

A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES COMO DIREITO E POSSIBILIDADE

Mazukyvicz Ramon Santos do Nascimento Silva
Professor de Direito na Faculdade Maurício de Nassau

Resumo

Este trabalho é parte integrante da pesquisa intitulada “A Dimensão Cultural da Educação em Prisões”, desenvolvida em nível de doutorado, área de concentração em direitos humanos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Paraíba, e que tem como objetivo geral investigar quais os limites e possibilidades da prática educativa nos cárceres brasileiros, na perspectiva do indivíduo aprisionado (dimensão subjetiva) e na perspectiva de uma utilidade social (dimensão cultural). Assim, o texto ora em questão, de inspiração realista-utópica freireana, e considerando apenas a dimensão subjetiva do tema, defende a educação em prisões como possibilidade de afirmação da dignidade do homem aprisionado, em face das técnicas de docilização e negação humanas que se desenvolvem historicamente no contexto prisional.

Palavras-Chave: Educação. Prisão. Direitos humanos.

Abstract

This text is part of a doctoral research conducted at the Federal University of Paraíba on education in Brazilian prisons. The aim of the paper is to identify the limits and possibilities of an education policy in prisons for prisoners and society. The text uses the methodology realistic and utopian Paulo Freire to conclude that education in prison is an important tool for strengthening the dignity of the prisoner.

Keywords: Education. Prison. Human Rights.

1 Introdução

Na seara de um novo paradigma de segurança pública que se pretende no Brasil, a chamada segurança pública cidadã, a educação em prisões

incorporou-se definitivamente na agenda política nacional. Não que haja um consenso, ou um progresso moral da sociedade brasileira, no sentido do reconhecimento incondicional da dignidade do homem aprisionado – pois a herança repressiva dos governos militares ainda aflige nossos órgãos de segurança, e a mídia sensacionalista ainda trata a questão da violência e da segurança como produto ