas aprendidas na escola (ou em entrevistas assistidas) e despejar para o entrevistador um eco oco. Porém, mesmo que o entrevistado não vá sucumbir à pressão do minuto de fama, há uma boa probabilidade de que relacione, de algum modo, o estudo à melhoria da empregabilidade do estudante ou a um efeito benéfico para o seu trabalho atual ou potencial.

O imaginário popular explorado nessa hipótese, o da educação **para** o trabalho, não está distante de algumas linhas de pensamento acadêmico dos últimos cento e cinquenta anos, pois, contrariando a intuição, pensadores tão díspares quanto Karl Marx e Friedrich Hayek; Anísio Teixeira e Dermeval Saviani, Milton Friedman e Niklas Luhmann, reduzem a educação humana a um treinamento de habilidades aplicáveis ao mercado.

Em uma segunda camada de observação aparece a tendência da *economização* da educação, descrita por Joel Spring (2015)<sup>1</sup>: a influência, ou mesmo ingerência, do Banco Mundial, especialmente através de sua instituição primordial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD é sentida na área da educação, em vários países, desde o começo de sua história e, muito especialmente, a partir da década de sessenta do século passado. Tem-se notícia de uma fundação de escola secundária na Tunísia promovida pelo BIRD já em 1962 (Voutsas, Borovas, & Fotopoulos, 2014).

Não foi diferente no Brasil, como atesta Benno Sander (1977):

A ação da UNESCO, da OEA, do BID e do Banco Mundial, assim como de uma série de outras organizações intergovernamentais de cooperação que atuam na

---

<sup>1</sup> A *economização* se refere ao crescente envolvimento dos economistas na pesquisa da educação, na avaliação da efetividade das escolas e da vida em família de acordo com análises de custo-benefício e a promoção da livre escolha da escola em um mercado competitivo.

América Latina, se consolida nas décadas de 50 e 60, no bojo da corrente desenvolvimentista da administração do Estado e do poderoso movimento internacional da economia do bem-estar social e, no campo do ensino, da economia da educação e suas áreas correlatas, alimentadas pela ideologia que inspirou os programas do Plano Marshall e da Aliança para o Progresso, na esteirados esforços de reconstrução impostos pelas consequências da Segunda Guerra Mundial. É à luz da lógica econômica que caracterizou esses movimentos que surgiu o planejamento da educação, impulsionado pelos organismos internacionais de cooperação técnica. Foi precisamente nesse contexto que a OEA e a UNESCO organizaram, em 1958, na cidade de Washington, a histórica reunião fundacional do planejamento educacional.

O artigo de revista, datado de 2002 de Helena Altmann é dedicado inteiramente a traçar as influências do Banco Mundial – BIRD no projeto educacional brasileiro, e nele afirma a autora que “*Dado à forte ascendência dessa instituição no Brasil, o conhecimento de suas propostas e influências no setor educativo são de fundamental importância*” (sic).

A presença do Banco Mundial-BIRD, do Fundo Monetário Internacional – FMI, e até mesmo da UNESCO e de outras manifestações da ONU; a atuação de fundações norte-americanas ou internacionais, como a Ford ou a MacArthur, bem como a produção acadêmica aliada à tomada de posições políticas do Brasil sobre a educação apontam para uma forte influência da concepção econômica da educação, voltada para o mercado de trabalho, para aquisição de *habilidades* formativas de um trabalhador adaptável *on demand*.

A lembrança de que há outra vertente atuante no Brasil, que representa um obstáculo para o livre trânsito das tendências chamadas neoliberais, parece ser comum a outras paragens, como anotado por Maria Eleni Voutsas et al (2014):

After WW II and particularly since the formation of the new international balance of forces at the level of geopolitical and economic influence, education policy became a key component of the mesh of policies aiming to promote economic development and social cohesion. At the same time, the need arose for the creation of specialists with knowledge on educational systems, on designing educational programs and actions but also on specializing in methods and techniques associated with concepts such as profit, cost, efficiency, opportunities and threats within education. That is, what was witnessed was a creation of a dynamic intervention on the part of the forces of economic capital in fields (eg, such as education) that could be used as

reservoirs of symbolic and ideological influence in order to consolidate and encourage reforms which, as a rule, facilitate capital mobility.

The first part of this enquiry was held by the economists who gradually evolved into economists of education and developed several theories about the role of education in economic growth (Human Capital, manpower planning).

One of the first economists to highlight the economic value of education was Schultz (1961), as he pointed out that investing in education is a process of capital accumulation which in the long run can be leveraged to increase productivity and income. He argued that 'investment in human capital', as he named it, is as important as investment in physical capital.

A series of studies which were conducted consolidated the idea that education as a form of human capital development affects economic growth and this relationship was considered to be bidirectional and mutually supported.

The applied economics of education was gradually renamed education policy. But in the era when education economists were culminating, the first researches on education came to existence by the field of sociology. From the late 1960s until the early 1980s, sociologists had been severely criticizing the approaches, theories and findings of education economists and the fermentations within the sector of sociology led to the creation of the sociology of education. The applied sociology of education in fact attempts to decode and interpret the social, economic and cultural context in which the educational policy is actually exercised.

That is to say, education policy as an autonomous discipline can trace its origin either in economics or sociology. The sociological approaches to education are directly related to the theories of political science and they are holistic, as opposed to those of economic science. Education policy rooted in sociology differs from education policy approached through finances. The scientific foundation and the theoretical analysis is therefore different and so are the criteria for interpreting data and results. Even the conclusions in relation to the benefit and effectiveness of specific measures and policies are almost always diametrically opposed. The main cause is the core of the theoretical approach followed. In the case of economics it is the individual profit alone, while in the case of sociology it is the benefit of society.

In short, education policy has evolved and developed as a science of education studying the macro-educational phenomena, directed either towards economy or to sociology but always wavering between the policy of international institutions and the nation states.

As dissensões vão desde a teoria sobre a formação da sociedade e o seu controle, até minúcias sobre o currículo e a administração escolar.

A linha economicista declara, no âmbito do Manco Mundial-BIRD, estar em guerra contra a pobreza e, para tanto, propeler a universalização da educação básica, com ênfase na melhoria *mensurável* da qualidade, tomada em termos de *eficácia*; priorizando aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, muito especialmente a *descentralização* (Altmann, 2002). A linha sociológica se inclina, a não ser da fixação de padrões e da monitoração do desempenho escolar, para a estruturação do ambiente de trabalho escolar, inclusive do ponto de vista do professor em sala de aula (Altmann, 2002).

Ao tratarem essas vertentes, Lessard e Carpentier preferem uma abordagem de fases quando historicam a última metade do século XX até os dias de hoje. Para a exposição esquemática, dividem o período, em relação aos Estados Unidos e à França, em três momentos de mudança educativa, e tratam os sistemas dos dois países em conjunto, pois consideram possível afirmar uma “globalização do discurso sobre a educação, incentivado pela ascensão de organizações internacionais e por diálogos entre os estados e suas elites educativas” (Lessard & Carpentier, 2016).

Entre as fases percebidas, os autores citados chamam de *Os Trinta Gloriosos* ao período entre 1945 e 1973, ou seja, o fim da II Guerra Mundial e a crise do petróleo, pois, na França, foi tempo de prosperidade econômica. Nessa fase, teria havido uma preocupação com a igualdade de oportunidades, e também a ascensão da Teoria do Capital Humano. Ter-se-ia seguido uma fase de crítica ao Estado-providência, com postulação de retorno a antigas práticas e a conhecimentos básicos, e a contraposição do aumento do poder central sobre o currículo com a pretendida regionalização das políticas educativas. Destacam-se aqui os relatórios estadunidenses *A Nation at Risk* e o *Carnegie Task Force Report on Teaching as a Profession*.

Finalmente, para Lessard e Carpentier, no terceiro e mais recente momento, o da *economia do saber*, no qual se vive ainda hoje, os sistemas educativos “(...) tornam-se sistemas de produção submissos à lógica da eficácia e da eficiência e são concebidos como tais” (Lessard & Carpentier, 2016).

De certo modo, fica sugerido que há uma imbricação das teorias de fundo economicista e as sociológicas. Embora fonte de tensões, a presença de uma não é completamente oposta à outra. Ou seja, há contrariedade, mas não contradição.

Isso pode ser percebido mais evidentemente na autonomização dos estabelecimentos de ensino, como apresentada também por Lessard e Carpentier, ao colocar em comparação as Teorias da Escolha Pública e da Agência com as teorias sociológicas. A descentralização é advogada tanto por defensores da economização, quanto pelos da sociologização, embora por motivos diversos.

No Brasil, Dermeval Saviani, adepto de Antonio Gramsci, faz, em 2007, o seguinte diagnóstico (Vidal, 2011, p. 198-169):

Analisando a trajetória percorrida pela educação brasileira ao longo dos anos 1990 somos levados a responder negativamente à pergunta formulada por Luiz Carlos de Freitas na VI CB realizada em 1991: “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” (FREITAS, 1992, p. 147). Não conseguimos. O neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da “qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia corporativa”.

Como “resistência”, e referindo-se a trechos de Gramsci que teria lido nos anos setenta do século XX, o mesmo Saviani apresenta a reformulação da Pedagogia a partir da História, pois

“(…) seria exatamente essa matéria ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...)”. (Vidal, 2011, p. 172)

O trecho anterior parece apresentar uma terceira linha, uma alternativa às economicistas e às sociológicas, mas só é possível entender que não se trata disso propriamente quando é lido dentro da dialética de Saviani, engastada no caso brasileiro em que havia outro cabo-de-guerra entre os escolanovistas, seguidores do Movimento Escola

Nova, capitaneado por Anísio Teixeira, e os tradicionalistas, defensores de uma posição muito peculiar que somente a custo não comportável neste trabalho, se define.

Em uma sua entrevista concedida em 2009 a Diana Gonçalves Vidal (Vidal, 2011, p. 43), Saviani afirma

O ponto de partida do livro *Escola e democracia* foi minha fala no Simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, realizado no dia 31 de março de 1980, no âmbito da I Conferência Brasileira de Educação. Na verdade, para tratar do tema eu tinha umas três chaves temáticas, e a decisão pelo uso da metáfora “teoria da curvatura da vara” se deu no instante mesmo em que me vi diante da imensa plateia de mais de mil pessoas.

.....

(...) em minha exposição, o que estava em causa naquela conjuntura da virada da década de 1970 para os anos 1980 era tornar o grupo social dos professores autônomo em relação a um ideário que ele havia acolhido sem crítica e “sem benefício de inventário”, para usar uma fórmula gramsciana. Isso me parecia necessário para limar o terreno e aplainar o caminho à formulação e à difusão de uma concepção que se propunha a superar tanto a visão escolanovista como a tradicional, sem incidir nos limites da concepção que chamei de crítico-reprodutivista.

Ora, embora as diferenças entre os escolanovistas e aqueles chamados de tradicionalistas por Saviani sejam marcantes quanto a vários e diversos pontos da questão curricular e da administração do ensino no país federativo, e que possam ter sido aproveitadas, de algum modo, para a transição para o modelo chamado neoliberal, favorecido pelo Banco Mundial – BIRD, essas diferenças guardavam suas peculiaridades frente a este, enquanto que o esquema de Saviani se inclinava mais para as escolas sociológicas do pensamento educacional.

Fica fora do escopo e da extensão deste trabalho a dissecação de cada uma dessas visões para mostrar o que as divide. A solução é indicar a omissão que as conecta: a do homem como um ser complexo, composto e racional.

Robert M. Hutchins, no volume introdutório da coleção *Great Books of the Western World*, da Encyclopaedia Britannica, se faz campeão de uma concepção essencial do

ser humano frente ao que chama de *determinismo sociológico* que pretende que a atividade intelectual é tão relativa a uma dada sociedade que pode se tornar irrelevante se houver alterações importantes nessa mesma sociedade (Hutchins, 1952):

History and common sense explode sociological determinism, and economic determinism, too. There is something called man on this earth. He wrestles with his problems and tries to solve them. These problems change from epoch to epoch in certain respects; they remain the same in others. What is the good life? What is a good state? Is there a God? What is the nature and destiny of man? Such questions and a host of others persist because man persists, and they will persist as long as he does. Through the ages great men have written down their discussion of these persistent questions. Are we to disdain the light they offer us on the ground that they lived in primitive, far-off times? As someone has remarked, "The Greeks could not broadcast the Aeschylean tragedy; but they could write it."

.....

This set of books explodes sociological determinism, because it shows that no age speaks with a single voice. No society so determines intellectual activity that there can be no major intellectual disagreements in it. The conservative and the radical, the practical man and the theoretician, the idealist and the realist will be found in every society, many of them conducting the same kind of arguments that are carried on today. Although man has progressed in many spectacular respects, I suppose it will not be denied that he is today worse off in many respects, some of them more important than the respects in which he has improved. We should not reject the help of sages of former times. We need all the help we can get.

É preciso um trabalho de cuidadosa e detalhada restauração, como o de uma obra de arte, no entanto, para serem removidas as espessas camadas de poeira, fuligem, e outras tintas carregadas que filosofias nominalistas e racionalistas depuseram sobre o objeto filosófico que é o ser humano em si e sua inteligência, tomado conforme o realismo moderado aristotélico-tomista. Somente após essa laboriosa limpeza é que a figura retomará o esplendor original.

Empreendamos a obra.

## 1.2 A EDUCAÇÃO SEGUNDO A FILOSOFIA PERENE (OU: A EDUCAÇÃO ESSENCIAL)

A jovem Raissa Maritain ingressou na Sorbonne aos dezessete anos de idade e conta, no capítulo terceiro de sua autobiografia, *As Grandes Amizades (Les grandes amitiés*, no original francês), sua decepção por não encontrar ali, na grande Universidade parisiense o que buscava, o que a tinha inspirado: uma educação que a levasse à excelência de suas faculdades, que a desenvolvesse até o limite de suas capacidades humanas:

Dezessete anos! Apenas dezessete anos e as mais profundas exigências do espírito se fazem ouvir. Toda uma vida já é vivida: a da infância, a vida da confiança ilimitada. Agora, eis a adolescência, com seu cunho próprio: uma exigência total. A adolescência enfrenta realmente o universo, intima-o a comparecer, a prestar contas, a se explicar e a se justificar, pois já acusa a vida. Enfrenta os seus mestres, com um olhar límpido, um espírito ardente, as mãos bem abertas, vazias ainda de qualquer fruto de ciência ou de sabedoria, mas puras como o seu olhar.

Se os professores se lembrassem um pouco de sua própria alma de adolescentes, como tremariam diante da ingenuidade dos que vêm a eles com a confiança ainda de uma criança, mas já com os direitos de um juiz justo! Mas os professores daquele tempo, por melhores, dedicados e competentes que fossem, se pareciam ter esquecido de tudo; os próprios mestres desde muito estavam desorientados. De geração em geração tinha se afastado cada vez mais das grandes exigências do espírito humano. O brilhante desenvolvimento das ciências da natureza e as esperanças infinitas que havia despertado, os levaram a desprezar os outros conhecimentos, em particular a esta sabedoria pela qual aspiramos antes, depois e acima de qualquer conhecimento das ciências particulares.

.....

Eis, pois, a Sorbonne no começo de nosso século, nos anos que precederam a guerra de 1914. (...) Quando nela ingressei, preocupei-me apenas em encontrar estes professores dos quais esperava que, sem que eu os interrogasse, fossem responder às minhas perguntas, dar-me uma visão ordenada do Universo, por todas as coisas no seu verdadeiro lugar. Depois de tudo isso saberia, eu também, qual é o meu lugar nesse mundo e se posso ou não aceitar a vida que não escolhi e que me pesava.

O que me move então não era a curiosidade, não estou ávida de saber uma coisa qualquer, ainda menos de saber tudo; não estou perturbada pelas descobertas da ciência, no momento estas me deixavam bem indiferente, como algo de excedente, mas que não me afeta diretamente. Não, eu só procuro verdadeiramente aquilo de que preciso para justificar a existência, aquilo que me parece, a mim, necessário para que a vida humana não seja uma coisa absurda. Tenho necessidade da alegria da inteligência, da luz da certeza, de uma regra de vida fundada sobre uma verdade sem falhas. Com tais disposições, evidentemente, eu deveria ter-me dirigido primeiramente aos filósofos. Mas ninguém me tinha orientado, e eu acreditava então que as ciências da natureza eram a chave de todo o conhecimento.

Inscrevo-me, portanto, na Faculdade de Ciências. (...) Nenhuma das minhas interrogações foi tratada pelos sábios eminentes que nos ensinavam a estrutura do Universo Físico. Os que amam esse estudo tranqüilo da natureza eram observadores admiráveis. Mas, quanto a mim, preocupava-me com essa mesma natureza, mas queria conhecê-la de outra maneira, nas suas causas, na sua essência, na sua finalidade. Um dia aventurei-me a dizer isso ao professor Lapioque. –“Mas isso é mística!”, exclamou indignado. –Fórmula de escândalo cara aos que desprezam a metafísica e, desde então, ouvida tantas vezes na Sorbonne. É com ela que costumavam condenar qualquer atividade da inteligência que procurava se elevar acima da simples verificação empírica dos fatos. Para mim foi a primeira ferida, o primeiro golpe no meu espírito, na confiança que depunha nos meus professores.

.....

Mas tive que aprender que os sábios pouco estimam os supremos princípios da inteligência, ou, pelo menos, não parecem preocupar-se muito com eles. Os valores puramente especulativos os interessam bem pouco, e as matemáticas são o seu mais alto céu inteligível. (...) Os sábios, quando não filosofam, se limitam, em geral, ao simples bom senso empírico. Mas como ser homem sem filosofar de modo algum? Na Sorbonne que conhecêramos, os sábios que filosofavam eram geralmente, quando muito, partidários de doutrinas filosóficas como o mecanismo e o epifenomenismo, o determinismo absoluto e o monismo evolucionista; doutrinas que negam [a realidade do espírito e] a objetividade de todo saber que ultrapassasse o conhecimento dos fenômenos sensíveis.

.....

Perguntava-me sempre como os notáveis homens de ciência, cujos cursos eu seguia, ou aqueles cujos livros eu lia, podiam permanecer tranqüilamente num estado de espírito tão vago e tão confuso, sem preocupação alguma.

.....

Os filósofos cujos cursos seguíamos na Faculdade de Letras tinham pessoalmente muitos méritos, possuíam erudição ampla e profunda, e uma alta consciência das exigências da investigação científica. Mas entregavam-se à análise sem fim das particularidades das causas históricas como à sua obra essencial.

Finalmente, fiz um balanço de tudo o que nos tinham trazido nossos dois ou três anos de estudo na Sorbonne.

.....

Não queria saber de uma tal comédia. Aceitaria uma vida dolorosa, mas não uma vida absurda. (Maritain, 1952, p. 33-34, 47, 50, 54-55):

O que essa longa citação da filósofa russa indica é que os anseios educacionais se enraízam, se lermos bem, no ser humano pelo que ele é em comum com todos os seres humanos de todas as épocas e lugares. Se é lido com cuidado, é um poderoso alerta o trecho sobre a percepção da autora de que os seus professores teriam um cuidado maior com os alunos que lhes eram confiados se apenas se lembrassem dos seus próprios anseios juvenis. Nele há um ícone do objeto primário da consideração a respeito do que deva ser a meta educacional dentro ou fora dos presídios.

O problema de Raíssa (1952, p. 33) foi ter chegado ao lugar certo no tempo errado no qual os filósofos, por “uma estranha contradição vivida, queriam verificar tudo e ao mesmo tempo desesperavam da verdade, cujo simples nome lhes desagradava e que não devia ser pronunciada senão entre as aspas de um sorriso desiludido”. Seu atraso era de cerca de seis séculos ou um pouco mais. Na Abadia de São Vítor, na mesma Paris, mas no século XII, um certo professor teria compreendido a sede daquela aluna jovem e a dos seus companheiros de estudos. Um natural de Blankenburg, localidade do que hoje se chama Alemanha, de nome Hugo se preocupou substancialmente com o aluno, e para ele escreveu o *Didascalicon*, a Arte de Ler. Essa obra mostra que, mesmo ocupado com a organização da escola da Abadia, o autor dirigia suas orientações aos alunos e não aos professores.

Embora somente no século seguinte encontre-se uma apreciação tomista da proposta pedagógica de Aristóteles, com a precisa afirmação de que não é de se esperar que o mestre infunda um conhecimento ao aluno, mas sim que o ensino decorra de atividade do aluno, já a obra de Hugo de São Vítor aponta para tal constatação e prática (Rosa, 1991):

Os textos de Hugo de S. Vítor fornecem em parte uma ilustração para tais princípios. Ao redigir uma série de textos para organizar os métodos educacionais que seriam usados em sua escola, Hugo não dirigiu quase uma única palavra aos professores, e sim aos alunos. É exatamente o contrário do que vemos na literatura pedagógica do século XX: toda a literatura sobre metodologia é escrita para a leitura do professor, não do aluno. Aquele era um ensino centrado no aluno; este, embora às vezes se diga o contrário, é um ensino centrado no mestre.

Os resultados destes modos diversos de encarar a pedagogia são também diversos. O primeiro, centrado no mestre, tende a tornar-se uma transferência mecânica de conhecimento do professor para o aluno; o segundo, centrado no aluno, tende a tornar-se uma aventura do espírito. A escola centrada no mestre só irá produzir um discípulo melhor do que o mestre por acaso, quando o discípulo, apesar do método utilizado, puder fugir espontaneamente às regras desta pedagogia; a escola centrada no aluno tende a produzir por sua natureza um certo número de alunos melhores do que o mestre. Consequência destes fatos é que os professores da escola centrada no mestre são, no que depende da escola, a cada geração possuidores de um nível cada vez mais baixo, enquanto que na escola centrada no aluno a tendência é a oposta.

Convergem a excelência pessoal do estudante e o nível da educação que leva ao bem comum, tomado este como exposto por Aristóteles em *Ética a Nicômaco*, ou seja, o bem de toda da cidade.

O início do *Didascalicon* é sobre a primeira das coisas a que se deve aspirar: a Sapiência (ou Sabedoria), pois nela reside a forma do bem perfeito. A Sabedoria faz com que o homem conheça a si mesmo e, conhecendo-se, percebe sua diferença específica (Vítor, 2015, p. 23):

Então, podemos ler o escrito no trípode de Apolo: ‘*gnotiseauton*’, isto é, ‘conhece-te a ti mesmo’. E isto porque, de fato, um homem que conhecesse a si mesmo não esqueceria sua própria origem, cujo contraponto é o de que todas as coisas mutáveis, por sua vez, são esquecidas, ou ainda, o Nada é justamente o esquecido.

E, para isso, há que se labutar com método (Vítor, 2015, p. 192):

Deve-se saber que em qualquer trabalho são necessárias duas coisas: a aplicação e o método da aplicação, e estas duas coisas são tão conexas entre si, que uma sem a outra é ou inútil ou pouco eficiente. Com efeito, se diz que “a prudência é melhor que a força”, porque às vezes levantamos com a habilidade os pesos que não podemos mover com as forças físicas. O mesmo se dá em qualquer estudo. Aquele que trabalha sem método, trabalha muito, sim, mas não avança e, como a chicotear o ar, espalha as forças ao vento.

A pessoa, o ser humano, pode chegar pelo estudo – leitura e meditação – ao conhecimento de si mesmo e à Sapiência. E então, à finalidade da educação.

Há um descompasso entre esse propósito e o que se vê em prática e teoria na educação atual e contemporânea, tomada como pedagogia escolar e estudo de currículos.

No emaranhado de concepções pedagógicas propaladas desde Karl Marx e John Dewey até os educadores-economistas do Banco Mundial – BIRD tem sido cada vez mais preponderante a noção de um ensino **para** o trabalho e, mais recentemente, trabalho subordinado à empregabilidade.

Embora o desenvolvimento de capacidades técnicas seja útil ao homem e ao bem comum, ele é justamente isto: dotado de utilidade, ou seja, voltado para algo fora e acima de si mesmo; não termina em si mesmo, ou seja, não chega a um ponto de repouso.

O próprio **trabalho** para o qual são ensinadas e se desenvolvem as capacidades, as aptidões técnicas, não pode ser um fim em si mesmo, pois é um trabalho **para** alguma outra coisa. Não se trabalha para trabalhar, mas para ganhar o sustento, realizar uma obra, que é um fruto, e, sobretudo, trabalha-se para ter tempo livre.

Josef Pieper trata desse tipo de tempo livre em seu *Leisure is the Basis of Culture*, e demonstra que uma sociedade em que o trabalho fosse toda a razão da ordem estaria fadada a desfazer-se, a desaparecer.

O *leisure*, o tempo livre, de que fala Pieper, não é o tempo de lazer como o consumidor de viagens, cruzeiros, *resorts*, restaurantes e bares se acostumou a serem representados em *outdoors* e outros anúncios atraentes. Para o Pieper (2009, p. 46 – 47), esse *lazer* é

a mental and spiritual attitude – it is not simply the result of external factors, it is not the inevitable result of spare time, a Holiday, a weekend or a vacation. It is, in the first place, an attitude of the mind, a condition of the soul, and as such utterly contrary to the ideal of “worker” in each and every one of the three aspects under which it was analyzed: work as activity, as toil, as a social function.

Compared with the exclusive ideal of work as activity, leisure implies (in the first place) an attitude of non-activity, of inward calm, of silence; it means not being “busy”, but letting things happen.

Leisure is a form of silence, of that silence which is the prerequisite of the apprehension of reality: only the silent hear and those who do not remain silent do not hear. Silence, as it is used in this context, does not mean “dumbness” or “noiselessness”, it means more nearly that the soul’s power to “answer” to the reality of the world is left undisturbed. For leisure is a receptive attitude of the mind, a contemplative attitude, and it is not only the occasion but also the capacity for steeping oneself in the whole of creation.

É o que também ensina Robert M. Hutchins quando aborda o pensamento pedagógico de John Dewey e as interpretações aplicadas que lhe deram: “*Work is for the sake of leisure*” (Hutchins, 1952, p. 14). O trabalho é **para** o tempo livre.

O autor citado diz isso a respeito da proposta educacional de Dewey, a quem chama de *reformador social* (Hutchins, 1952, p. 10 - 12).

John Dewey’s central position is stated in his major book on education, *Democracy and Education*, published in 1916. He says: “Both practically and philosophically, the key to the present educational situation lies in a gradual reconstruction of school materials and methods so as to utilize various forms of occupation typifying social callings, and to bring out their intellectual and moral content” The occupations that are to be engaged in are those “which are indicated by the needs and interests of the pupil at the time. Only in this way can there be on the part of the educator and of the one educated a genuine Discovery of personal aptitudes so that the proper choice of a specialized pursuit in later life may be indicated. Moreover, the discovery of capacity and aptitude will be a *constant* progress as long as growth continues”.

.....

So a program of education *through* occupations will in practice turn out to be a program of education *for* occupations. Indeed, Dewey never tells us how it can be anything else. He does not say how he would accomplish the study of the moral, social, scientific, and intellectual contexts of occupations without resorting to those

great books and those liberal arts which he regards as outmoded by experimental Science and industrialization.

O que se está considerando é que o ser humano pode se desenvolver intelectualmente até as excelências próprias da sua racionalidade, e é o que nele há de melhor. Quando o sujeito estuda, medita e chega ao estado de repouso contemplativo, ele chegou à resposta que causa a alegria do espírito e afasta a *tristitia saeculi*, ou acídia. É dessa resposta que falava Raíssa Maritain em sua autobiografia citada. O estudante é como um montanhista em uma escalada que, em vista da resposta encontrada, pode parar e repousar ativamente contemplando a paisagem que até ali descortinou. Depois, prossegue a escalada, e pode parar tantas vezes quantas forem as verdades que encontrar; sabendo, porém, que há um cume a atingir.

Somente em vista dos amplos horizontes que vai descortinando é que o estudante se sente impelido ao estudo árduo. A memória dessas repostas, que ampliam seu horizonte, será para ele fonte de recursos para ligar umas às outras e descortinar o panorama culminante. Como o montanhista, ele se exercita **para** contemplar, não pelo exercício em si ou para outro fim pragmático.

Ainda quanto a essa concepção pedagógica, em rigor deve ser destacado que há um método que parte da leitura e leva a um ponto de acabamento do ser humano o qual aponta para maiores aventuras do espírito. Como um subproduto, no entanto, está formado o homem apto a uma vida social conforme a justiça e o bem comum; o que vive a *boa vida* apresentada por Aristóteles em *Ética a Nicômaco* (Aristóteles, *Nicomachean Ethics*, 1952).

Segundo Rosa (Rosa, 1991):

O pensamento ocorre, diz Hugo, "quando a mente é tocada transitoriamente pela noção das coisas, ao se apresentar a própria coisa, pela sua imagem, subitamente à alma, seja entrando pelo sentido, seja surgindo da memória". Entre os ensinamentos de Hugo de São Vítor entra aqui o papel que a leitura adquire na pedagogia. A importância da leitura reside em que ela pode ser utilizada para estimular a primeira operação da inteligência que é o pensamento. Mas ao mesmo tempo a limitação da leitura está em que ela não pode estimular as operações seguintes da inteligência, a meditação e a contemplação, a não ser indiretamente, na medida em que a leitura estimula o primeiro estágio do pensamento que é pressuposto dos demais. Isto significa que requer-se uma teoria da leitura em que o mestre saiba utilizar-se dela

para produzir o pensamento, e ao mesmo tempo compreenda que há outros processos mentais mais elevados que devem também ser desenvolvidos mas que podem vir a ser impedidos por uma concepção errônea por parte do mestre que não conseguisse compreender que estes não dependem mais diretamente da leitura. A importância do assunto é tão grande que os seis primeiros livros do *Didascalicon* serão dedicados à teoria da leitura. A segunda operação da inteligência, continua Hugo, é a meditação. A meditação baseia-se no pensamento, e é "um assíduo e sagaz reconduzir do pensamento, esforçando-se para explicar algo obscuro, ou procurando penetrar no que ainda nos é oculto". O exercício da meditação, assim entendido, exercita o engenho. Como a meditação, porém, se baseia por sua vez no pensamento e o pensamento é estimulado pela leitura, temos na realidade duas coisas que exercitam o engenho: a leitura e a meditação. Segundo as palavras de Hugo, "na leitura, mediante regras e preceitos, somos instruídos a partir das coisas que estão escritas. A leitura também é uma investigação do sentido por uma alma disciplinada. A meditação toma, depois, por sua vez, seu princípio da leitura, embora não se realizando por nenhuma das regras ou dos preceitos da leitura. A meditação é uma cogitação frequente com conselho, que investiga prudentemente a causa e a origem, o modo e a utilidade de cada coisa". Mas acima da meditação e baseando-se nela, existe ainda o que Hugo chama de contemplação. Ele explica o que é a contemplação e no que difere da meditação do seguinte modo: "A contemplação é uma visão livre e perspicaz da alma de coisas que existem em si de modo amplamente disperso. Entre a meditação e a contemplação o que parece ser relevante é que a meditação é sempre de coisas ocultas à nossa inteligência; a contemplação, porém, é de coisas que, segundo a sua natureza, ou segundo a nossa capacidade, são manifestas; e que a meditação sempre se ocupa em buscar alguma coisa única, enquanto que a contemplação se estende à compreensão de muitas, ou também de todas as coisas. A meditação é, portanto, um certo vagar curioso da mente, um investigar sagaz do obscuro, um desatar o que é intrincado. A contemplação é aquela vivacidade da inteligência, a qual, já possuindo todas as coisas, as abarca em uma visão plenamente manifesta, e isto de tal maneira que aquilo que a meditação busca, a contemplação possui".

Rosa (1991), no entanto, estanca o curso do seu raciocínio pedagógico para fazer uma indagação extremamente relevante: Poderá uma educação assim ter ainda alguma justificativa na sociedade moderna? Como Hugo de São Vítor faz parecer que a contemplação se ocupa de coisas que já são manifestas, como uma sociedade utilitarista pode ter algum interesse em ter esse objetivo educacional? Para tanto, cita o autor um ponderável pedagogo brasileiro, Anísio Teixeira, mostrando um trecho da sua obra *Educação para a Democracia*

do seguinte modo: “A vida já não é governada pelos velhos índices de intelectualidade herdados da idade média. Hoje todos têm que produzir. Técnicas científicas e industriais sobrepuseram-se aos encantamentos da vida do espírito”. A preocupação com o trabalho, com a produção, com a utilidade é evidente e parece sobrepujar os interesses do próprio homem. É o começo da tendência para o *capital humano*.

A resposta dada por Hugo de São Vítor, em sua atualização por Rosa (1991), é

Em primeiro lugar, a contemplação se ocupa, é verdade, de coisas já manifestas, e o homem moderno, ocupado em seu utilitarismo imediato, geralmente não percebe as vantagens de se cultivar uma qualidade destas. Pelo fato de se ocupar com coisas manifestas, a contemplação, conforme disse Hugo, não se ocupa em buscar "*alguma coisa única, mas se estende à compreensão simultânea de muitas ou também de todas as coisas*". Ora, é evidente que esta é a atividade fundamental que está por trás de todas as grandes sínteses filosóficas da história, como as obras de Aristóteles, de Tomás de Aquino, e outras. É evidente que é também esta a atividade fundamental que está por trás das grandes sínteses científicas, como a física Newtoniana e a Teoria da Relatividade. É evidente que esta é a operação intelectual fundamental que deveria estar por trás também de outras atividades tão vivamente exigidas nos dias de hoje como a correta orientação política de uma nação e até mesmo o ordenamento plenamente consciente de um sistema educacional. Em suma, é a contemplação, e não a análise, a atividade básica das mais fundamentais conquistas do pensamento humano em todos os tempos. Foi também, evidentemente, a atividade fundamental que estava por trás do monumento do pensamento que foi em sua época o tratado *De Sacramentis Fidei Christianae*, uma obra de síntese e sistematização em teologia como até aquela época, conforme já mencionamos, ainda não havia aparecido igual. Obras filosóficas e sínteses deste porte ainda surgem hoje em dia; mas a diferença é que hoje em dia elas aparecem apesar das escolas, enquanto que na época da escola de São Vítor e na época em que Aristóteles estudou com Platão elas surgiam por causa das escolas. O tipo de gênio que havia em Newton e em Einstein foi desenvolvido por eles próprios sem que, entretanto, o soubessem desenvolver em seus alunos. Na escola de Platão, o gênio do mestre soube reproduzir-se em Aristóteles, e na de São Vítor o gênio de Hugo soube reproduzir-se em Ricardo, e, menos diretamente, em diversos contemporâneos que reproduziram seu sistema de ensino. Mas, ademais, em segundo lugar, não é necessário produzir obra alguma para que a contemplação seja alguma coisa de enorme importância para o homem. A contemplação sempre foi colocada em todas as épocas da história, com exceção, talvez, da idade moderna, como o mais significativo elemento de enobrecimento da mente humana, algo que não precisava de nenhuma justificativa além de si mesma para ser cultivada. Esta foi a posição de todos os principais filósofos gregos.

Rosa continua a argumentação por mais algum tempo, mas o escopo deste trabalho não exige mais do que esses dois motivos.

É notável que também Hutchins se refira ao valor da educação a partir da leitura (Hutchins, 1952, p. 8) e, após uma exposição sobre o que era corrente em meados do século XX, indague sobre os grandes livros do passado, com ironia: “*What can they have to say to us, free, democratic citizensof a scientific, industrial era?*”.

O ex-Ministro da Educação do Brasil, Paulo Renato Souza talvez tivesse respondido de fato com um estrondoso *nothing* à indagação do parágrafo anterior, se a tivesse ouvido. Na conclusão do seu *A Revolução Gerenciada*, o economista tornado educador afirma (Souza, 2005, p. 201, 202).

Todos os avanços registrados neste livro foram importantes, mas ainda não suficientes para retirar o Brasil de uma situação de atraso histórico em relação aos países mais desenvolvidos ou mesmo a alguns de seus vizinhos latino-americanos. Em 11 de maio de 2003, publiquei um artigo no jornal *O Estado de São Paulo*, cujo título era sugestivo: “Filme bom, fotografia ruim”. Pretendia mostrar que o movimento ou a evolução de situação da educação no Brasil – ou seja, o filme – era muito bom, o que é atestado por um grande número de indicadores de quantidade e qualidade que examinamos ao longo deste livro. Contudo, a obra de melhorar a educação brasileira, colocando-a em um patamar adequado às necessidades da Sociedade do Conhecimento, está ainda distante de sua conclusão. Por essa razão, os instantâneos – a fotografia – tomados em qualquer momento desse período eram – e ainda são – muito ruins. O importante é que os resultados positivos que já colhemos são consequência de políticas estruturais cujos efeitos se estenderão no tempo, inaugurando uma nova etapa na história da educação brasileira em que passarão a operar mecanismos de realimentação positiva.

A continuidade do progresso social, político e econômico de nosso país depende hoje, mais do que nunca, da continuidade desse processo de avanço educacional. Para isso, é essencial manter o norte nas demandas da Sociedade do Conhecimento para os sistemas educacionais.

A Sociedade do Conhecimento citada é correlata à Economia do Conhecimento que tem, segundo o Banco Mundial, quatro pilares: educação e treinamento, infraestrutura de informação, incentivos econômicos e regime institucional e, por último, sistemas de inovação.

A educação visada pelo Banco Mundial – BIRD tem suas raízes filosóficas em Jeremy Bentham, Max Weber, Talcott Parsons, C. S. Pierce, John Dewey e outros. Porém, suas raízes próximas no planejamento e investimento internacionais para formação e implantação das *policies* educacionais podem ser detectadas na fundação das instituições de Bretton Woods, em 1948: o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial – BIRD.

Ao final da II Guerra Mundial vivia-se o momento em que o Reino Unido estava enfrentando o que John Maynard Keynes chamou de um “Dunquerque financeiro” (Steil, 2013, p. 3), e os Estados Unidos elevava-se a potência mundial. Em Bretton Woods ocorre o que Steil chama de uma *barganha faustiana* que, para sua sobrevivência, o Reino Unido trava com EUA (Steil, 2013, p. 3).

No seu trabalho em que correlaciona o papel das instituições de Bretton Woods com a formação e implantação de políticas educacionais, Maria Eleni Voutsas e seus coautores, sem ignorar as ações da UNESCO e da OCDE na mesma área, evidenciam a particularidade do FMI e do Banco Mundial – BIRD de impor medidas específicas aos estados (Voutsas, Borovas, & Fotopoulos, 2014). As razões dessa particularidade são expostas no trabalho como

They promote their positions through economic programs, rendering their fulfillment an integral part of financing since the implementation of education policies is related to the loan ‘conditionalities’ set to the countries. This fact attaches great importance to the role they play in education in global level, perhaps they are the only international institutions which are capable of enforcing and exercising education policies.

A educação vitorina e mesmo a educação clássica composta pelo *trivium* e pelo *quadrivium* não se prestam a finalidades subalternas, ou seja, a fins econômicos; e os seus resultados não são mensuráveis em termos matematizados, percentuais, gráficos, probabilísticos. O que o aluno, o estudante ganha com uma educação conforme sua natureza não fomenta o aumento do PIB *per capita*. Portanto, as instituições de Bretton Woods não as promovem, pois para a economia aplicada à educação a excelência humana não está no *desenvolvimento* da capacidade para a contemplação, mas no *desenvolvimento econômico e social*, este praticamente todo baseado em princípios de equidade em uma estrutura empresarial, ou seja, secundarizada.

Voutsas e seus coautores identificam a privatização, a comercialização, o enfoque nas habilidades e na educação informal e o aprendizado *non stop* (Voutsas, Borovas, & Fotopoulos, 2014).

In the post-Washington consensus very significant differences were traced and a verbal differentiation was found. They did not refer to lifelong education but lifelong learning instead, which is linked to the economic prosperity of the individual as well as the economic development of Society. In the new context, it was highlighted that the State abdicated the responsibility for mass education and personal responsibility for continuous learning was ‘artfully’ becoming prominent, as individual subjects became individually more responsible for monitoring their developments and enrichment of knowledge in order to be economically active and employable (WB, 1999<sup>a</sup>, 1999<sup>b</sup>).

A citação abaixo evidencia a oposição entre a meta educacional centrada na possibilidade de desenvolvimento máximo do ser humano com vistas à sua felicidade, pois tomado como um animal racional complexo para quem a exclusiva satisfação de necessidades e superfluidades materiais não livra da acídia e da depressão – como atesta Raíssa Maritain –; e a meta que é de aprendizado de habilidades e competências descartáveis (Voutsas, Borovas, & Fotopoulos, 2014):

According to the Bretton Woods institutions, the utility of education is limited to gaining higher incomes. The main challenge of the policies promoted are the economic benefits derived from education, which is treated as a common consumer and marketable product while the educational system itself is considered to be a framework within which businesses offering competitive and attractive consumer goods are operating. People are regarded as human capital with technocratic, utilitarian, functional and materialistic perception.

A pedagogia vitorina tem o seu edifício erigido sobre o conceito de ser humano, de que este **é algo**, um algo que tem uma constituição que estabelece um fim próprio, comum a todos os seres humanos – igualdade; realizável sem desprestígio da individualidade; e, desde que com a clareza dada por um conjunto harmônico de virtudes, com liberdade.

Se o escopo deste trabalho permitisse, seria o caso de se inserir neste ponto a consideração das relações entre tal pedagogia e o nascimento das Universidades no final do

século XII e do seu florescimento no século XIII, especialmente o da Universidade de Paris e os seus baluartes, mas a devida restrição e os sucessos do método proposto ficam adiados para outro trabalho.

Mesmo quando, por uma série de eventos históricos determinantes, especialmente as condições que permitiram a introdução das bases nominalistas no ensino universitário nos séculos XIV e XV, o ensino vitorino foi relegado ao esquecimento, encontra-se um ensino que não despreza a constituição humana. Trata-se de um ensino que favorece os valores chamados clássicos, e ainda guarda as referências do *trivium* e do *quadrivium*.

O ensino destes, em uma educação verdadeiramente liberal, é, no dizer da Irmã Miriam Joseph, como citada pela editora (Joseph, 2002) “the essential activity of the student is to relate the facts learned into a unified, organic whole, to assimilate them as...the rose assimilates food from the soil and increases in size, vitality, and beauty”.

E a rosa referida nesse trecho não parece ser destinada ao consumo como uma *commodity*, mas ser referência por ter um valor *per se*.

A mesma obra explica em que consistem o *trivium* e o *quadrivium*:

The *trivium* includes those aspects of the liberal arts that pertain to mind, and the *quadrivium*, those aspects of the liberal arts that pertain to matter. Logic, grammar, and rhetoric constitute the *trivium*; and arithmetic, music, geometry, and astronomy constitute the *quadrivium*. Logic is the art of thinking; grammar, the art of inventing symbols and combining them to express thought; and rhetoric, the art of communicating thought from one mind to another, the adaptation of language to circumstance. Arithmetic, the theory of number, and music, an application of the theory of number (the measurement of discrete quantities in motion), are the arts of discrete quantity or number. Geometry, the theory of space, and astronomy, an application of the theory of space, are the arts of continuous quantity or extension.

Nos séculos XVI e XVII renova-se o interesse pela educação integral do homem. A partir das *Instituições Oratórias*, de Quintiliano, brota uma arquitetura educacional que é levada pelo mundo afora pela Companhia de Jesus. O fervor missionário dos discípulos de Inácio de Loyola funda colégios jesuíticos em diversos continentes, levando consigo uma

modelar convicção na possibilidade de desenvolvimento das virtudes nos alunos (Franca, 1952):

No desenvolvimento da educação moderna o Ratio Studiorum ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitida desconhecer ou menosprezar. Historicamente, foi por esse Código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra. Ordem consagrada ao ensino pela Constituição escrita por seu próprio fundador, a Companhia, onde quer que entrasse a exercer os seus ministérios, instituía logo e multiplicava rapidamente os seus estabelecimentos de ensino. Em 1750, poucos anos antes de sua supressão (1773) por Clemente XIV, a Ordem de Inácio dirigia 578 colégios e 150 seminários, ao todo, 728 casas de ensino<sup>1</sup>[1]. Esta imensa atividade pedagógica, com a sua incoercível influência e espontânea irradiação sobre outros colégios e outros sistemas educativos que se iam formando e desenvolvendo ao seu lado, não pode deixar de oferecer ao historiador da educação ocidental um interesse de primeira importância.

Pedagogicamente, a aplicação do Ratio foi coroada em toda parte, de um êxito incontestável. Confessam-no todos os escritores desapaixonados, ainda os menos simpáticos aos jesuítas. E se a árvore se conhece pelos frutos, aí estão eles numerosos e sazonados, a atestar-lhe a boa seiva e fecundidade. Não só a obra educativa dos colégios da Companhia foi um dos fatores mais eficientes da contrarreforma católica, senão também ela se acha ligada grande parte da aristocracia intelectual dos últimos séculos. Na França. S. Francisco de Sales, Corneille, Moliere, Fontenelle, Descartes, Bossuet, Montesquieu, Malesherbes, Rousseau, La Condamine, Diderot, Buffon, Langrage, Richelieu, Conde, Cauchy, Flechier, Fleury, Lamartine, Foch; na Espanha, S. João da Cruz, Cervantes, Calderón, Lope de Vega, José Zorrilla, Rubem Dario, Ramon Jimenes; na Itália, Tasso, Alfieri, Vico, Goldoni, Segneri, Bartoli, Prospero Lambertini (Bento XIV); na Bélgica, Justo Lipsio; na Irlanda, O'Connel; em Portugal e na América Latina, Antonio Vieira, João de Lucena, Baltazar Teles, Zorrilla de S. Martin, para não lembrar senão estrelas de primeira grandeza, saíram dos Colégios da Companhia. Estudar, portanto, um sistema pedagógico e tem em seu abandono a prova decisiva de uma experiência multissecular não é porventura empreender um trabalho com a segurança dos resultados mais positivos, com a certeza de deparar muitos destes elementos da pedagogia perene que mergulha as suas raízes nas profundezas da própria natureza humana? Quantos problemas agitados pelos educadores modernos encontrariam, talvez, num princípio ou numa sugestão do Ratio, a inspiração benvinda de uma solução feliz? A História e a Ciência da educação tem, portanto, no

Plano de Estudos da Companhia de Jesus, um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens.

A modalidade do método da *Ratio* está já distante do Didascalicon de Hugo, mas conserva a firme convicção de que há um ser humano a ser educado e não apenas um homúnculo a ser condicionado e adestrado para algum fim utilitário, um transeunte.

Favorecida por cenários religiosos, culturais e políticos do século XIX, a reação ao que se pode chamar de racionalismo gerador de ideias etéreas pelo *more geometrico* (aplicado a áreas em que a quantidade não está presente, como a ética, o direito, a política, e a própria economia enquanto ciência e arte) que conduz ao pragmatismo de John Stuart Mill, William James, John Dewey e outros. Para os elucubradores do pragmatismo, as referências pedagógicas a uma natureza humana que exige uma educação teleológica intransitiva são tolices. Acerbamente, William James contrapõe o positivismo e o empirismo pragmáticos ao racionalismo, jogando fora todo o conceitualismo-realismo junto com o idealismo matemático (James, 2005, p. 54):

O pragmatismo se sente mal longe dos fatos. O racionalismo fica à vontade somente na presença de abstrações. O pragmatista fala a respeito de verdades no plural, sobre sua utilidade e caráter de satisfação, a respeito do êxito com que “trabalham” etc., o que sugere ao típico intelectualista uma espécie de artigo de verdade de segunda mão. Essas verdades não são a verdade real. Esses testes são meramente subjetivos. Contra isso, a verdade objetiva deve ser algo não utilitário, elevado, refinado, remoto, augusto, exaltado. Deve ser uma correspondência absoluta de nossos pensamentos com uma realidade igualmente absoluta. Deve ser o que devemos pensar incondicionalmente. Os meios condicionados pelos quais pensamentos são de pouca relevância e interesse para a psicologia. Abaixo com a psicologia, para cima com a lógica, em toda essa questão!

É notável como é pendular o movimento da reação imediata ao erro mais próximo no tempo, sem que se empreenda um caminho de volta até à encruzilhada nominalista onde se perdeu a trilha do autêntico desenvolvimento do homem e da sociedade. A rejeição manifestada por James situa-se defronte a uma corrente de pensamento em que o *natural* fora reduzido ao *primitivo*, como pode esclarecer o pensamento de José Pedro Galvão de Sousa, embora discorrendo sobre o Direito (Sousa, 1977, p. 77):

Quanto a Aristóteles, fez ver que natureza não é só a origem e sim também o processo de desenvolvimento pelo qual as coisas chegam à sua plenitude ou perfeição. Afirma o Estagirita logo ao início da *Política*: ‘a natureza de uma coisa é o seu fim’. Devendo aqui entender-se por fim a perfeição própria, isto é, a forma, que só se realiza plenamente quando o desenvolvimento de um ser está completo. Modernamente, a causa final e a causa formal realçadas no pensamento aristotélico e na tradição escolástica, foram postergadas por uma visão mecanicística do universo, dando ênfase à causa eficiente e à causa material, o que fez Hobbes nas origens do naturalismo cientificista e o que explica a redução do natural ao primitivo.

O caráter teleológico da natureza implica um conceito dinâmico vinculado à condição humana, quando do homem se trata, e portanto à sua vivência histórica. Por ‘natureza’ se entende, no caso, uma força, um impulso que leva o ser a realizar o seu fim.

Sem o lastro da concepção de natureza, o estudo do homem e da sua educação fica, por sua vez, reduzido a nomes, e nomes não têm definições, como é perceptível.

Para encerrar os prolegômenos referentes à concepção pedagógica que guiará as seguintes considerações sobre a educação para encarcerados, completando a consistência do discurso sobre a inteligência humana educável, expõe-se o estudo do filósofo contemporâneo Daniel Moody (2016, p. 15-21) sobre as relações entre a realidade e a linguagem:

How do an object and its name relate to one another? The very fact that they relate to one another tells us that an object is not the same thing as the name of the object. So, to help us distinguish between object and name, we will capitalize names. As an example, the word car refers to an object, whereas the word Car refers only to the name of that object.

What would happen if everybody said “Car” when they meant water and said “Water” when they meant car? “I am thirsty. Can you pour me a glass of Car?” “My Water has a flat tyre”. Maybe it would catch on, or maybe it would not. Who knows? But either way no harm would be done. The object we park overnight in our garage would not suddenly turn into a puddle, and oceans would not miraculously solidify into metal and glass, and so on. As Shakespeare said, “A rose by any other name would smell as sweet”. A chunk of metal and glass named Water would still be a chunk of metal and glass.

This shows us that objects are not interchangeable whereas names are, and there is a good explanation for why this is so: objects are material whereas names are

immaterial. As is the case with any name, the name Car is like a door behind which there exists something of greater substance than the door itself. Behind the door marked Car there exists metal and glass; behind the door marked Water there exists two parts hydrogen/one part oxygen, and so on. Alternatively, we can think of a name as being like a sign which points towards something. The name Car points towards an object which is made of metal and glass whereas the name itself is of course not made of metal and glass. Likewise, the name Water is not composed of two parts hydrogen/one part oxygen. Rather, it is composed of sounds which in turn can be written down as letters.

To be accurate, we should not say that the name Car is the name of the object, as the object itself does not possess a name. Nothing about the nature of the object named Car dictates that it needs to have that name. Yes, it might be that certain objects have names that reflect their nature (Bicycle, for a two-wheeled form of transport; Telescope, for an object through which we can see a long distance), but there can be no such thing as a 'correct name'. The name Car is, then, the name that we just so happen to have given to that object.

.....

So far, so straightforward, but none of this tells us what a car is because a name does not tell us what lies behind itself. Is the object named Car made of metal and glass or is it made of two parts hydrogen/one part oxygen? The name is silent on this matter. Even when we know that the name Car points towards metal and glass, we still have a problem in that other names also point towards metal and glass—Skyscraper, for example. Is a car a skyscraper?

The point here is that with there being a difference between an object and the name we have more or less arbitrarily given to it, the only sense in which we can say name X 'means' something is in the sense that name X has been attached to an object that means something. For example, why is it that the parts of an object named Car are combined in the particular way that they are, rather than, say, in the way in which we would need to combine them in order to form a building? The answer is transport. Here, our focus shifts away from the arbitrariness of names and towards the fact that objects have a nature. The object named Car is defined as being a form of transport because transport is that concept which explains why the object exists in the form it does: a car is a form of transport whereas a skyscraper is not.

From this we can see that a name does not have a definition. We can look up the word Car in a dictionary but a dictionary does not tell us the definition of the name

Car. Rather, it tells us the definition of the object behind the name. The definition belongs to the object rather than the name, because it is the object which has a form.

.....

We can think of language as being a layer placed ‘on top of’ reality, much like the way in which we lay a tablecloth on top of a table. The tablecloth stays still because the table stays still. Reality stays still; language stays still. We can also note that with language being an interpreter uniting reality and our thoughts, there can be no such thing as half a language because there can be no such thing as half a reality.

Com base nas distinções feitas no texto de Moody, é perceptível que há uma realidade educável nas crianças, nos jovens e nos adultos, que faz do ensino algo muito diferente de ‘recheiar um peru’, na imagem bem norte-americana usada no recente artigo do professor Edvard Lorkovic no site de *Crisis Magazine* sobre a teoria educacional contemporânea (a que chamou de Teoria Educacional do Peru de Ação de Graças, a propósito da festa de *Thanksgiving*). Lorkovic, a partir do conhecimento que tem do processo de ensino, apresenta uma afirmação universal conveniente à natureza que está sendo ensinada (Lorkovic, 2018):

We might concede that there are things worth knowing that are somewhat analogous to stuffing. Learning has something to do with the acquisition of information. And, like stuffing, there is probably a limit to the amount of information one can receive and retain. Stuffing falls out, and so does information, sometimes very soon after writing a final exam. But surely not all of learning is like stuffing; indeed, the things most worth learning are utterly unlike stuffing. Even if I could provide my students with every possible true proposition about human virtue, and even if my students memorized all those propositions perfectly and were able to repeat them word for word on a test, they would not have learned virtue; they’d have information about virtue, which is not without worth, but they would not, for all that information, be virtuous. Some information is worth knowing, but not everything worth knowing is information to be crammed into an empty and passive mind.

Chega-se a um ponto em que se evidencia a potência não puramente passiva presente em todo ser humano para atingir o conhecimento. O professor, diz Tomás de Aquino

(Aquino, 2004, p. 34), “deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia”.

Isso ocorre porque o ser humano tem acesso a princípios gerais evidentes que aplica a determinadas matérias, levando-o a conclusões. Um exemplo desse princípio geral é o princípio da não-contradição.

### 1.3 PENA – PRISÃO - EDUCAÇÃO

A Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 é a lei brasileira da execução penal. É um conjunto de normas que tem por fim efetivar as disposições das sentenças ou decisões criminais e ainda ‘proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado’.

O artigo 11, inciso IV, trata da assistência educacional ao preso, um dever do Estado que tem por finalidade prevenir o crime e orientar o retorno daquele à convivência em sociedade, segundo o *caput* do artigo 10, aplicável a todas as naturezas de assistência ao preso.

Os artigos 17 a 21-A tratam, atualmente, da assistência educacional em detalhes, agrupando sob a mesma Seção V a instrução escolar e a formação profissional do preso. A obrigatoriedade e a universalidade do ensino estão contempladas nos artigos 18 e 18-A, *caput*, e impõe-se aos diversos sistemas de ensino o dever de oferecer cursos de educação de jovens e adultos, a conhecida EJA.

Há previsão de ensino a distância, e fica aberta a possibilidade de ensino provido por convênio – pressupõe-se da administração carcerária – com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

A assistência educacional compreende, ainda, a disponibilidade de biblioteca e pode reverter em remição da pena, nos termos do artigo 126, § 1º, inciso I, e demais parágrafos, da Lei n. 7210/1984. O trabalho do condenado é apresentado no artigo 28 da mesma lei como tendo finalidade educativa, além da finalidade produtiva.

O conteúdo da Lei de Execução Penal referente à assistência educacional é consoante com provisões da matéria em documentos internacionais de proveniência da Organização das Nações Unidas - ONU e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, como se verá mais adiante.

Neste ponto, é importante indagar quem será educado, ensinado; e é ilustrativa a consideração que, embora tenha sido empregada por Négrie-Dormont e Tzitzis(1994, p.77) a

um raciocínio sobre a autodeterminação do delinquente, se aplica à determinação do sujeito aluno encarcerado:

Si la liberté de l'homme – définie par rapport aux limites que lui propose son propre être pour atteindre sa finalité – prend son sens du fait que l'individu est membre de la Société, alors, la liberté du délinquant (qui n'est pas différent par nature du non-délinquant) devrait être recherchée dans le même contexte social.

Selon les analyses de la criminologie de l'acte, le délinquant dispose, dans le monde, d'une liberté qui lui permet de choisir ses actes. Il est une personne qui, de par sa conscience d'intériorité, réalise le lien entre sa volonté et la finalité poursuivie (Sauf cas pathologiques qui altèrent la conscience et/ou la volonté).

Ou seja, o encarcerado tem, do ponto de vista de ser aluno, a mesma natureza do aluno que não delinuiu ou não foi julgado e condenado ou, condenado, não foi submetido à pena de prisão, mas a alguma pena não privativa da liberdade.

Aliás, toda pena tolhe a liberdade do apenado em algum grau, mas se convencionou chamar de pena privativa de liberdade a pena de encarceramento. Para esta, previram-se no Brasil três regimes distintos, com graus de redução de liberdade no aberto e no semiaberto, e total privação no regime fechado.

A prisão como pena, com suas características espacial e temporal, é uma ideia relativamente recente no Direito ocidental. Dela não se tem notícia entre os gregos.

A Enciclopédia Britânica - EB nos dá notícia no verbete *prison*, prisão, que esta teria funções de custódia, coerção e correção. A Grécia não conhecia senão a primeira destas, como registra o Digesto Justiniano peremptoriamente: a prisão é para confinamento, não para punição, o que prevaleceu em países de tradição jurídica romanística por cerca de mil anos.

Aparentemente, foi quando o chamado 'sistema de transportes' – deportação ou degredo – entrou em colapso, já no século XIX, é que a prisão penitenciária fez-se definitivamente presente como instituição da esfera penal na Inglaterra.

Havia, já no século XVI, sob os Tudor, também na Inglaterra, as *houses of correction* que, segundo o verbete *prison* da Enciclopédia acima referida, tinham o propósito declarado de 'corrigir', mas não punir, os desocupados e vadios. A mais famosa dessas casas

corretivas, ou casas para os pobres – mas uma verdadeira prisão – foi Bridewell, instalada em um palácio de Henrique VIII e cujo nome se tornou praticamente sinônimo de prisão na Inglaterra e em outros países de língua inglesa.

O professor da Universidade de Chicago, John H. Langbein, dá a seguinte notícia quanto à substituição das penas capitais, frequentes em algumas regiões na Idade Média, por vários tipos de encarceramento (Langbein, 1976):

The substitution of various forms of imprisonment for the sanctions of the medieval law began in the sixteenth and seventeenth centuries both on the Continent and in England. By the middle of the eighteenth century, when the first demands for total abolition of capital punishment were made, the death penalty had everywhere ceased to be the exclusive punishment for serious crime. The abolition movement is much celebrated. This article examines the development that made it possible.

Imprisonment had an important place in European criminal procedure in the Middle Ages, but not as a sanction. The rule of the *ius commune*, constantly repeated by the jurists and codified in statutes like the Carolina, was that prisons were meant to detain and not to punish. In cases of serious crime the only function that the jurists conceded to imprisonment was pretrial detention, keeping custody of the accused while the court decided whether to acquit him or to convict and punish him with a blood sanction.

This "custodial" or "preventive" imprisonment is distinguished from the other common medieval usage that the jurists approved: "coercive" imprisonment designed to compel someone to take some other procedural step, characteristically the payment of a crown debt or a civil judgment debt. We are concerned with a third usage, so-called "penal" or "punitive" imprisonment, confinement as a mode of punishment. Penal imprisonment first appeared in the Middle Ages in the legal system of the church. Ecclesiastical courts did not impose the blood sanctions, which in canon law were deemed inconsistent with the clerical station. Even when ecclesiastical proceedings led to a death sentence, as in the heresy inquisitions, the church courts "relaxed" the condemned heretic to the secular authorities for the imposition of capital punishment.<sup>16</sup> Incapable of employing the ordinary secular sanctions of the day, the church had a considerable incentive to develop an alternative. The church also had the elementary administrative capacity that imprisonment requires, to construct and maintain places of confinement and to care for those incarcerated.

A professora Armida Bergamini Miotto, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, oferece uma apropriada definição de prisão quando delimita o tema da sua conferência, *A Violência nas Prisões* (Miotto, *A Violência nas Prisões*, 1983):

A palavra *prisão* tem um sentido muito amplo, indicando qualquer edificação ou local onde são recolhidas pessoas para ali permanecerem, privadas da sua liberdade, durante tempo breve ou longo. No meu tema, a palavra, no plural, não tem tanta amplitude. Com efeito, só me referirei às prisões em que estão recolhidas pessoas à disposição da Justiça, como presos provisórios, aguardando julgamento, ou sentenciados, em cumprimento de pena ou de medida de segurança.

Em texto coletado em *A Violência nas Prisões*, mas originalmente publicado na *Revista de Informação Legislativa*, em 1979, a professora Armida Miotto discorre sobre um panorama da política penitenciária nacional e, em um dos tópicos, enfrenta a questão da natureza da pena. Há outro artigo seu, em outro número do mesmo periódico, tratando em detalhes sobre a essência da pena, o que mostra a sua dedicação ao tema. No texto em exame, a professora destaca que a pena pode ser vista estaticamente, mas também que é preciso considerá-la dinamicamente ‘nas funções e finalidades’ e que dessas algumas são éticas e outras utilitárias, principais e acessórias, respectivamente (Miotto, *A Violência nas Prisões*, 1983).

A ordenação com que a autora apresenta o tema torna merecida sua transcrição:

A função ética por excelência consiste na *emenda* do condenado. A pena deve ser meio, fator, ocasião, estímulo para que o condenado *se emende*, isto é, reconhecendo-se como autor material e moral do crime, em razão do que foi condenado, assuma a responsabilidade por esse crime, bom como pela sua conduta atual, dispondo-se a não tornar a delinquir.

A finalidade ética consiste em *fazer justiça*. Realmente, a consciência ético-jurídica exige que aquele que descumpriu o dever-ser, transgredindo a norma penal e, assim lesando, diminuindo, destruindo ou, pelo menos, pondo em perigo certos bens jurídicos alheios, sofra por isso, seja punido, na proporção da transgressão cometida, com a sua gravidade, suas circunstâncias e consequências.

As funções utilitárias consistem na *intimidação* e na *defesa social*. Para aqueles a quem a motivação ética não é suficiente para impedir de cometer uma transgressão penal (mesmo na sua modalidade mais grave, que é o crime ou delito), a ameaça legal de pena e efetivas aplicação e execução hão de constituir um alerta, um contra-estímulo, produzindo intimidação suficiente para que não venham a delinquir. A

pena estará funcionando como defesa social tanto quanto, pela intimidação, deixarem de ser cometidos crimes que, sem ela, o seriam; também o estará pela retirada, do ambiente social, daqueles delinquentes que são perigosos, privando-os da sua liberdade, com recolhimento a estabelecimento prisional, como o estará em decorrência da emenda de quaisquer delinquentes, perigosos ou não.

As finalidades utilitárias são a *prevenção geral* e a *prevenção particular*. A prevenção geral há de resultar principalmente da intimidação, exercida pela pena sobre todas as pessoas indistintamente; a particular é, mais propriamente, prevenção da reincidência, havendo de ser alcançada, primordialmente, pela emenda do condenado.

Lembra-se que a prisão, o encarceramento penitenciário, somente no século XVI começaram a ser usados como pena, e não mais apenas como confinamento temporário, para evitar a fuga enquanto se esperava o julgamento. Embora não esteja incluída no escopo deste trabalho, é uma investigação correlata a da conveniência e da pertinência desse modo de punir com as finalidades da pena apontadas no texto citado acima.

As funções e finalidades da pena partem, necessariamente, do conceito da *pessoa* sobre a qual recai a pena. Os trechos seguintes fazem coro: o primeiro, ainda da professora Armida Miotto (Miotto, *A Violência nas Prisões*, 1983, p. 95); o segundo, de Ricardo Dip. Vejam-se em conjunto:

A humanização da pena, verdadeiramente tal, é aquela que permite visualizar e tratar o preso (provisório ou condenado) e o condenado (em cumprimento de pena na prisão ou na comunidade), como um *ser humano*. Um ser humano não é tão-só indivíduo – um ser delimitado pela sua conformação física, idêntico a si mesmo e diferenciado dos demais, não obstante os pontos ou aspectos de semelhança e até igualdade que possam existir –, unidade estanque, mas é *pessoa*, que, sem deixar de ser indivíduo, é algo mais, que faz com que não seja uma unidade estanque, mas, sem perder a sua identidade individual, se intercomunica com os demais, tem com cada uma e todas as demais interação psicológica, isto é, no campo do *ser*, como também interação – consciente e voluntariamente finalística – ética e jurídica, isto é, no campo do *dever-ser*.

E o contraponto do Desembargador Dip (Dip & Leite de Moraes, 2018):

O Direito Penal é o direito do homem que se envergonhou de sua nudez moral: sumaria as inscrições do homem perdente da ética, registra-lhe as culpas, averba-lhe as penas. É o preço humano do anético, mas não de todo ele, do mínimo dele. Tal como classicamente firmado no pensamento, *interplures*, de Santo Tomás de Aquino e de Suárez, lembrando por Jellinek, Mayer e Maggiore, e consagrado com célebre expressão de Manzini, o Direito Penal é o mínimo dos mínimos éticos, e a seu crescimento quantitativo – a inflação ou hiperinflação da normativa penal – vai correspondendo uma volatilização do núcleo ético que lhe emprestava nota maior de dignidade. É a sua perversão.

São preferentemente exemplos penais os que frequentam as relações de episódios impressionantes na história da in-justiça processual humana: o julgamento de Sócrates – condenação brutal da sabedoria, no dizer de Elías de Tejada –, a invocação da cidadania romana por São Paulo, a defesa de Musarete de Téspia por Hiperéides, o martírio de Santa Joana D’Arc, o de Santo Thomas More, e etc. E são fatos não se rememoram precisamente por seu caráter jurídico-positivo, senão que por algo que lhes é anterior e superior: José Pedro, a propósito, referiu-se, ao “apreço da personalidade” e à “valorização dos direitos naturais”, valor pessoal que, sem derivar de odiosa acepção, remonta a uma natureza, a uma universalidade que especializa o humano, com independência das singularidades com que os homens se habilitam e dispõem em sua vida concreta.

A concreção pessoal do homem exige compresença humana, porque só essa compresença, respondendo à inclinação social dos homens, torna possível a vida humana. O valor pessoal, na relação societária, por sua vez, é um convalor, porque se valoriza somente moldado a essa compresença, sem o que o homem seria inevitavelmente *hominis lúpus*, e a sociedade um impossível. Esse molde, recognoscível em cada situação concreta, imprime o caráter de fazer o bem, não qualquer, mas o que se deve a outro e de evitar o mal que prejudica outro; isso resume o objeto da justiça, sumaria o direito.

Entre os textos citados há pontos de contato, mas também há uma distinção que exige ser apontada: a ênfase no texto de Dip é a natureza da pena decorrente do conceito de ser humano como animal racional em vista de sua transcendência em relação à ordem natural. Esse aspecto não está presente no texto de Armida Miotto, embora a professora também enfatize a finalidade ética da pena de *fazer justiça* em texto citado anteriormente, o que somente faz sentido se houver uma referência exterior que sirva de medida.

Giovani Caruso aponta justamente a dualidade destacada: ou temos *o homem*, ou temos somente *um modelo de homem* (Caruso, 2005):

Quanto tale capovolta considerazione del “modelo di uomo” abbia pesato sul l’edificazione del diritto penal e di impostazione cd. liberale, lo si può verificare non solo in relazione alla fondazione giustificativa della pena come rimedio funzionale al conseguimento di finalità utilitaristi che di carattere “estrinseco” rispetto alla giustizia del rapporto interpersonale, ma anche considerando come, alla sequela della medesima, el liberalismo penale sai giunto ad assegnare al diritto punitivo “lo scopo [...] della protezione dei beni e degli interessi sociali”. Il principio di “utilità penale”, quale fu formulato da Grozio, da Hobbes, da Pufendorf, da Thomasius, da Beccaria, e più diffusamente, da Bentham, della pena come “*precautio lesio numetin juriarum*”, non dettata da passione di vendetta ma diretta soltanto “*acerbitate sua homines a peccatis deterrent*” – alle sole azioni riprovevoli per i loro “esterni e fisici effetti” per i terzi. Sicché, edificato quase alla sequela di una mera comparazione “costi-benefici”, nel diritto penale sono solo i “magiori costi individuali e sociali rappresentati da questi effetti le sivi che la legge [...] há il compito di prevenire e che soli possono giustificare i costi sai delle pnzioni che dele proibizioni.

Assim é que se vai se tornando visível a exigência de considerar o preso em toda a sua amplitude humana, em todas as notas da compreensão do seu conceito, sob pena de errar definitivamente o alvo de qualquer atividade educativa que lhe for oferecida.

Aliás, tal conceito não obstrui o aspecto técnico da administração penitenciária que exige a distribuição do tempo do encarcerado em atividades que reduzam as possibilidades de atritos e rebeliões e de associações criminosas. Pode-se até dizer que é exigida uma *arte* de administração penitenciária, e que esta, mesmo percebendo a pena e o ser humano à luz da natureza humana, se desenvolve em circunstâncias características do ambiente prisional.

O ambiente das penitenciárias é institucionalizado de um modo chamado *secundário* pelo sociólogo Kingsley Davis em seu *Human Society*. Ali há um aglomerado de pessoas, não uma verdadeira sociedade. No entanto, os princípios naturais de formação da sociedade também agem ali, se houver contato entre os presos, como, de fato, há. Porém, ausente a excelência da virtude, indicada por Aristóteles em sua *Política*, como catalizadora das células embrionárias da sociedade, outras excelências não tão virtuosas, agora relativas ao

conjunto de seres humanos postos em contato contra a sua vontade, tendem-se à formação de células embrionárias de “patronatos” entre presos mais poderosos e presos mais fracos, *gangs* e, nas últimas três décadas, de associações criminosas de grande capacidade de ramificação.

Pode ser, portanto, que os administradores dos presídios favoreçam cursos para desenvolver inclinações vocacionais dos presos, ou cursos em módulos, de curta duração, com variedade de temas; ou, ainda, cursos que apontem imediatamente para a empregabilidade ao findar o encarceramento – e fomentem a esperança da liberdade.

A ideia de formação de *capital humano* também pode parecer *útil* às administrações penitenciárias, pois, enquanto ocupam o tempo dos presos que, sem essa atividade, seria ocioso, supostamente cria condições para a não reincidência decorrente da alteração do foco do comportamento do preso, além de aumentar a capacidade do mercado para o crescimento do PIB *per capita*.

Em todas essas possibilidades, no entanto, há sempre o arrasto decorrente das exigências de alterações impostas pela implantação de ensino, atividades escolares, cursos, sobre aquilo que é tido por rotina cotidiana nos presídios. Devem ser preparados ambientes adequados à pedagogia disponível, próprios ou adaptados; haverá movimentação de pessoal, agentes prisionais e presos, entre as celas e as salas de aula, ou entre estas e as oficinas de trabalho; haverá material escolar – livros, canetas, lápis, cadernos – que serão fornecidos, fiscalizados, guardados. Haverá o contato com os professores e com os monitores, se houver. Ou seja, um sem número de dores de cabeça para os administradores.

O sucesso de um plano de educação para encarcerados depende de diversos incentivos à administração do presídio, mas a conscientização dos responsáveis quanto à importância de serem produzidas as condições próprias a uma verdadeira educação humana para cada um dos presos é pré-requisito. Provavelmente, argumentos que descortinem os benefícios para a sociedade em geral, embora não em termos exclusivamente mercadológicos, sejam eficazes em um determinado plano da abordagem.

É contraproducente deixar os planos de educação carcerária apenas como um molde tecnocrático em balanço entre os executores da Lei de Diretrizes e Bases e dos planos nacional, estadual e municipal de educação, e os executores imediatos da administração penitenciária. Sem coerência com as convicções destes últimos, e sujeita à implementação aos

ventos de interesses pessoais, funcionais ou partidários, ou às borrascas da propaganda ou dos *lobbies*, os resultados serão díspares e incoerentes.

Há, do lado dos agentes da educação nos sistemas estaduais e municipais, adequações a serem feitas, uma vez que os alunos encarcerados estão em uma situação objetiva e subjetivamente muito peculiar. Estudiosos da questão em países diversos constatam que o desejo de “matar o tempo” é um dos incentivos comuns para os presos se engajarem em atividades escolares. Para alterar o quadro para os que se aproximam por esse motivo é preciso um ensino que, com grande *expertise* pedagógica, desperte o interesse genuíno, a vontade de aprender, meditar sobre o aprendido e chegar a verdades que sedimentem um real conhecimento.

Para os que nem sequer para “matar o tempo” se aproximam dos estudos, seria necessário fazer chegar a mensagem de encorajamento. Essa só virá por meio da notícia que os alunos inscritos derem, pois qualquer outro esquema de propaganda é incompatível e insuficiente.

Porém, não é apenas para se entreterem ou mudarem de ambiente que os presos se voluntariam ao estudo. A lei brasileira passou a praticar a remição da pena pelo estudo a partir de 2011 pela alteração da Lei n. 12.433 ao artigo 126 da Lei n. 7.210/184 que agora prevê para os presos dos regimes fechado e semiaberto à proporção de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias, conforme § 1º, inciso I.

O Ministério Público de Goiás apresentou uma proposta de padronização de ação para remição da pena pela leitura em todas as Comarcas do Estado de Goiás e, em conjunto com a Diretoria-Geral da Administração Penitenciária – DGAP, a Secretaria de Estado da Educação – SEDUCE, o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás emitiu a Portaria Interinstitucional nº 1/2018, de 12 de novembro de 2018, para regulamentar tal padronização. A leitura está sendo aqui tomada como substitutiva do ensino formal e se embasa apenas na Recomendação n. 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, pois não tem respaldo em lei.

A referida Recomendação nº 44/2013 declara alinhar-se aos dispositivos da Portaria Conjunta de n. 276, de 20 de junho de 2012, do Conselho da Justiça Federal (CJF) e da Diretoria-Geral do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) que insere a remição

por leitura como possibilidade no Sistema Penitenciário Federal; na Nota Técnica Conjunta de n. 125/2012, expedida pelos Ministérios da Justiça e da Educação, em 22 de agosto de 2012, resultante da homologação do Parecer CNE/CEB nº 5/2015; o disposto no art. 3º, inciso IV, da Resolução de n. 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP); o art. 3º, inciso III, da Resolução de n. 02, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação e na Súmula 341 do Superior Tribunal de Justiça.

A segunda parte do Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária, editado pelo CNPCCP em vista do disposto nos incisos I e II do artigo 64 da Lei n. 7.210/1984, prevê a Medida 4 para o “fortalecimento da política de integração social no sistema prisional”, e detalha o acesso à educação dentre os *mecanismos* de integração social. Apresentam-se os seguintes argumentos, com o título de “evidências”: “Dados – Apenas 11 % das pessoas privadas de liberdade tem acesso a estudo (INFOPEN/2014); somente 16 % das pessoas privadas de liberdade tem acesso a trabalho” (*INFOPEN 2014*). Continua o documento (BRASIL, 2015):

Observa-se também: a) forte estigma social do preso e do egresso; b) desconsideração do preso e do egresso como sujeitos de direito; c) reincidência recorrente; d) aumento da população carcerária. E apresenta as demandas: a) elaborar um programa a) Elaborar um programa integrado com outros Ministérios e Poderes, que envolva ações sociais, familiares, educacionais e laborais; b) Incentivar fiscalmente as empresas que contratam presos e egressos; c) Criar canais que possibilitem às políticas públicas em geral ingressarem no âmbito do sistema prisional; d) Efetivar a assistência à educação, capacitação profissional e laboral, inclusive desportiva, nas unidades prisionais; e) Incentivar a aplicação de projetos que proporcionem a remissão pela leitura; f) A criação de canais de diálogo entre as diversas instituições, conselhos e comissões envolvidas; g) Apoiar o diálogo com a própria comunidade carcerária, com as associações de familiares de presos e egressos, reconhecendo-as como grupos legítimos.

Atendidas as demandas, espera-se que impactos sejam: a) Redução da reincidência; b) Redução da violência e da criminalidade; c) Redução dos custos com a prisão; d) Redução da força e da razão de existir das organizações criminosas no sistema prisional.

Além do desejo de “matar o tempo” e do incentivo da remição, outros fatores também podem levar os presos a se interessarem pelo estudo, ainda com uma finalidade fora dele mesmo, ou seja, utilitária, pois o fariam como um *investimento*.

Publicado no âmbito do *Institute for the Study of Labor*, em Bonn, um artigo de Margaret Giles e Anh T.Le, de 2009 (Giles & Le, 2009), usa a *Survey of Prisoners in Western Australia* para examinar as decisões dos encarcerados em investirem em educação ou treinamento durante o cumprimento da pena, bem como os resultados potenciais desse investimento para o mercado de trabalho. Em sua Tabela 6, reproduzida no artigo, a pesquisa analisa a propensão dos presos para participarem de atividades de educação e/ou treinamento em função do tempo que ainda lhes restava para terminar o cumprimento da pena.

Sem o propósito de estudar e criticar a metodologia aplicada pelas referidas autoras, e nem mesmo o referido quadro, o exemplo é para ilustrar as variáveis que podem influir da adesão dos presos aos programas propostos pela administração.

Mesmo com tantas contingências, este estudo argumenta pela elaboração de um projeto pedagógico da administração penitenciária que tenha em vista em primeiro lugar as exigências da natureza humana e a conformidade com a ontologia da pena. Por certo com atenção às particularidades do presídio, inclusive seu grau de segurança, mas sem que os presos sejam tomados como matéria-prima de *capital humano* ou como *consumidores* de educação ou de cursos profissionalizantes e treinamento vocacional.

Os benefícios sociológicos compatíveis com o desenvolvimento pessoal, não limitado pela função de formação para um determinado exercício de cidadania, devem ser abordados em um aprofundamento das características do agrupamento de encarcerados sob uma direção de governo e de comando.

Finalmente, o estudo tende a inquirir especificamente sobre as formas do ensino, ou *assistência educacional*, que podem ser implantadas para execução do projeto político-pedagógico referente ao ensino fundamental ou ao ensino médio, e ainda à Educação de Jovens e Adultos. Também cursos com vistas à submissão a exames supletivos podem ser considerados.

O ensino ministrado dentro do presídio pode sê-lo pelo próprio Estado, seja contando com o sistema federal, para os presídios federais; seja com os sistemas estaduais e municipais. Pode haver admissão de ensino de que se encarreguem escolas particulares da

iniciativa privada ou escolas particulares confessionais, mediante parcerias público-privadas. Também há a possibilidade de ensino por associações civis sem fins lucrativos, mediante convênios, ou por organizações não-governamentais, também por convênios.

Finalmente, chega-se à indagação quanto à possibilidade de ser encarregada ensino no interior dos presídios uma Organização Social - OS, o que se pode dar em duas concepções principais e distintas. A primeira é pela atribuição total da administração penitenciária a uma OS, com contrato de parceria público-privada especificando que até mesmo a *assistência educacional* seria provida pela administradora. A segunda concepção seria a da administração penitenciária pública, diretamente governamental, entregar a *assistência educacional* a uma OS.

É conveniente lembrar que já há administração penitenciária privada no Brasil, no caso do Complexo Penitenciário de Ribeirão das Neves, em Minas Gerais. Ali foi contratada não uma OS, mas uma empresa privada, a Gestores Prisionais Associados – GPA.

Para início de exame da possibilidade da admissão das OS como agentes da execução penal, observa-se a objeção feita por Armida Miotto (1983, p. 86):

O direito de punir é um direito subjetivo público, estatal. [...] Desdobra-se em três fases: a da cominação da pena, a da aplicação e a da execução. A cominação é feita pelo Poder Legislativo, na elaboração das leis (promulgadas pelo Executivo), constando, pois, de lei, para cada tipo de crime; a aplicação é feita pelo Poder Judiciário (juiz, tribunal), na sentença condenatória, segundo cada caso concreto; a execução é feita, tendo em vista a pena aplicada na sentença, formalmente, pelo Poder Judiciário (juiz da execução) e praticamente pelo Poder Executivo (Administração Penitenciária).

Nesse desdobramento em três fases sucessivas, o exercício do direito de punir compete a adequados órgãos dos três poderes do Estado. Em nenhuma das três fases pode o direito de punir ser transferido ou delegado a pessoas ou entidades privadas, nem a órgãos paraestatais, autarquias etc. Essa exclusividade da titularidade do direito de punir pelo Estado é uma conquista da civilização, em favor da garantia dos direitos pessoais, da tranquilidade e segurança pessoais e sociais, e da justiça da punição.

A professora e autora continua o seu postulado de que não é possível a terceirização ou a delegação da execução da pena afirmando que fazê-lo seria uma

desnaturação do direito do punir e uma deturpação do conteúdo da pena “corrompendo as suas funções e comprometendo as suas finalidades.”(Miotto, 1983, p. 87).

Portanto, chega-se a este ponto da investigação com a exigência de se aprofundar a observação da sequência histórica de fatos e ideias que permitiram que no Brasil e em vários países outros haja sido admitida a entrega parcial ou total da execução penal penitenciária a pessoas jurídicas de direito privado, tanto empresas quanto *non profits*; e é para tal observação e anotação que se dirige o impulso inicial do restante da pesquisa.

## CAPÍTULO II

### 2.1 SUJEITOS DA EXECUÇÃO PENAL FRENTE À ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O Estado ultimamente parece querer sublimar-se. De sua compacta dureza reconhecida por Garcia-Pelayo como *unidad del estado*, vai passando ao éter fluido e instável das avenças e contratos, no degelo dos grandes dogmas do direito administrativo.

A introdução da *eficiência* como princípio da administração pública, pela Emenda Constitucional n. 19/1998, foi a capitulação ao *managerial state*. O pensamento prevalente na Escola de Chicago chegou ao Brasil, com uma saudação a Jeremy Bentham e uma continência à OCDE—Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Um sem-número de pontos em matéria constitucional, administrativa e empresarial passaram, com a chamada *reforma do Estado*, a exigir a atenção dos juristas. Mesmo os limites entre Direito e Economia ficaram um tanto esfumados ou, talvez, esgarçados pelo cabo de guerra entre posições socializantes e posições liberalizantes de interpretação da ordem econômica na Constituição de 1988.

Seria o *serviço público* uma modalidade de *atividade econômica*? Quanta alteração da relação entre prestação de serviço público pela administração pública e a contratação de empresas privadas (para se substituírem ao Estado) é tolerável antes que ocorra uma alteração substancial? Se esta ocorrer, o que sobra da noção de Estado; qual a nova ordem que se desenhará?

Essas questões têm um alcance jurídico e também político.

Voltando o olhar para o nascimento do Estado moderno que, segundo Garcia-Pelayo (1968, p. 208-210) ocorreu no reino da Sicília, sob Frederico II, diz-nos o jurista e politicólogo:

El Estado moderno (especialmente em suversión absolutista) se ha formado paralelamente al desarrollo de la administración burocrática. El lo no ha sido así por azar histórico, sino por necesidad estructural, pues el Estado es una institución no ciertamente separada, pero sí destacada de la sociedad, y superpuesta a ella; no independiente, pero sí autónoma de la realidad social, de tal manera que los poderes sociales necesitan de un proceso de transformación para convertirse en políticos, mientras que en la Edad Media ambas dimensiones del poder se hallaban confundidas. Ahora bien, el Estado se destaca de la sociedad al asumir el monopolio de los intereses públicos y se superpone a ella mediante diversas vías y en especial

mediante um cuerpo de funcionarios, que solo obedece a los principios y normas del Estado, que está estructurado según una jerarquía distinta y superior, en su orden, a la jerarquía social (de tal modo que el más inferior de los funcionarios tiene, dentro de su competencia, un poder jurídico superior al más poderoso de los particulares), y que no es agente de los intereses parciales de los grupos sociales, sino de los tenidos por intereses generales del Estado. Además, el Estado moderno se ha construido bajo la idea de soberanía y, por tanto, de la unidad del poder del Estado, lo que lleva implícito que todo poder derive de un centro originario y que, por consiguiente, no se ejerza por los funcionarios como propio derecho, sino a título de una competencia impersonal. Finalmente, la complejidad y magnitud de los asuntos con los que ha de enfrentarse el Estado moderno exigen que su administración se lleve a cabo con arreglo a los métodos racionales que caracterizan a la administración burocrática.

Quando se instala uma reforma do Estado do tipo que se esboçou no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no Brasil, em 1995, pela Câmara de Reforma do Estado, sendo dela membro número 1 o então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, indica-se que um novo rumo é dado pelo navegante condutor da nave estatal. Segundo a Introdução do referido documento

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (Brasil, 1995).

Há mais de um quarto de século, portanto, vêm ocorrendo intervenção na estrutura jurídica do Estado, por emendas constitucionais como a nº 19/1998. Embora a concepção jurídica seja por demais etérea para guinar todo o Estado brasileiro para uma nova forma, é apta para alterar o rumo como quem estabelece a ordem para o piloto virar o leme em tal ou qual direção.

Contrasta-se a questão político-jurídica, a reforma do Estado, com as noções filosóficas a respeito da constituição própria do Estado, com a finalidade de tentar enxergar os

limites que impostos ao que foi chamado de publicização, à privatização ou à terceirização de atividades estatais próprias da administração. Esse contraste auxilia na ação de diagnosticar quais são os efeitos inescapáveis caso esses mesmos limites não sejam respeitados, afunilando para o campo estrito da assistência educacional nos estabelecimentos de execução penal.

Em 2008 disse Ricardo Antonio Lucas Camargo (2008, p. 36):

A redução da relação do Estado com os seus súditos a uma contraprestação pelos tributos pagos, algo semelhante à participação nos lucros de uma sociedade comercial na proporção da contribuição no capital, encontra como contraditor insuperável o fato de que à autoridade do Estado todos se submetem independentemente de serem ou não contribuintes, como recordou Alfredo Augusto Becker.

A execução penal é um caso em que a submissão à autoridade estatal fica bem exposta. Mesmo nos aspectos meramente administrativos, ela não é um *serviço público*. É a consequência necessária de um *direito subjetivo público*, um direito estatal.

A peremptória afirmação se dá com base no que é essencial no sistema penal brasileiro, e que emerge principalmente no Código Penal e na Lei de Execução Penal.

Pode-se ressaltar a previsão da assistência ao detento como um aspecto da execução penal, e aspecto que invoca a atuação administrativa do Estado, no nível federal, ou no nível estadual, como *serviço* ao preso. No entanto, esse é um aspecto *acidental* da execução, e não essencial.

Essencialmente, o que o Estado garante é a observância de uma sentença, ato *judicial* por excelência, em que uma pena é imposta em retribuição a uma conduta já subsumida em um tipo penal, crime ou contravenção.

E é essa observância um das colunas que sustentam a confiança pública na justiça penal, uma questão política relevante.

Embora a Constituição e a Lei de Execução Penal contenham elementos normativos que tornam impensável a dissociação entre o cumprimento da pena (aqui, especialmente, a pena privativa de liberdade) e a assistência a determinadas necessidades do detento, garantia que este não perde privação da liberdade, o aspecto que é *serviço* é contingente e acidental quando tomado em relação ao aspecto *segregação* que é efetivação da justiça e, com tal, interesse do *bem comum*.

Para uma melhor apreciação dessa faceta da questão, é conveniente o aprofundamento do estudo da natureza da *pena* e, com tal propósito, cita-se em maior extensão o texto correlato:

A pena é um efeito da lei e uma consequência do crime: do crime reconhecido pelo juiz e afirmado na sentença condenatória. Mas como o é?

[...]

O temor da punição, no entanto, não é a punição em si. Temida a punição, mas realizado o ato criminoso, o sujeito se submete à punição em concreto não para evitar a desobediência, pois já há fato praticado, mas para recomposição da ordem.

Aqui entra em campo a noção de autoridade como função substitutiva de alguma deficiência, nas palavras de Yves Simon (Simon 1940). O autor, nos argumentos que desenvolve nessa aula magna registrada em livro, afirma que autoridade é “(...) uma faculdade ativa, que reside em uma pessoa e é exercida por meio de um comando, ou seja, através de um juízo prático que deve ser tomado como regra de conduta pelo livre arbítrio de outra pessoa” (tradução e ênfases minhas).

Creio estarem evidentes na definição de SIMON a relação e a concepção de pessoa, tanto emitente do juízo prático, quanto destinatária e aquiescente àquele, como pessoa dotada de liberdade, e capaz de condutas morais, portanto responsável.

[...]

[...] para haver alguma pena que guarde alguma significação realmente jurídica, é necessário que o apenado seja uma pessoa, substância individual de natureza racional, no dizer de Boécio. Sobre ela, pessoa natural, não uma sobre uma poção cerebrina derramada de um agente estatal, é que pesa a retribuição. (Bittencourt, 2018, p. 16-18)

A apoiar esse entendimento, a professora Armida Bergamini Miotto (1983, p. 86-87). ensinou

Se, no que tange à cominação e à aplicação da pena, não se têm manifestado dúvidas, quanto a isso, o mesmo não ocorre relativamente à execução; com efeito, há quem pretenda entregá-la a uma autarquia, com o fundamento de que, assim, os estabelecimentos prisionais, podendo dispor dos próprios dinheiros, poderão melhor incentivar a sua produtividade (lucrativa). É óbvio que isso seria desnaturar o direito de punir, na fase da execução, deturpando o conteúdo da pena, corrompendo as suas funções e comprometendo as suas finalidades, com corolários e consequências de ordens diversas, juridicamente inadmissíveis. **Um estabelecimento prisional não pode ter finalidade lucrativa.**<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

Aqui se faz uma pausa para lembrar uma representação quase plástica do enxerto do comportamento “financeirizante” no que é público. No estranho filme *Brazil*, de Terry Gilliam, o detido para investigações é obrigado a pagar pelos procedimentos de seu próprio interrogatório (ou tortura, para alguns): *Don't fight it, son. Confess quickly! Before they get into the expensive procedures. If you hold out too long you could jeopardize your credit rating*, diz um dos personagens.

## 2.2 A COMUNIDADE, O TERCEIRO SETOR E TUDO O MAIS QUE HÁ NO MEIO: MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA AO PRESO

A expressão Terceiro Setor tem uma história começada no século XX.

Segundo Mário Aquino Alves (2014, p.7), a resposta à indagação da razão do nome Terceiro Setor:

[...] deve ser buscada na lógica a partir da qual os autores citados operavam para entender o funcionamento da sociedade. “Terceiro Setor” é termo que foi recortado no conjunto das idéias da economia clássica, para a qual a sociedade é dividida em setores, de acordo com as finalidades econômicas dos agentes sociais, entendidos como agentes de natureza jurídica pública e agentes de natureza jurídica privada (WEISBROD, 1988). Assim, agentes de natureza privada que praticam ações com fins privados (bens privados) podiam ser descritos como o “Primeiro Setor”, setor ao qual corresponderia o Mercado; agentes de natureza pública que praticam ações que visam a fins públicos (bens públicos) podiam ser descritos como o “Segundo Setor”, setor ao qual corresponderia o Estado. E, por via de consequência, agentes de natureza privada que praticam ações visando a fins públicos podiam ser descritos como o “Terceiro Setor”.

O contraste entre esse Terceiro Setor, o qual sugere uma organicidade, e a *comunidade*, expressão que remete a uma realidade social menos estruturada, parece indicar um aumento de complexidade.

Tanto ao primeiro, no entanto, quanto à segunda, se contrapõe o setor estatal.

A professora Miotto (1983, p. 87), ao discorrer sobre o princípio de que é do Estado o direito de punir, informa que a participação da *comunidade* com ele não colide

A participação da comunidade no tratamento (em sentido lato) dos presos, na solução de problemas prisionais, bem como na fiscalização do cumprimento das condições, normas de conduta, obrigações de fazer e de não fazer, a que estão submetidos os condenados que cumprem pena na comunidade (beneficiados com a suspensão condicional ou com o livramento condicional) e a observação cautelar e proteção dos liberados. Essa participação é sempre acessória ao direito de punir, e não pode interferir; deve, sempre, ser subordinada, pelo menos por via de inspeção, a um órgão do Estado.

Ou seja, a comunidade, tomada como algo distinto do Estado, é chamada a participar da questão penitenciária, mas acessoriamente, sob a tutela da autoridade estatal, e não como delegada daquela, muito menos como sua substituta.

No entanto, a inversão paulatina das posições do Estado e da comunidade foi se instalando por meio de práticas de cumprimento de penas de prestação de serviços cuja observância estrita ficou distante da autoridade estatal. Esta passa a ter um papel secundário, análogo ao de um autenticador das folhas de ponto cujo preenchimento fica integralmente submetido à supervisão do pessoal de todo tipo de entidades públicas ou do assim chamado Terceiro Setor.

É necessário considerar também que, no Brasil, funcionam as Associações de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC, com atuação em vários estados, e que, integrantes do Terceiro Setor (pois são associações civis sem fins lucrativos) pretendem ser **parceiras** dos Poderes Judiciário e Executivo na execução penal e na administração do cumprimento de penas em todos os regimes previstos na lei.

A posição das APAC é *sui generis* e é uma inovação, pois seu funcionamento exige a construção de um relacionamento de confiança com os órgãos naturais da execução, com o Juiz, com o Promotor e com a administração prisional. Esse relacionamento deve ser mantido em bons termos pela observância de parâmetros públicos para a fiscalização efetiva do cumprimento da pena, do atendimento das condições de prestação de assistência ao preso e, de um modo abrangente, do cumprimento da Lei de Execução Penal, naquilo que for aplicável.

Como se pode ver em notícias e páginas da internet, o E. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais abarcou como política pública o que se conhece como *método APAC* em um programa chamado *Novos Rumos* destinado à Execução Penal, e que abraça a ideia de *cooperação judicial*.

O modelo APAC, então, parece um típico *outsourcing* de atividade tipicamente estatal, em que a contraposição das ideias *pena estatal* e *pena humanizada* influi na formação de uma figura benévola do Terceiro Setor frente à frieza e impenetrabilidade estatais.

Os critérios de trabalho das APAC são próprios. Podem ser conhecidos em documentos tais como *Os Elementos Fundamentais do Método APAC*, encontrado, conforme referência, na página da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados. Estes critérios não podem ser contrários ao estabelecido no ordenamento positivo da execução penal, mas somam-se, ou melhor, acoplam-se aos pilares e regras da Lei n. 7.210/1984.

Pelo fato mesmo de não poderem se afastar, e muito menos serem contrários a normas cogentes, de ordem pública, percebe-se que os critérios são submissos a uma política estabelecida pelo legislador federal. No entanto, a atuação das APAC se dá nos Municípios, nas Comarcas, com participação do pessoal local, o que coloca a Associação em contato direto com as dificuldades e com os recursos locais. Essa proximidade, desde que bem administrada, permite que se aja com mais pertinência e adaptabilidade, frutos são da descentralização.

Observe-se, de todo modo, que as APAC, em sua dimensão de auxílio às autoridades estatais, podem ter essas vantagens sobre uma administração prisional centralizada, desde que não lhes seja anteposta a realidade do crime organizado, cujo enfrentamento é totalmente alheio à sua natureza, e foge completamente de sua capacidade.

O início das APAC data, segundo a própria entidade, de 1972, tendo sido fundada a primeira Associação em São José dos Campos, São Paulo. Atualmente, tem-se notícia do desenvolvimento de atividades escolares, a título de assistência educacional, em Municípios em que há APAC em funcionamento, especialmente a de São João Del Rei, conforme notícia veiculada pela agência G1 em fevereiro do corrente ano.

Preocupadas com a assistência aos presos, ou seu *tratamento*, em sentido amplo, conforme frisa a professora Armida Bergamini Miotto, várias pessoas, em décadas bem anteriores à ideia das APAC, já haviam proposto formas de integração da comunidade com os encarcerados, algumas sob o título de *patronatos*.

Um caso exemplar é do Patronato Lima Drummond, no Rio Grande do Sul, cuja fundadora, Maria Ribeiro da Silva Tavares, morreu em 2014, com cento e dois anos de idade, tendo iniciado seu projeto em 1942, criando uma Fundação para manter o patronato.

À senhora Maria Ribeiro da Silva Tavares já fazia referência a professora Miotto (Miotto, 1983, p. 156-157):

No Rio Grande do Sul há uma senhora admirável, que é Dona Maria Ribeiro da Silva Tavares. Na década de 40, ela iniciou uma obra, de cuja significação talvez nem ela mesma se aperceba. Começou a obra com um Patronato para presos e liberados \_\_ o Patronato Lima Drummond. Para fazê-lo funcionar, ela precisava da colaboração de pessoas da sua amizade, além do cumprimento das formalidades legais e da autorização judicial que buscou. [...] Entre essas pessoas, havia as que tinham ligações com a imprensa, as que ocupavam altos cargos políticos, as que exerciam profissões liberais, as que pertenciam a clubes de serviço ou a associações religiosas, e as que eram expoentes da indústria e do comércio da capital gaúcha. Na sua colaboração com o Patronato \_\_ cada qual conforme a sua posição, função ou profissão \_\_ iam tomando contato com as realidades e os problemas gerais da execução penal e com os dos condenados pessoalmente. Esse contato foi estimulando a mudança da mentalidade, que foi se

refletindo entre os amigos e conhecidos, e foi se estendendo... Juntando-se a isso o natural espírito de comunidade que o povo do Rio Grande do Sul tem, chegou o momento em que o próprio Governo do Estado, percebendo o valor dessa participação da comunidade, a institucionalizou, por decreto de 1970, que criou os “Conselhos Comunitários de Assistência aos Presidiários”).

Caso este capítulo pretendesse ser exaustivo do percurso histórico do avanço das interações entre Estado e comunidade, não poderia faltar-lhe o registro do surgimento dos Patronatos, também dos Conselhos que se dedicaram a gerir fundos em prol de programas para detentos e para egressos, desde a segunda década do século XX, no Rio de Janeiro, com o Conselho Penitenciário, e que desembocaram na fixação dessa figura na Lei de Execução Penal, Lei n. 7.210/1984, com anotações sobre todos os seus avanços e recuos. Mas esse detalhamento da história exorbita do escopo deste capítulo.

Assim, em vez de garimpar a causa da deficiência de replicação numerosa de iniciativas como a que deu origem ao Patronato Lima Drummond, toma-se a realidade presente tal como está, ou seja, como fenômeno.

Portanto, toma-se a situação no ponto em que está: notória insatisfação dos propósitos da Lei de Execução Penal em relação à ressocialização do detento; todas as mazelas do ambiente carcerário superlotado; a presença das facções criminosas pós-modernas como fator de desequilíbrio da aglomeração penitenciária. Está no ar, desde o documento da Reforma do Estado, uma inclinação para confiar a solução ao Terceiro Setor ou às Parcerias Público-Privadas.

### 2.3 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS (PPP) E EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

A expectativa dada pela introdução das Organizações Sociais e das Organizações Sociais de Interesse Público, no movimento de substituição das declarações de utilidade pública, de que a estas incumbiria uma grande parcela de substituição de atuação estatal, é uma expectativa por ora frustrada.

Mais especificamente na questão prisional, mostraram-se mais ao gosto dos Estados membros as chamadas *parcerias público-privadas*. Prevalentes são os contratos com as empresas de propósito específicos criadas para realizar parcerias do tipo concessão administrativa para a construção ou gestão de presídios, embora os casos ainda não sejam muito numerosos, nem estejam presentes na maioria dos Estados.

Ricardo Antonio Lucas Camargo (2008, p. 133-134), aparentemente em síntese ou paráfrase de outro texto, apresenta as PPP pelas notas características do ajuste:

Tem sido chamada a atenção para a Parceria Público Privada (PPP), instituto da economia concertada, disciplinado pela Lei 11.079, de 2004, com as seguintes características: a) prazo máximo, no contrato, de trinta e cinco anos, dado o elevado volume de investimentos realizados para a viabilizar; b) limite ao financiamento da parceria por instituições financeiras oficiais, entidades fechadas de previdência complementar, empresas públicas e sociedades de economia mista sob controle federal; c) exigibilidade dos pagamentos ao particular somente após a conclusão da obra e a colocação do serviço à disposição do Governo; d) possibilidade de o Poder Público amortizar as melhorias dos riscos de solvabilidade do particular no momento do pagamento a ser realizado em prol deste; e) repartição dos riscos entre o Poder Público e o particular, de acordo com a capacidade de gestão de cada um; f) obrigatoriedade da constituição da sociedade de propósito específico; g) fiscalização pelas instituições financeiras; h) procedimento licitatório sujeito a autorização do órgão gestor; i) fundo de natureza privada garantidor das obrigações da União.

Vai surgindo, desde a reforma do Estado na França, já a partir da década de 1960, a chamada *administração pública consensual*.

Mas esta depende de uma solidez jurídica para a qual chama a atenção Carlos Ari Sundfeld (2014, p. 56):

[...] o direito oferece alguns arranjos interessantes de parceria entre o Estado e a iniciativa privada. Eles seguem duas fórmulas cujas características gerais já são clássicas: empresa ou contrato. O maior ou menor êxito no seu uso depende, em boa medida, da qualidade das instituições jurídicas a que se conectam. Sem solidez jurídica não são viáveis empresas e contratos para empreendimentos sofisticados e de maturação longa.

O mesmo autor deve ser seguido durante a exposição que faz, ao seu modo, sobre os novos regimes jurídicos-econômicos de integração estado-empresa pelo contrato:

O principal modo de estabelecer parcerias entre o Estado e empresas do setor privado para a realização de empreendimentos é a celebração de contratos. Para viabilizá-los, uma Lei de Concessão foi editada (lei federal nº 8.987, de 1995), criando um regime geral, de aplicação nacional (isto é, à União, aos estados e aos municípios), para o contrato que hoje chamamos de concessão comum.

O modelo básico desse contrato foi a concessão de serviço público. O que fez a Lei de Concessão, sem renegar as ideias tradicionais, foi modificá-las parcialmente, no que fosse útil para aumentar a segurança do concessionário e, assim, tornar mais atrativa a relação.

[...]

Quase uma década após a Lei de Concessão, que dispõe sobre a concessão comum, surgiu mais uma, que chamamos de Lei de Parceria Público-Privada – PPP (lei federal 11.079, de 2004).<sup>5</sup> A Lei de PPP criou dois novos tipos de concessão: a concessão patrocinada e a concessão administrativa. É uma espécie de lei de complementação à Lei de Concessão, pois o regime das concessões patrocinada e administrativa é, em boa parte, o mesmo da concessão comum.

Concessão administrativa é aquela em que todas as parcelas do preço devido ao concessionário serão pagas por um ente estatal, não por usuários pulverizados. Um exemplo seria a concessão administrativa para a empresa investir, construir e operar hospital público. Como na saúde pública, os usuários não pagam pelos serviços, toda a remuneração do concessionário tem de vir do Estado.

Além da concessão administrativa, a Lei de PPP prevê a concessão patrocinada, em que o concessionário é remunerado por um misto de tarifa cobrada dos usuários e de preço pago pelo Estado. É instrumento útil para empreendimentos rodoviários novos, por exemplo, em que, nos primeiros anos, a receita de tarifa é insuficiente para pagar o concessionário. Aí o contrato prevê uma complementação pelo Estado.

O que há de semelhante entre essas novas concessões PPP (administrativas ou patrocinadas) e as antigas concessões (comuns) de serviço público é que, em todas elas, o concessionário faz investimentos iniciais para implantar um serviço ou infraestrutura, os quais serão amortizados a seguir, no curso de um prazo longo,

sendo a remuneração uma contrapartida pelas utilidades que o serviço ou infraestrutura propiciam.

O regime jurídico comum a todos esses contratos tem a ver com a necessidade de assegurar segurança ao investidor no decorrer de um período dilatado; do contrário, ele não faria investimento algum.

Nas concessões PPP, como os pagamentos vêm diretamente de entes estatais, é preciso muita prudência na decisão de contratar, pois os negócios vão onerar o orçamento público de muitos anos futuros. Por isso, a lei brasileira de PPP tem regras fortes para limitar e controlar esse endividamento, em nome da responsabilidade fiscal. A sobredita norma foi prudente, restritiva, impedindo que ocorresse a disseminação muito ampla ou rápida dessas contratações, o que poderia colocar em risco o equilíbrio orçamentário, que tem sido prioridade nacional nos últimos 20 anos. (Camargo, 2014, p. 59)

A despeito dos pontos positivos destacados nos textos acima, ainda resta esclarecer pontos quanto à propriedade, à conveniência e a eficácia das PPP quando se trata de execução penal, dos quais três são destacados.

O primeiro é quanto à nítida separação que deve haver entre fomento à educação e ao trabalho dos detentos e os trabalhos forçados proibidos pela Constituição no artigo 5º, inciso XLVII. Sem engajamento na questão própria, ou seja, da admissibilidade da pena de trabalhos forçados em vista das exigências do direito natural, a própria força constitucional necessita a claríssima afirmação da forma não coercitiva do trabalho do detento, especialmente para que este não seja fonte direta de faturamento do estabelecimento prisional.

Lembra-se aqui, mais uma vez, a situação fictícia apresentada pelo filme já citado, *Brazil*.

Na esteira dessa preocupação, segue o segundo ponto: a figura constitucional do Brasil não admite que o Estado decline totalmente do ônus de administrar a execução penal, nem admite que haja como que uma ordem privada concorrencial para a execução penal.

Pelo que se vê nos Estados Unidos, mais precisamente em um caso colhido *online* e localizado na Califórnia, existem ali prisões *pay per stay*, em que o próprio detento paga por sua estadia, buscando um *upgrade* nas acomodações e na sua segurança. Isso se faz no âmbito da iniciativa privada. Ali, a realidade imita a arte, se é que se admite o cinema como arte. Trata-se do caso da prisão de Seal Beach (NBC, 2017).

Além de casos como esse que, de resto, proliferam em outros Estados norte-americanos, há relatórios de cárceres privados no Yemen, conforme se lê em nota de rodapé à introdução do documento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento –

BIRD, em consonância com o Banco Mundial, *Public-Private Partnerships in Prison Construction and Management*, de 2013, dando conta de que, em observância à justiça tribal tradicional, operam centros de detenção e prisões privadas. (PAUL, ROB, 2013).

Finalmente, o terceiro ponto a ser abordado é justamente uma questão tanto jurídica quanto antropológica e sociológica. Por ser mais próxima ao núcleo da pesquisa, é tratada mais extensamente no item seguinte.

## 2.4 A ARTICULAÇÃO DO PROBLEMA PENAL-SOCIOLÓGICO

A questão educacional no seio da sociedade é, atualmente, tão intrincada que a imagem do Labirinto de Cnossos talvez seja insuficiente para invocar toda sua (quase) insuperável aptidão para desviar o viandante do caminho que leva à saída.

Quando se observa o ensino formal no ambiente socialmente organizado das escolas já é como afirmado acima, ao se passar à observação da questão educacional no seu aspecto *assistência educacional* ao preso, no ambiente de segregação social, ou seja, na ausência de sociedade, as especificidades acrescem à complexidade já verificada.

Deixa-se de lado, aqui, para os efeitos previstos de comparação, a discussão das inúmeras teorias educacionais, retendo-se apenas o mais geral e abstrato como suficiente para frisar as diferenças entre os sistemas educacionais fora e dentro das prisões.

No ambiente socialmente organizado das pessoas livres há uma regulação estatal para que seja implementado o *direito à educação* para todas as crianças e adolescentes, em implícito reconhecimento de que é desejável, para que se alcance o *bem comum*, o acesso das pessoas, em fase de formação do caráter, a um conteúdo determinado, em um ambiente propício à convivência social.

Nesse quadro, há uma sucessão de etapas a serem cumpridas, com horários e regras que exigem frequência e assiduidade, bem como disponibilidade do próprio tempo, e estímulos das mais variadas naturezas. É pressuposta a intervenção de pessoas com aptidões e tarefas bem definidas, interessadas no bem dos sujeitos destinatários dos esforços educacionais, sejam pais, professores ou coordenadores.

Em alguma medida, também a EJA – educação de jovens e adultos guarda similitude com essa descrição básica, reduzido ou excluído o aspecto tutelar.

A assistência educacional no ambiente prisional é pautada por fatores muito diferentes, no entanto.

Em primeiro lugar, o objetivo principal dos sujeitos da execução penal, o objetivo que estabelece todo o sentido das ações tradicionalmente penitenciárias, é *ocumprimento da pena*.

A exata obediência a um provimento judicial que determina o encarceramento de um indivíduo por um determinado tempo é o cerne e o norte das ações desenvolvidas pelos carcereiros, sejam diretores, sejam agentes prisionais. Desenvolvem suas ações em um

estabelecimento cujas concepção arquitetônica e construção foram pautadas exatamente pela mesma causa final.

Para tanto, ou seja, para que essas ações sejam realmente de execução penal, contempla-se o fato de que o ingresso e a permanência no presídio para a segregação penal são involuntárias, compulsórias, antepondo-se ao impulso natural do réu, apenado, a manter-se em liberdade de ir e vir, ou de retomar essa condição de liberdade.

Portanto, estabelecem-se procedimentos de segurança que retêm o apenado em meios de transporte, em celas de habitação, e nos demais ambientes do presídio. Lança-se mão de coerção física: algemas, grades, lajes de concreto, cercas eletrificadas; e de coerção proibitiva: vigilância armada.

Ao par dessas providências acima mencionadas, estão os desestímulos que se dirigem à vontade livre do encarcerado: sanção de regressão de regime, perda de benefícios, entre outros.

Ora, o aparato penitenciário assim formado destina-se a um sem-número de sujeitos aprisionados, enquadrados em descrições básicas e nada *customizadas*; todos pessoas cuja natureza livre é contrariada no aspecto corporal e em alguns aspectos psicológicos; uma população flutuante, composta em razão de entradas e saídas controladas pelo sistema de penas.

Destaca-se uma observação: não há um *ritmo natural* para a vida em penitenciária. A segregação da sociedade impõe um *ritmo mecânico*, sem as flutuações das festas culturais, das estações do ano (a não ser para intensificação dos seus incômodos de calor ou frio, umidade ou sequeidão), dos eventos cívicos, das temporadas de campeonatos esportivos, das interações cotidianas com o sexo oposto; das observâncias religiosas.

Mesmo quando se admite a assistência religiosa dentro do presídio, ou uma determinada direção se preocupa em adaptar uma recreação à imagem de uma festa cultural, ou de um campeonato, a intermitência e a precariedade não fornecem um solo em que se possa enraizar uma convivência social.

Observe-se que essa incapacidade dos esforços mitigadores das tensões internas, e de atenção aos aspectos psicológicos e espirituais dos presos, de criar uma verdadeira sociedade no ambiente prisional, não deve ser causa para que sejam eles abandonados. Não podem ir além do que são, mas têm o seu valor.

É nesse ambiente, em que não há uma *sociedade* propriamente, que algumas pessoas são encarregadas de prestar assistência educacional em condições especiais. Os professores especializados encontrarão alunos que podem deixar o presídio antes que um determinado

conteúdo seja desenvolvido até o fim da previsão do plano pedagógico; as dificuldades de aprendizado de uma determinada classe flutuarão ao longo de um ano letivo em razão da integração e desintegração decorrente da entrada e da saída dos presos-alunos em uma proporção distinta daquela observável nas salas de aula regulares; e a tensão psicológica é uma constante.

Após consulta a várias e distintas fontes secundárias, pode-se afirmar com alguma convicção que o ensino para os presos, no Brasil, é uma preocupação relativamente antiga. Logo depois da institucionalização das prisões corretivas, ou seja, para cumprimento de penas, já são registrados esforços para educar os presos ou, pelo menos, para ocupar o tempo dos detentos com práticas educacionais.

Também é notável como as tentativas de estabilizar o ensino nas prisões, tentativas fracionadas nos diversos estados brasileiros, não cessaram, e há quem nisso muito insista, ao longo dos anos, a despeito dos ciclos de sucesso e insucesso.

No entanto, não se tem notícia de uma fórmula, de um modelo, que tenha se revelado duradouro, além de ser árduo o isolamento de critérios para avaliação do sucesso temporário dos programas.

Veja-se, exemplificativamente, o caso dos presídios em Manaus, conforme o estudo de Alice Silva do Prado (2015, p. 35-37), em dissertação de Mestrado, em 2015:

A primeira escola penitenciária de Manaus foi criada pelo decreto n. 173 de 12 de maio de 1928, sendo chamada oficialmente de Escola Penitenciária Agnello Bittencourt, fazendo parte de um projeto de reformas da Casa de Detenção, durante a gestão de Ephigênio Sales. A escola funcionava no interior da unidade prisional, com apenas uma sala de aula, cujo objetivo era promover o ensino escolar para os jovens e adultos que cumpriam pena na instituição. Apesar da denominação oficial, tornou-se conhecida posteriormente como Escola Estadual da Penitenciária do Estado. [...]

Ademais, constatamos que, no Plano Estadual de Educação de 2012, foi traçado um breve histórico da educação no Estado do Amazonas, em que a função da escola era executar a proposta de levar o ensino básico aos internos da Casa de Detenção, pautada no modelo educacional aplicado nas escolas regulares. Não havia, portanto, diretrizes específicas para regulamentar suas ações e nem mesmo a existia um órgão específico para cuidar destes assuntos no contexto prisional. Sabemos que a iniciativa de criar e administrar uma escola para os presos partiu dos gestores da própria unidade prisional, tratando-se, portanto, de uma atividade escolar sem regulamentação nenhuma, para manter simplesmente os presos ocupados. A escola

Agnello Bittencourt determinava a frequência obrigatória às aulas, seguindo o modelo das escolas regulares, tanto nos conteúdos quanto nas formas de avaliação. No entanto, suas ações forneciam apenas algumas noções do ensino básico (alfabetização) aos internos.

Após cerca de duas décadas de inauguração da escola na antiga Casa de Detenção de Manaus – lembrando que esta instituição recebeu o nome de Penitenciária do Estado do Amazonas a partir de 1942 –, a lei no 1.596, de 05/01/1946 determinou a criação da Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura, órgão que seria responsável pelas atividades relacionadas ao ensino e à educação nas escolas do Amazonas. Era época do Estado Novo, regime imposto pelo presidente Getúlio Vargas, em que seus interventores logo viram nas prisões uma forma de legitimar a postura despótica do Estado, sendo que a regulamentação do ensino nas prisões não passava de uma ferramenta de dominação do governo, através de leis e discursos “em prol dos excluídos”.

Posteriormente, por volta da década de 1970, foi adotado o ensino Supletivo aos alunos da Escola Penitenciária Agnello Bittencourt. Muitas críticas foram feitas com relação a ao(*sic*) modelo de ensino, mas o Estado decidiu aplicá-lo porque o Supletivo era a ferramenta mais viável para mascarar a realidade caótica do ensino no país. O poder público justificava a implantação desse modelo, afirmando que sua função era “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria”(VIEIRA, 2004, p. 40). Assim, através do ensino supletivo, o aluno concluiria o ensino básico e o segundo grau em um período de tempo menor, recebendo o diploma de conclusão a cada etapa. Mas até que esta modalidade chegasse aos presídios, foi necessário um longo espaço de tempo e discussões quase intermináveis entre os profissionais da educação e da justiça brasileira.

Por volta de 1990, para atender às demandas de uma nova realidade social no Amazonas, algumas mudanças ocorreram com relação à nomenclatura e ao funcionamento da Escola Penitenciária Agnello Bittencourt, como veremos adiante.

A instabilidade a que se refere o penúltimo parágrafo acima parece ser decorrência da inadaptação de um instituto social (a educação formal) a um ambiente não social.

Embora haja quem pretenda ver na aglomeração de pessoas nas prisões uma sociedade, o conceito de sociedade não acomoda as relações *mecânicas* e *artificiais* entre os sujeitos do encarceramento entre si e com os sujeitos do dever de executar penas.

O corpo social é orgânico, não mecânico; é uma *substância*, não um produto tecnológico.

Para esclarecimento podemos recorrer pontualmente ao filósofo Louis de Raeymaecker: “*C’est em vertue de son principe de substantialité qu’un être demande d’exister*

*en soi, comme un être particulier, ei competit esse in se, subsistere(1).”* (Raeymaecker, s/a, p.210). O sociólogo Kingsley Davis (s/a, p.25) toma dois parâmetros, os tropismos e os apetites, ou inclinações, para distinguir agregação de sociedade:

An aggregation consists of individuals collected together merely because of their passive subjection to the same external conditions. [...] Such collections bear no more resemblance to society than does a dust storm, as anyone can see who has watched insects swarm around an outdoor light.

The same holds true if, instead of tropisms, we consider appetites as a basis of association. We are still on the level of aggregation if the appetite is satisfied directly and individually by the external environment, as with animals coming to a common water hole. It is only when other organisms in the aggregate *help* in the satisfaction of the appetite or *themselves constitute the means of satisfaction or response* that the basis is laid for a true society.

Não é que se pretenda negar a existência de relações, as mais diversas, entre os sujeitos nas prisões. Também não se quer involucrar a prisão em uma capa da invisibilidade, e apagar aquela aglomeração de pessoas cumprindo pena como se não fizesse parte da sociedade como um todo.

O ponto focal é que essa aglomeração, o grupo de presos, não chega nem a ser uma *estrutura secundária* ou um *grupo secundário*, no dizer ainda de Kingsley Davis (s/a, p.301):

If an organized social group is to exist, it must have some of the elements we have cited in the case of the primary group. It must have to a certain degree an identity of ends on the part of its members; it must be conceived by its members as a value, an end in itself; and it must have long duration.

Portanto, faltando-lhe toda a característica de uma sociedade *per se*, as tentativas de implantação de um esquema educacional encontram a barreira sociológica da falta de *grupos primários* ou *intermediários*, na linguagem de José Pedro Galvão de Sousa (1949, p. 11), pois que

a causa material da sociedade política está nas famílias e nas outras associações, naturais ou voluntárias, que a compõem. É através desses agrupamentos, subordinados a uma autoridade suprema, que o indivíduo se integra na vida social.

Sem esses, o processo educacional bate contra a atomização do indivíduo preso, perdendo qualidade por inadequação do *habitat*, e continuidade e profundidade por conta da flutuação da população carcerária, bem como das regras disciplinares a que está submetida.

Esse indivíduo atomizado também não é forçado a frequentar a sala de aula, sendo voluntária sua adesão. Os estímulos que movem o preso a se engajar no ensino formal são encontrados em uma gama de possibilidades: o imaneente desejo de conhecer, a vantagem da remição penal, a expectativa de se qualificar para o mercado de trabalho, entre outras. Mas não há um grupo primário que se preste a sustentar a decisão do preso, uma vez tomada esta. Com as consequentes incertezas e variações contingentes, a determinação e perseverança exigida pelo estudo ficam na total dependência da vontade despida e isolada do aluno-detento.

Fica sugerida uma correlação entre essas circunstâncias e a falência ou fraquezadas tentativas de educação em ambiente prisional. Pode-se perceber o mesmo fenômeno em documentos que tratam a questão em outros países também, como nos países nórdicos, considerados, em geral, como educacionalmente exemplares, muito em função do desempenho dos alunos no PISA – Programme for International Student Assessment.

Estudo recente das autoras Katariina Mertanen e Kristiina Brunila(2017) revela, no entanto, que há baixa adesão também nas prisões da Finlândia, da Islândia, de resto comuns a outros países europeus:

In Finland, the education offered in prisons is mainly contextualised as adult, vocational and general education – typically half of the forms of education offered in prisons are courses that aim to enable prisoners to finish mandatory education or various kinds of vocational education programmes (e.g. metalwork, carpentry, etc.) that lead to a professional qualification (Koski&Miettinen 2007). Only education prisons are required to provide inmates with is the possibility to finish mandatory education (Strategy for Prison Education 2008-2016). Surprisingly, in some prison reports, prison work (e.g. maintenance duties) is considered to be education or at least is believed to bestow some educational benefit (Hawley, Murphy and Souto-Otero 2013; Prison education in Finland 2011; Alós et al. 2015).

In addition to the adult and vocational education in Finland, so-called preparatory education and action programmes are arranged. These programmes focus on building up both knowledge and skills to enable recipients to be able to undertake vocational education at some point in the future. In Finland, the responsibility for arranging education is not assigned to any specific organisation, but instead depends on local educational establishments. Thus, the local differences between different parts of the country are quite notable (Prison education in Finland 2011; Statistics of the Criminal Sanctions Agency 2015, Koski&Miettinen 2007).

Although the role of education related to young adults living in prison is emphasised in policies, the total percentage of prisoners in education has stabilised at around 10% for the last ten years. Most inmates in Finland (32%) attend to different working activities, such as maintenance and production (Statistics of the Criminal Sanctions Agency 2015). These percentages follow the European figures, both in attending to education and work in prisons (Maculan et al. 2013). The typical explanations for the low education rates in prisons are related to several learning disabilities and problems with drugs and mental health and thus the need for small groups, specialised teachers and the extra cost of arranging education compared to schooling outside prisons (Costelloe&Langelid 2011; Koski&Miettinen 2007).

Dos gargalos mencionados nos estudos de Mertanen e Brunila, destaca-se, para efeito de consideração frente ao modelo brasileiro de PPP e educação prisional a questão dos custos adicionais relacionados à especialização dos professores em virtude das exigências dos alunos com sérias limitações de aprendizado por dificuldades trazidas da ausência ou deficiência de letramento e leitura adequados, ou por terem prejudicadas as habilidades cognitivas por uso de drogas ou por doença mental.

Os dados disponíveis até o momento no Brasil não permitem tecer maiores comparações com o que está registrado nos países nórdicos, nem em outros países europeus, nem quanto ao recidivismo ou reincidência, nem quanto ao custo ou da educação prisional como um todo, ou ainda de sua eficiência, quando tomada como profissionalizante, em garantir a readaptação social do egresso. Isso se verá em parte no capítulo seguinte.

### CAPÍTULO III

#### 3.1 O PLANEJAMENTO DA ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL NOS PRESÍDIOS – A POSE E A REALIDADE

No período de 2009 a 2011 foram emitidos, no Brasil, documentos de níveis distintos de origem legislativa para estabelecer ditames para a assistência educacional em presídios. Encontram-se, inclusive, encômios chamando tais ditames de *novos paradigmas*. Para além de não ter havido nenhuma alteração na lei reitora da questão, a Lei n. 7.210, de 1994, que é a própria Lei de Execução Penal, pode-se predicar das pretensões registradas em tais documentos no máximo que são *programáticas*.

Como são numerosos os dispositivos que requerem a atribuição de receita apropriada à execução da respectiva despesa, observa-se a criação de novos *problemas* no sentido etimológico do termo, ou seja, do grego *proballein*, lançar (algo) para a frente. Sem previsão de sanções próprias para a desobediência do programa, ou para sua implementação defeituosa, no máximo (caso se conte com a inclinação favorável do administrador) a assistência educacional tomará a face apresentada nos textos a seguir expostos quando o *problema* estiver no topo das prioridades das políticas públicas. Em outras palavras, isso se dará quando ele ganhar a concorrência com outras promessas de políticas públicas.

Em países considerados desenvolvidos, centrais em termos de ensino escolar formal como é o caso dos países nórdicos, é difícil conseguir que os presos tenham acesso à internet. No entanto, pensa-se em educação à distância - EAD nos presídios, como se vê no artigo 5º da Resolução nº 2, de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Portanto, seriam necessários equipamentos de videoconferência, com diversos custos acoplados, como é fato conhecido e notório.

Competem com esse gasto, ou investimento, pressões pelo aumento de segurança nos presídios e de treinamento de pessoal; saúde pública e pela saúde dos presos, em especial, dentre vários outros.

Como estará exposto, os questionários endereçados aos gestores de assistência educacional, e por eles respondidos, nos Estados de Goiás, Santa Catarina e Minas Gerais mostram que a assistência educacional nos presídios é anotada como regular, mas sempre presencial. Não houve registro de que exista ensino diferenciado ou EAD.

Porém, há notícia de ensino em modalidade EAD, mais parecida com vídeo-aulas, e apenas para a qualificação profissional, não básica, registrada no relatório de atividades educacionais desenvolvidas no sistema prisional do Estado do Paraná em 2013, bem como de educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, pelos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos/CEEBJA que, segundo o relatório das mesmas atividades, em 2017, eram nove unidades supervisionadas pelo Setor de Educação Básica do Departamento Penitenciário do Paraná.

### 3.2 EXTRATO DO PROGRAMA NORMATIVO DA ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL

A Lei n. 7.210, de 1984, é convenientemente sucinta na linguagem de inserção da assistência educacional entre os direitos do preso. Como disposto por uma boa técnica legislativa, tal lei, de natureza mista (penal, processual penal e administrativa), limitou-se a enunciar o direito, dividindo-o em *instrução escolar e formação profissional* (art. 17).

Embora não propriamente internalizada ao ordenamento nacional, tem-se visto a menção constante às Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das suas resoluções 663 C (XXIV), de 31 de Julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de Maio de 1977, resolução 663 C (XXIV) do Conselho Econômico e Social. Esse corpo normativo também traça princípios e diretrizes para a administração prisional considerada adequada à dignidade humana, e aponta a educação moral e religiosa, bem como a educação escolar básica como elementos integrantes do tempo de cumprimento da pena.

Mais recentes são as chamadas *Regras de Mandela*, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, datadas de maio de 2015. Nesse documento, o tratamento da educação já aparece no artigo 4º, a palavra *educação* se repete oito vezes, e há uma seção específica para tratar do tema.

A Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária dispôs sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais. Sobre tal norma, ou melhor, considerando-a, foi emitida a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE como uma subespécie de norma de educação de jovens e adultos – EJA, qual seja a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Por último, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, pelo qual se instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Uma observação inicial que se impõe quando se comenta esse documento é a do uso da

expressão *sistema prisional* no singular. Em uma configuração política federal como a brasileira, esse emprego não passa despercebido por seu viés centralizador e nacionalizante.

Ainda não se pode esquecer de que há uma numerosa, extensa e intrincada legislação educacional em diversos níveis federados, a começar do Plano Nacional de Educação, decenal, dos Planos Estaduais e Municipais, além das suas contrapartes, os Planos Estaduais de Educação nas Prisões, a partir de um modelo apresentado pelo Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN.

O Estado de Goiás promulgou o seu próprio Plano Estadual de Educação nas Prisões, datado de 2015.

Quanto ao financiamento da educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais, é posto a cargo, dentre outros, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, mutação do original Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF.

Interessam especialmente, para o escopo da presente pesquisa, os incisos IV, V e VI do artigo 3º da Resolução nº 2, de 2010, do CNE, quando estudados ao lado da previsão da permissão que já havia desde 1984 no artigo 20 da LEP: “As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.”

Segundo a norma infralegal do CNE, é percebida a valorização da participação da comunidade no processo educacional do aluno preso; admitida a escolarização em unidades educacionais e programas que funcionam fora dos estabelecimentos prisionais; e direcionada para o desiderato profissionalizante ao programar, como afirma o documento da resolução, “*políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos*”.

Os textos legais carecem de substrato de filosofia educacional. Portanto, a visão que o administrador do presídio tem apenas com o estudo desses textos será grandemente influenciada pela própria concepção que tem de educação, área em que pode não ter apropriada formação ou suficiente experiência.

Ou seja, a propaganda e as tendências imperantes na mídia ou na massa terão um papel determinante nas escolhas de um Diretor de Presídio, ou de um Agente de Educação, se também a estes não chegar a oportunidade de conhecerem a fundo o que é a educação integral de uma pessoa.

Como atualmente, mesmo no ambiente dos alunos livres, as tendências estão fortemente inclinadas para a *eficiência* de natureza crematística, as estruturas escolares que oferecem desenvolvimento de habilidades e competências são vistas como desejáveis. Mais, escolas assim são visadas como metas a serem atingidas, especialmente porque com tais estruturas realizando o que prometem, espera-se que amente o índice de empregabilidade dos egressos.

O indivíduo egresso contará nessa abordagem enquanto integrante da massa que, por sua multidão, permite o cálculo atuarial.

E a redação da lei deixa espaços lacunosos, o que é natural, mas que se prestam a preenchimentos de várias fontes. Isso indica que a questão educacional é uma quanto à finalidade, e as particularidades do aluno preso são matéria para especialização e causa de despesas próprias.

### **3.2.2 LEITURA COMO ESTUDO: A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE E DO PESSOAL PRIVADO NA REMIÇÃO DA PENA**

A partir da alteração feita pela promulgação da Lei nº 12.433, de 2011, também o estudo passou a ser causa de remição de pena, conforme nova redação do artigo 126 da LEP.

O Conselho Nacional de Justiça publicou a Recomendação nº 44, de 2013, introduzindo na execução penal estadual, nas alíneas *a* a *j* do inciso V do artigo 1º, um esquema inovador de remição de pena pela leitura. Para tanto, fez-se um salto desencarcerador: a equiparação de qualquer leitura, desde que cercada por um aparato técnico, e incluída, de alguma maneira, no projeto político-pedagógico das atividades educacionais do presídio.

Abriu-se um campo inexplorado que precisa ser atravessado com cautela. O paradigma inicial era a Portaria Conjunta de n. 276, de 20 de junho de 2012, do Conselho da Justiça Federal (CJF) e da Diretoria-Geral do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), para os presídios federais. Com a Recomendação nº 44, do CNJ, no entanto, a questão se estendeu para todos os presídios estaduais, entre os quais há aqueles em que a educação é terceirizada, com ou sem a privatização integral dos serviços de gestão penitenciária.

Há previsão de planejamento e supervisão dos projetos de leitura por Comissões, cuja composição contempla requisitos mínimos na Recomendação, e também nos convênios e portarias que instituíram alguns programas estaduais. Mas não há obrigatoriedade de que sejam pessoas nomeadas pelo Juízo da Execução. O exame de dois desses instrumentos, a Portaria Interinstitucional nº 01/2018 – TJGO/MPGO/DGAP/SEDUCE, do Estado de Goiás, e a Resolução Conjunta SEDS/TJMG 204/2016, do Estado de Minas Gerais, revela a natureza pouco formal das Comissões de diversos nomes encarregadas de avaliar as resenhas apresentadas pelos detentos e referentes às obras de literatura, ou outras, tomadas para a leitura.

Como não há lei própria sobre a avaliação das atividades de retirada de livros para leitura e apresentação de resenhas pelos detentos, nem é previsto um determinado acervo de obras aceitáveis para os programas, a consequência do relatório da referida Comissão é de

grande impacto, pois praticamente vincula o Juízo da Execução a um ato maquinal de concessão da remição, a não ser que alguma fraude seja desvendada.

Eis, então, um exemplo da influência direta do ambiente privado e do pessoal da organização social ou da PPP encarregada da educação do preso em fator próprio e exclusivo da execução penal, qual seja, o cumprimento mesmo do tempo da pena.

### 3.3 ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL – CASO DO COMPLEXO DE RIBEIRÃO DAS NEVES

O Complexo de Ribeirão das Neves, em Minas Gerais, embora não seja o único, exemplar nacional acabado de uma extensa privatização por meio de *convênio* ou de *contrato de gestão* do público com o privado, é um caso submetido a exposições de estudos públicos e também foi objeto da pesquisa, por ser considerado o primeiro (e até agora único) caso brasileiro de uma parceria público-privada de administração de presídios.

No 40º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, em 2016, foi apresentado um trabalho por Figueiredo e Gonçalves da Cruz, ambos do Núcleo de Estudos em Segurança Pública da Fundação João Pinheiro, em que a situação isolada de Ribeirão das Neves é sublinhada:

O Complexo Penal de Ribeirão das Neves é a primeira iniciativa de gestão de unidades prisionais do país inteiramente na modalidade de parceria público-privada. Embora se tenham registros, em outros estados da federação, de iniciativas anteriores que envolvem concessões e parcerias com o setor privado, estas não podem ser consideradas parcerias público-privadas porque foram instituídas, de forma geral, para execução apenas de parcela das atividades relativas à gestão de unidades prisionais (por exemplo, parcerias para a gestão das atividades de trabalho dos detentos), não se enquadrando, portanto, em diversos critérios dos normativos específicos de PPP, os quais primam por uma visão mais holística da atividade de gestão, com o empoderamento técnico do parceiro privado a partir dos prismas da inovação e eficiência.

A Gestores Prisionais Associados – GPA, uma sociedade de propósito específico, administra o Complexo desde janeiro de 2013. Também a construção de unidade do Complexo foi tarefa atribuída à GPA pelo Poder Público.

Entre os modelos de gestão prisional privada e semi-privada que existem, o modelo de Minas Gerais, que funciona nas cercanias de Belo Horizonte, a de Ribeirão das Neves pode ser chamada de quase *full privatisation*, ou seja, quase completa.

Em relatório da *Jesuit Social Services*, de outubro de 2017, há uma abordagem dos distintos graus que existem de *outsourcing* de administração penitenciária sob o subtítulo *A little bit private*:

To this point we have considered implications and comparisons of prison privatisation that might be termed ‘full privatisation’. This is privatisation where decision rights, management, design, operation and services and facility ownership lie with a private operator and which provides comprehensive services under contract to the State. Often, however, only some elements of service, such as facility management, medical services, education and the like have been outsourced. These models of ‘hybrid service delivery’ have been much less contentious, perhaps because they often include not-for-profits as well as for-profits, and the State retains ownership and overall management of the prison. (Service, 2017)

O mesmo relatório faz referência a um estudo comparativo feito por Cabral e Saussier entre os casos de privatização de prisões na França, no Brasil e nos Estados Unidos. A escolha dos países foi determinada, segundo os autores, porque o último deles fora um dos pioneiros nesse ramo de privatização; o Brasil teria ficado em posição intermediária entre os Estados Unidos e a França em grau de privatização. A perspectiva do estudo é a distribuição de direitos de propriedade, e data de 2009, justamente no ano em que iria tomar corpo a realidade de Ribeirão das Neves. Discorrendo sobre as características problemáticas das rebeliões, fugas, corrupção, altas taxas de reincidência e superlotação nos presídios brasileiros, os autos constataam que

subnational governments have decided to utilize the private sector for correctional activities. After numerous discussions, Brazil adopted a model where the government retains the ultimate responsibility for an inmate’s custody, remaining in charge of the external security and the management of the facility (i.e., warden, vice-warden and security coordinator). Private actors run all other services including internal security, food, medical aid, legal assistance, dental care, leisure, education, facilities management, and provision of vehicles (Cabral, Lazzarini, & Azevedo, 2010). Although inspired by the French experience, the Brazilian example is placed somewhere between the U.S. and French experiences, as certain activities not delegated to private operators in France can be outsourced in Brazil, such as internal security and legal assistance to inmates. On the other hand, in contrast to the U.S. full privatization model, in Brazilian outsourced prisons civil servants play the role of contract supervisors. The first experience of outsourcing in Brazil was in 1999. According to information obtained from Brazilian correctional departments, as of 2009 there were 14 correctional facilities operated by four different private companies in five different states. They house around 1.5% of the Brazilian inmate population. (Cabral; Saussier, 2012)

A PPP entre o Governo de Minas Gerais e a GPA altera a posição do Brasil em relação aos demais países referidos pela pesquisa. No caso do contrato de Ribeirão das Neves, até mesmo a custódia e a vigilância armada foram atribuídas à empresa de propósito específico, com exceção da vigilância externa do presídio, e da responsabilidade última da execução penal, a cargo do Diretor Público de Segurança, que é funcionário público.

Para verificação do efetivo condicionamento da relação contratual entre o Estado de Minas Gerais e a GPA consulta-se o Manual de Padronização de Regras Chave de Parcerias Público-Privadas do Estado de Minas Gerais que define:

As parcerias público-privadas (PPP) são contratos celebrados entre o poder público e a iniciativa privada com o objetivo de garantir o financiamento, a construção, a renovação, a gestão ou a manutenção de uma infraestrutura ou a prestação de um serviço.

As PPPs são uma modalidade especial de concessão pública de recente criação no ordenamento jurídico brasileiro. Sua regulamentação foi promulgada, a nível federal, em 2004, por meio da edição da Lei Federal nº 11.079, ao passo que a Lei Estadual de PPPs de Minas Gerais é de 2003 (Lei Estadual nº 14.868), sendo a primeira lei sobre o tema no país. (Minas Gerais, 2003)

O Estado de Minas Gerais conta, na vanguarda, mas como outros Estados, com uma Unidade Central de PPP, que seria um órgão próprio para centralizar e tornar permeável o modelo parceria público-privada.

### 3.3.1 EXISTÊNCIA DA CONTROVÉRSIA SOBRE PPP EM PRISÕES

As características que revelam o marcante grau de privatização do Complexo em questão motivaram, *a posteriori*, ações civis públicas movida pelo Ministério Público do Estado e pelo Ministério Público do Trabalho, inclusive sob argumentos que podem soar como corporativismo ou reserva de mercado.

A posição favorável às PPP no âmbito da gestão prisional conta com argumentos de membros do Ministério Público, como é o caso do doutor Carlos Daniel Vaz de Lima, do Estado de São Paulo. Em uma palestra proferida em maio de 2019, no Rio de Janeiro, o Promotor de Justiça apresentou quadro do *Institute for Criminal Research*, de 2018, com indicação numérica do grande *deficit* de vagas prisionais do Brasil(354.244), seguido, na América Latina, pelo *deficit* do Peru que é da ordem de cinquenta mil vagas. O material da palestra também aponta uma série de *inputs* ao círculo vicioso da reincidência criminal, os quais são custos reais da segurança que duplicam em vista da reincidência e do aumento de periculosidade. Ainda a ressocialização é um custo, e nesta o Promotor de Justiça distingue fases: raiva, compreensão, aceitação, reinserção social, enquanto que indica a *educação* entre os instrumentos do gestor.

Em entrevista concedida remotamente para efeito desta pesquisa, o mesmo expositor afirma que existem resistências ao modelo das PPP nas prisões, especialmente de ordem ideológica. No entanto, indagado sobre a presença de argumentos jurídicos nessas objeções, afirma que

Este assunto tem a característica de ser multidisciplinar, mas podemos anotar o maior questionamento jurídico está na determinação do grau de liberdade do Estado em transferir ao setor privado a execução de atividades relacionadas a suas obrigações. O interessante nessa discussão é que o Estado não está abrindo mão de sua responsabilidade, mas apenas contratando um terceiro para executar determinadas ações em seu nome e sob sua fiscalização. Em outras palavras, o terceiro somente pode fazer aquilo que o Estado determinar, na forma e medida em que for determinado. (Junior, 2019)

E, no que tange à educação, entende que não há alteração significativa pela substituição do Estado pela iniciativa privada, pois a base que permanece é a estruturação sistemática do Ministério da Educação – MEC:

Do ponto de vista ideológico, existe infinita argumentação dos dois lados, neoliberalista e socialista. A adoção de um dos modelos atende mais a interesses políticos, contudo, podemos dizer que retirar do Estado atribuições que não são típicas (como hotelaria, alimentação, manutenção predial, fornecimento de estrutura educacional, jurídica, saúde, etc) tem se revelado a opção com melhores resultados. Devemos anotar, por exemplo, que retirar do Estado a estrutura funcional da educacional não implica em alterar a estruturação do sistema de educação definida pelo MEC. O que se desestatiza é somente o fornecimento de salas de aula, material, professores. (Junior, 2019)

Foi feita uma indagação ao entrevistado sobre os argumentos empíricos referentes a taxa de reincidência e de custos comparativos, levando em conta o caso da PPP de Ribeirão das Neves e presídios totalmente públicos, tendo o doutor Carlos Daniel confirmado a informação oficiosa que já se obtivera no Poder Judiciário do Estado de Minas Gerais de que não há coleta dos dados referentes à reincidência. Acrescentou o entrevistado que a questão dos custos é muito ampla e não pode apenas se resumir ao custo-presos-mês, devemos perceber que o custo da segurança pública envolve deste o funcionamento de forças policiais, custo relativo a Ministério Público, Magistratura, Defensoria, Sistema Prisional, etc (Junior, 2019).

### 3.3.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS OBTIDAS DA GPA AO QUESTIONÁRIO FACTUAL E QUALITATIVO

A pesquisa encaminhou quatorze questões ao setor responsável pela assistência educacional da GPA sobre distintos aspectos factuais e qualitativos do ensino aos detentos de Ribeirão das Neves. As respostas vieram recentemente, em 25 de junho de 2019.

O primeiro ponto que merece destaque é a total ausência do Terceiro Setor (organizações sociais e outras) da gestão do presídio.

O ensino mesmo é presente em todas as unidades do Complexo, com profissionais de educação e material didático e escolar fornecido pela GPA, da alfabetização ao ensino médio regular para cerca de setecentos e setenta alunos.

Uma das respostas ao questionário dá notícia de que a escola é regularmente cadastrada junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A consulta ao Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Minas Gerais, de 2015, no entanto, noticia que não há somente uma, mas três escolas particulares GPA no Complexo Penitenciário Público-Privado. Estas atuam no Complexo, enquanto que no Estado todo havia cento e cinco escolas estaduais, das quais trinta e seis atuam em unidades prisionais e em APAC.

O ensino é diário, com respeito ao calendário escolar aprovado pela Secretaria de Educação do Estado, respeitando-se feriados, férias e finais de semana, bem como a carga horária exigida para o cumprimento do ano letivo.

O questionário respondido dá notícia de que também são admitidos ao ensino profissionalizante, se houver vagas, os alunos matriculados no EJA, modalidade de ensino prevista no artigo 37 da Lei n. 9394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

Há cursos profissionalizantes disponíveis para os detentos do Complexo, mas não se sabe qual sua periodicidade, nem sua frequência. O quadro na resposta à questão 14 mostra que não houve nenhum curso profissionalizante no primeiro semestre de 2019, enquanto que houve cento e trinta e sete detentos em um número indeterminado de cursos de 2015 a 2018. São cursos provenientes de parcerias com empresas e com o Estado, segundo a resposta à questão 7, e como exemplifica uma notícia de curso à distância em informática e segurança do trabalho, em 2018, por parceria com uma empresa de engenharia.

O quadro de alunos matriculados por etapa de ensino percebe-se que apenas um número em torno de 35% (trinta e cinco por cento) dos presos do Complexo que frequentam alguma instrução escolar regular, sendo cerca de quinhentos e cinquenta no ensino fundamental e no médio, com a tendência de redução do número no Ensino Médio, e maior redução em cada ano subsequente do mesmo grau. Há presos cursando ensino superior, porém em razão de uma inespecífica suspensão de parceria, apenas à distância.

Embora o referido Plano Estadual de Educação em prisões se refira a uma reincidência baixa nos tópicos que considera, referentes a alguns programas específicos, não há dados estatísticos ou outros, empíricos, aptos a ilustrar a percepção de que há um liame causal entre a implementação desses projetos educacionais ou culturais e a reincidência.

De resto, não foi possível constatar a existência de dados que relacionem educação e reincidência no Estado de Minas Gerais, seja para o Complexo de Ribeirão das Neves, seja para os demais presídios estatais.

O Relatório de Pesquisa *Reincidência Criminal* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2015, registra dados ilustrativos da falta de números que correlacionem o impacto da educação básica, superior ou profissionalizante na vida dos presos, no aumento da segurança pública, e na reincidência.

Houve material colhido para a pesquisa em uma unidade prisional de gestão público-privada, com registro de entrevistas e observações, porém sem a referida correlação. Embora o relatório não tenha nominado a unidade visitada, parece ser legítimo entender-se como sendo a PPP de Ribeirão das Neves, já que a única no Brasil que corresponde ao modelo designado pelos pesquisadores, e em data na qual já existia (IPEA, 2015, p. 60).

De todo modo, o Relatório descreve a metodologia empregada para a obtenção de dados nos Estados destacados, junto aos Tribunais de Justiça e Varas de Execução Penal, para dar mostras de certa frustração, pois houve dificuldades no acesso aos autos correspondentes à delimitação da amostra.

Embora haja uma correlação de reincidência vinculada à escolaridade declarada do preso, o relatório traz apenas a proporção de reincidentes que tem baixa escolaridade, ou seja, aqueles sem instrução formal, ou apenas com ensino fundamental (IPEA, 2015, p. 25).

É totalmente inexistente uma taxa de reincidência comparativa para os presos que recebem um ou outro tipo de educação enquanto estão cumprindo pena, o que também atinge a situação do Complexo Penitenciário Público-Privado.

### 3.4 OS CASOS DOS ESTADOS SEM *OUTSOURCING*

Como observado pelo doutor Carlos Daniel Vaz de Lima Jr., em sua entrevista remota,

Quanto a alteração do modelo administrativo. A PPP pressupõe conferir a empresa concessionária autonomia administrativa em relação a execução de parcela das responsabilidades estatais previstas na LEP. Desta forma, estados que não estão familiarizados com esse modelo resistem em abrir mão do controle administrativo da execução dessas tarefas, e, muitas vezes, incluem no edital de concessão no modelo de PPP cláusulas que retiram a autonomia administrativa da empresa fazendo com que o contrato mais se assemelhe a cogestão, mas mantendo a responsabilização do parceiro privado como se autônomo fosse. Quando isso acontece entendemos que está comprometido o sucesso. (Junior, 2019)

Há pressões de natureza ordinariamente chamada *econômica* sobre essa situação, ou seja, sobre a relutância dos Estados de seguirem o caminho que é sinalizado pelo Governo Federal, qual seja, de reforma ou alteração de suas estruturas burocráticas, para se colocarem no mesmo passo da publicização/privatização já previstas desde 1995 no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Recentemente, foi dada à luz pela FGV Escola de Direito de São Paulo uma proposta acadêmica assinada pelos professores Carlos Ari Sundfeld, Eduardo Jordão, Egon Bockman Moreira, Floriano Azevedo Marques Neto, Gustavo Binenbojm, Jacintho Arruda Câmara, José Vicente Santos de Mendonça e Marçal Justen Filho com o título *Para uma Reforma Nacional em Favor da Liberdade Econômica e das Finalidades Públicas da Regulação*. O trabalho dá conta de estudos ocorridos em 2018 e 2019 no âmbito do Grupo Público da FGV Direito SP e da Sociedade Brasileira de Direito Público – SBDP e teriam resultado na conclusão de que

Uma mudança significativa no estado será necessária para a melhoria do ambiente de negócios no Brasil. É que o peso da regulação pública (muitas vezes de eficácia duvidosa é cada vez maior) e inibe o empreendedorismo, a inovação, a livre competição e os avanços de produtividade.

A proposta é datada de 4 de abril de 2019 e, evidenciando ainda mais a tendência de encolhimento da presença regulatória estatal na economia, aos 30 de abril do mesmo ano foi editada a Medida Provisória nº 881 que institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica, estabelece garantias de livre mercado e análise de impacto regulatório.

A par das leis que tratam das parcerias público-privadas, a MP 881 se junta ao conjunto reformatório que tateia um caminho mais palatável aos empreendedores, com maior empuxo para a secundarização social, na direção do que já foi chamado de *subgovernment policy making*.

### 3.4.1 GOIÁS

Embora em Goiás haja prática de modo incipiente da publicização prevista na Lei n. 9637, de 1998, regulamentada pelo Decreto nº 9.190, de 2017, e iniciando-se na senda das PPP, as experiências são limitadas, e ainda não ostentam frutos notáveis.

Obtendo as respostas ao questionário enviado para a Secretaria de Educação e Cultura - SEDUCE(em 2018 assim era chamado esse componente da administração direta do Estado de Goiás) percebe-se que toda a oferta de EJA nos presídios, para as unidades que a solicitam, é feita pela própria SEDUCE. Os alunos são reeducandos selecionados pela Gerência de Educação, Módulo de Respeito e Patronato da Diretoria Geral de Administração Penitenciária.

O número de professores vem declinado como sendo de “142 e 31 diretores, dados estes que variam de acordo com o número de Coordenações Regionais de Educação – CRECE’s e com número de escolas que atendem à Educação Prisional na modalidade de EJA”(resposta à questão G).

Novamente, constata-se que não há dados que permitam fazer a “correlação de frequência a programas/ações de assistência educacional pelos presos e índices de reincidência ou reencarceramento”.

Ainda em Goiás, foi endereçado o questionário à Gerência de Educação, Módulo de Respeito e Patronato da Diretoria-Geral da Administração Penitenciária do Estado, obtendo-se a mesma resposta de falta de dados referentes à reincidência. O relatório encaminhado pela Gerência contém a informação de que em Goiás são atendidos atualmente pelo Plano mais de 1.1002 (um mil e cem) alunos presos, em unidades escolares instaladas em 32 (trinta e dois) estabelecimentos penais, possibilitando-lhes a conclusão dos ensinos fundamental e médio. (Goiás, 2018).

O Plano a que se refere a citação do parágrafo anterior é o Plano Estadual de Educação nas Prisões que consiste na oferta de atividades educacionais na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos presos. O ensino nessa modalidade ofertado na mesma formatação das outras unidades escolares, sendo adaptadas as metodologias específicas. Além desses dados, consta que a EJA é presencial.

O Terceiro Setor é ausente das atividades educacionais regulares nos presídios, limitando-se a comparecer com algum apoio não sistematizado, como indicam os dados do referido relatório.

### 3.4.2 SANTA CATARINA

Entre as respostas dadas pelo Diretor do Departamento de Administração Prisional de Santa Catarina, por meio da Comunicação Interna nº 739/2018, da Gerência de Orientação e Assistência ao Egresso, destaca-se mais uma vez a ausência de dados correlacionando acesso ao ensino formal dentro dos presídios catarinenses e taxas de reincidência.

O ensino é todo presencial, com exceção do universitário, semelhante ao que foi dito sobre o Complexo de Ribeirão das Neves.

Não são registradas parcerias com entidades do Terceiro Setor para atender às necessidades geradas pela Lei n. 7.120, de 1984, quanto à assistência educacional do preso naquele Estado.

Há um número elevado de presos estudando, tendo sido registrados seis mil setecentos e cinquenta e dois em 2018, nas diversas unidades prisionais do Estado.

Destaca-se uma resposta interessante. A pergunta I sobre se há registro das ofertas de emprego para os presos engajados em programas/ações de assistência educacionais durante o encarceramento recebeu resposta de que existem programas de *laborterapia* com 238 convênios com empresas privadas, Secretarias de Estado, Fundos de Cultura e com Prefeituras Municipais, resultando em trabalho para 39% (trinta e nove por cento) dos presos.

### 3.5 NOTÍCIAS DO CASO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Ao Estado do Espírito Santo não foi dirigido um questionário. A fonte foi o Plano Estadual de Educação nas Prisões, das Secretarias da Justiça e da Educação daquele Estado, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos exercícios de 2015 a 2018.

Destaca-se:

É importante destacar que o avanço das matrículas escolares no sistema prisional capixaba é resultado do trabalho de reestruturação do próprio sistema prisional, que, a partir de 2009, foi reconstruído sob os aspectos conceitual, arquitetônico e de gestão, possibilitando resultados concretos e consistentes.

Com esse novo conceito de encarceramento e com o início das inaugurações das novas unidades prisionais, que contavam com espaços específicos para ações educacionais, foi possível em considerável avanço no número de alunos matriculados na educação formal, entre os anos de 2005 e 2015 [...].

O crescimento no número de unidades prisionais nos últimos anos foi acompanhado de perto pela ampliação da oferta educacional, com significativos avanços sob o ponto de vista do direito à educação com qualidade social. Um destaque deve ser dado ao Estado do Espírito Santo, que optou por uma oferta de educação formal presencial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental ao médio. Em 2005, o Espírito Santo contava com apenas duas unidades prisionais com oferta educacional. Em 2015, passamos para trinta unidades prisionais, de um total de 36 unidades [...]. (Espírito Santo, 2016,p. 16-17).

Embora seja decantado o desenvolvimento e a melhoria no sistema prisional que o Estado teria obtido nos últimos dez anos, a durabilidade do modelo e o alcance do planejamento são difíceis de aferir por faltar, também nessa unidade federativa, a estimativa do impacto da educação intra-muros na vida do preso, na segurança pública e na sociedade.

## CONCLUSÃO

O arremate desse registro deve ser com uma porta giratória: ao mesmo tempo se fecha um tanto e abre-se outro tanto.

O trajeto foi iniciado às apalpadelas, mas aos poucos foi alvorecendo, e os potenciais alunos presos tomaram feições, e os professores de intramuros, rostos. Um leque de aspectos educacionais apareceu: alfabetização, ensino regular fundamental, médio e superior, EJA, EAD, profissionalizante, leitura e biblioteca.

Outro tanto continuou no escuro, pois faltam escolhas de dados relevantes a serem registrados para permitir a aferição da real melhoria da vida do aluno preso, não apenas pelo incremento de sua empregabilidade, e nem apenas pelo decréscimo da reincidência. Estes dois aspectos são importantes, pois acrescentam estabilidade tanto à vida do egresso, quanto pela segurança pública.

No entanto, a coleta de dados é insuficiente até mesmo para as básicas correlações entre a prática educacional e os resultados nas taxas de empregabilidade e não reincidência. E não só no Brasil. A carência, se percebe, é generalizada.

Então, gira a porta e abre-se uma nova indagação: quais são as dificuldades a serem suplantadas para se obterem tais dados? Podem ser obtidos sem o auxílio do Poder Judiciário? Quais os métodos? Os marcadores? Isso é matéria para uma nova pesquisa.

É trabalho para um detetive sutil a observação do egresso para se verificar se, depois do cumprimento da pena e do aproveitamento do ensino que lhe foi oferecido intramuros, tornou-se uma pessoa com conhecimento mais profundo de si mesmo; se melhoraram seus relacionamentos com os pares, com os familiares; se não falta ao cumprimento das obrigações e dos deveres cívicos.

A dureza e aspereza do problema também foram se revelando: o preso pode ser visto como um peso para a empresa privada que recebe em concessão um presídio para administrar. Mas, tirando o preso, não há presídio, não há negócio. Então, o empresário e os acionistas resolvem reduzir o peso pelo trabalho do preso, como em alguns presídios já houve. Ou, se essa alternativa não estiver disponível por vedação legal, a assistência educacional se volta para um cumprimento *pro forma* da exigência contratual. Isso, porém, não é muito diferente em vários presídios geridos diretamente pelo Estado. Mesmo sem exigência contratual, por

vezes o ensino é *pro forma*, e o número de presos estudantes é proporcionalmente baixo. Novamente, isso não é só no Brasil.

É contraproducente, ainda, tornar a remição o objetivo principal da matrícula em algum curso que possa ser considerado *estudo* para os efeitos da lei. Assim como engajar-se em um programa de leitura sem ter o enriquecimento do imaginário ou do conhecimento como meta principal. Aliás, como lido em algum lugar, lembra-se a sombra de *Laranja Mecânica*.

Se o detento tem direito à assistência educacional: a) ele não o obteve como um *plus* por ter sido condenado, nem por ter transposto o portão do presídio. É um direito que já tinha, e com ele penetrou o presídio; b) quando não era condenado, e era livre para ir e vir, ele o tinha como algo ínsito. É um aspecto do direito natural, então.

Uma pessoa jurídica que receba o selo de *organização social*, dependendo da finalidade que une os sócios ou associados, e do seu próprio objeto, pode ser uma alternativa para assistir educacionalmente os detentos, seja como encarregada exclusiva do ensino formal e público, seja como subsidiária daquilo que o Estado não conseguir prover, ou seja, o refinamento por tropismo ou por voluntarismo. O atendimento às vocações também poderia ser um campo para as *organizações sociais*, atendidos os requisitos referidos. Para tanto, teriam que ser não apenas *non profits*, mas realmente caritativas, o que é uma coisa totalmente distinta da mera condição de não distribuição de lucros.

Mesmo com o perfil somente de *non profits*, não se encontraram, no Brasil, exemplos que poderiam ser considerados intermediários entre ensino estatal e ensino assumido pela empresa privada em parceria público-privada. No máximo, pontuais contribuições de OS para a composição de biblioteca em presídios.

Há planos estaduais de educação em presídios que apresentam um elevado grau de refinamento, e que comunicam até mesmo entusiasmo com a tarefa. Os relatórios das atividades desenvolvidas, no entanto, são esquálidos quando se trata de dados tratados e interpretados. Por vezes, neles há tabelas e gráficos, mas que se limitam às variações de números de detentos matriculados nas diversas etapas e modalidades de ensino, em um determinado período.

Mesmo a exigência de um verificador independente, para o caso da parceria público-privada, não garante que se facilite o acesso às informações mais sutis ou evanescentes.

Compete-lhe aferir indicadores de desempenho e, quando for o caso, de qualidade, mas esses indicadores são limitados à observação de fatos duros, como condições de disponibilidade de celas, instalações e sistemas de segurança. Os fatores humanos imateriais (ditos subjetivos) são invisíveis para esses aferidores.

Os resultados sociais, no entanto, apontam para a insuficiência dos conceitos de educação que estão sendo aplicados nos presídios. Aliás, tem sido insuficientes e até mesmo equivocados os conceitos de educação que não levam em conta o ser humano em sua própria natureza. Tanto é assim, que na grande amostra que é a população de presos, que somam mais de setecentas mil pessoas, cerca de setenta e cinco por cento não passou do Ensino Fundamental do ensino regular, sendo que cerca de um quarto dos presos sequer completou essa etapa, embora não haja entre eles, por força da lei, menores de dezoito anos.

A baixa atração do ensino escolar para o brasileiro não é um problema causado pelo presídio. Ao contrário, o perfil escolar da população encarcerada sugere que pode ser uma das causas de incidência criminal, pois a privação de uma educação satisfatória das necessidades humanas, além de afastar a pessoa das oportunidades de emprego, a torna alheia à empatia com seus semelhantes e impede o alargamento da visão política.

Para minorar os estragos decorrentes dessa privação, o próprio Estado, agindo agora subsidiariamente, pois que a família está ausente do dia a dia do preso, tem o dever de apresentar ao preso as alternativas educacionais de que precisa para se aprimorar para a vida como egresso.

O recurso à educação à distância, embora venha sendo aplicado, não é o mais apropriado, pois priva o preso de um tipo de contato humano que pode incrementar o seu interesse pelo estudo, pois se trata de um intercâmbio dinâmico, em que os interlocutores são ativos. Muito diferente da passividade diante de um frio e distante monitor em uma vídeo-aula.

Caso existam *organizações sociais* cuja destinação seja exatamente a educação especializada no ambiente prisional, com professores preparados e material adequado, os contratos de gestão poderiam transferir para estas, sempre sob a supervisão dos Poderes Judiciário e Executivo, a assistência educacional, de preferência para as vocacionadas ou caritativas, embora a legislação admita que seja para as chamadas *non profits*.

De todo modo, o campo do *outsourcing* da assistência educacional no Brasil é inexplorado e pode aumentar. Se for abarcado pela indústria da educação com o seu princípio reitor de formação de *capital humano*, os presídios, como de resto todos os demais sistemas escolares, tornar-se-ão meras linhas de produção.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Influência do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro**. São Paulo: Educação e Pesquisa - FE - USP, 2002.

ALVES, Mário Aquino. Terceiro setor: as origens do conceito. **Universidade Federal de Juiz de Fora**, 2014. Disponível em: < [http://www.ufjf.br/virgilio\\_oliveira/files/2014/10/01-b-Alves-2002.pdf](http://www.ufjf.br/virgilio_oliveira/files/2014/10/01-b-Alves-2002.pdf)> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

AQUINO, T. **Sobre o Ensino (De Magistro)**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARISTOTELES -**Politics**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952.

ARISTOTELES - **Nichomachean Ethics**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952.

Brasil. Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado. **Presidência da República**, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em 12 de jul. de 2019.

Brasil. Portaria Conjunta nº 276 de 20 de junho de 2012, **Justiça Federal - Conselho da Justiça Federal**. Disponível em: <[https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria\\_remissaopelaleitura.pdf/view](https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view)> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

BRASIL; **Constituição Federal Planalto** (2017).

BRASIL; **Lei 7210/84** (2017).

BRASIL; **Plano Nacional de Política Penitenciária**. 2015.

BRASIL; **Resolução nº 3/2009** – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP – Ministério da Justiça. 2009.

CALLEGARI, Cesar. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos. **Portal da legislação**, 2010. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/214297-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educacao-para-jovens-e-adultos-dispue-sobre-as-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educacao-para-jovens-e-adultos-em-situacao-de-privacao.html>> Acesso em 09 jul. de 2019.

CAMARGO, Ricardo Antonio Lucas. **Custos do Direito do Estado**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

CARUSO, G. La tutela penale della "dignità umana": tra esigenze di giustizia e di protezione del bene giurídico. **L'Ircocervo**, 2005. Disponível em: <<http://www.lircocervo.it/index/?p=309>>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução N2, de 19 de maio de 2010, **MEC**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 12 de jul. de 2019.

COSTELLEAU, Ane; LANGELID, Torfinn. Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation. **Exocop**, 2011 Disponível em: <<https://www.exocop.eu/>> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

CRESPO, R F. Aristotle on the Economy. **Dialnet**, s/a. Disponível em: <<http://Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4970318>>. Acesso em 19 de nov. de 2018.

DAVIS, Kinslay. Human Society. New York: The Mackmillan Company, 1949.

DEPEN, Plano Estadual de Educação nas Prisões. **DEPEN**, 2015. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/peep2015finalgo.pdf>> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

DEPEN. Plano Estadual de Educação nas Prisões. **DEPEN**, 2017. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/PlanoEstadualdeEducaonasPrisesLTIMAVERSO06.10.15MG.pdf>>. Acesso em 10 jul. de 2019.

DEPEN. Relatório das Atividades Educacionais desenvolvidas no Sistema Prisional do Paraná em 2017. **DEPEN**, 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegMinTratRec.html>> Acesso em 12 de jul. de 2019.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na Administração Pública**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2019.

FIGUEIREDO, Amanda Mátar; PINHEIRO, João; CRUZ, Marcos Vinícius Gonçalves. **ST3 - Administração de conflitos, Segurança Pública e Punição no Brasil**. Minas Gerais, 2016. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st03-8/10558-parceria-publico-privada-no-sistema-prisional-de-minas-gerais-os-limites-da-governanca-publica-e-seus-reflexos-na-producao-de-sentidos-substantivos-para-o-modelo/file>> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas - O *ratio studiorum***. - Rio de Janeiro: AGIR. 1952.

GARCIA-PELAYO, MANUEL. **Del mito y de la razón. En el pensamiento político.** Madrid: Editorial Revista del Occidente, 1968.

GILES, M. E. LE, AHN TE. **Investment in Human Capital during Incarceration and Employment Prospects for Prisoners.** - Bonn : s/e, 2009.

GRACIANO. M. (Coord.). **Educação nas Prisões: estratégias para implementação em São Paulo.** São Paulo: Ação Educativa, 2013.

Guziené, Z. IOWA – Focus on motivation of arrested and convicted in European prisons. **EPALE**, 2018. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/epale/en/content/iowa-focus-motivation-arrested-and-convicted-european-prisons>>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

HUTCHINS, R. M. **The Great Conversation - the substance of a liberal education.**- Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1952.

JAMES, W. **Pragmatismo.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

JOSEPH, M. **The Trivium - the liberal arts of Logic, Grammar and Rhetoric.** Philadelphia: Paul Dry Books, Inc., 2002.

LANGBEIN, J. H. The Historical Origins of the Sanction of Imprisonment. **Law Yale**, 1976. Disponível em: <[https://law.yale.edu/system/files/documents/pdf/Faculty/Langbein\\_The\\_Historical\\_Origins\\_of\\_the\\_Sanction\\_of\\_Imprisonment.pdf](https://law.yale.edu/system/files/documents/pdf/Faculty/Langbein_The_Historical_Origins_of_the_Sanction_of_Imprisonment.pdf)>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

LESSARD et al. **Políticas Educativas.** Livro. Petrópolis: Vozes, 2016.

LORKOVIC, E. The Thanksgiving Turkey Theory of Education. **Crisis Magazine**, 2018. Acesso em 17 de novembro de 2018. <<https://www.crisismagazine.com/2018/the-thanksgiving-turkey-theory-of-education>>. Acesso em: 10 de jul. de 2019

MARITAIN, R. **As Grandes Amizades.** Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

Minas Gerais. Manual de padronização de regras-chave de parceria público-privada do Estado de Minas Gerais. **Secretaria do Estado de Desenvolvimento Econômico - Unidade Central de PPP de Minas Gerais,** s/a. Disponível em: <[http://www.ppp.mg.gov.br/images/documentos/Projetos/em\\_elaboracao/manual\\_ppp/MANUAL%20DE%20PADRONIZACAO%20DE%20REGRAS%20CHAVES%20DE%20PPP-%20Versao%20Pos%20Consulta%20Publica.pdf](http://www.ppp.mg.gov.br/images/documentos/Projetos/em_elaboracao/manual_ppp/MANUAL%20DE%20PADRONIZACAO%20DE%20REGRAS%20CHAVES%20DE%20PPP-%20Versao%20Pos%20Consulta%20Publica.pdf)> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

Minas Gerais. Projeto Remição pela Leitura. **Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais**, 2017. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/acoes-e-programas/projeto-remicao-pela-leitura.htm#.XSiuNuhKiM9>> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

MIOTTO, A B. **A Violência nas Prisões**. Livro. Goiânia: UFG, 1983.

MOODY, D. **The Flesh made Word**. S/L: CreateSpace Independent Publishing.

NORDIC COUNCIL OF MINISTERS. **Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation**. Copenhagen: Norden. 2009.

PAES, J. E. S. **Fundações, Associações e Entidades de Interesse Social – aspectos jurídicos, administrativos, contábeis, trabalhistas e tributários**. Editora Forense: Rio de Janeiro. 2018.

Palestra COINFRA – Comissão de Infraestrutura no Encontro Nacional da Indústria da Construção. Primeira prisão público-privada do Brasil será tema de painel do Enic. **CBIC**, 2019. Disponível em <<https://cbic.org.br/primeira-prisao-publico-privada-do-brasil-sera-tema-de-painel-do-enic/>>. Acesso em 24 jun. de 2019.

PÉLAEZ, V. The Prison Industry in the United States: Big Business or a New Form of Slavery?. **GlobalResearch**, 2019. Disponível em: <<https://www.globalresearch.ca/the-prison-industry-in-the-united-states-big-business-or-a-new-form-of-slavery/8289>>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

PIEPER, J. **Leisure, the Basis of Culture**. São Francisco: Ignatius Press, 2009.

PRADO, Alice Silva do. **Educação nas prisões: desafios e possibilidades do Ensino Praticado nas unidades prisionais de Manaus (Dissertação de Mestrado)**. Manaus: UFAM/PPGS, 2015.

PRIVATE Prisons in the United States. **The SentencingProject**, 2018. Disponível em: <<https://www.sentencingproject.org/publications/private-prisons-united-states>>. Acesso em: 22 de jun. de 2019.

RAEYMAECKER, Louis. de **Philosophie de L'être. Essai de Synthèse Metaphisique**. Louvain: Édition Nauwelaerts.

REIS. T. S. Expropriação do Funcionalismo Público: o gerencialismo como projeto. **Katálysis**, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v22n1/1982-0259-rk-22-01-80.pdf>>. Acesso em: 22 jun. de 2019.

ROSA, A. D. Princípios Fundamentais de Pedagogia. **Cristianismo.org**, 2018. Disponível em: <<http://www.cristianismo.org.br/pfp-01.htm>> Acesso em: 19 de nov. de 2018.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização, PUCRS, 2008. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2766/2113>> Acesso em: 30 de julho de 2019 .

SARMENTO, D. (Organizador) **Interesses Públicos versus Interesses Privados: Desconstruindo o Princípio de Supremacia do Interesse Público**. Editora Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2005.

SERVICE, Jesuit Social. Outsourcing Community Safety: Can private prisons work for public good?. **Jesuit Social Service**, 2017. Disponível em: <<http://jss.org.au/wp-content/uploads/2017/11/Private-Prisons-2017-DRAFT-FINAL.pdf>> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

SOUSA, J. P. G. **Direito Natural, Direito Positivo e Estado de Direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1977.

SOUSA, J. P. Galvão de. **Conceito e Natureza da Sociedade Política**. São Paulo: s/e, 1949.

SOUZA, P. R.A **Revolução Gerenciada**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SOUZA, R. L. S. Contratos de gestão na administração pública federal: ainda em transição para uma administração pública gerencial. **Repositório Institucional**, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1245>>. Acesso em: 22 jun. de 2019.

SPRING, J. **Economization of Education: human capital, global corporations, skills-based schooling**. New York :Routledge, 2015.

STEIL, B. **The battle of Bretton Woods**. Princeton: Princeton Press, 2013.

SUNDFELD, Carlos Ari. O direito e as parcerias empresariais e contratuais entre Estado e particulares. **Cadernos FGV Projetos**, Rio de Janeiro, ano 9, n23, p. 54-60, 2014.

UN.Nelson Mandela Rules, **UN**. 2015. Disponível em <[https://www.un.org/en/events/mandeladay/mandela\\_rules.shtml](https://www.un.org/en/events/mandeladay/mandela_rules.shtml)>. Acesso em 12 de jul. de 2019.

VIDAL, D. et al - **Pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011.

VÍTOR, H. S. **Didascalicon - a arte de ler**. Campinas: Vide Editorial, 2015.

VOUTSA, M E et al. The role of The Bretton Woods institutions in Foreign and spreading policies. **ScienceDirect**. **Elsevier**, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212567114000100>>. Acesso em 14 de nov. de 2018.

ZOLET, Rachel. O contrato de gestão entre o poder público e organizações sociais como instrumento de fuga do regime jurídico administrativo. **Revista Jus Navigandi**, 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/18550>>. Acesso em: 21 jun. de 2019.

## **ANEXOS**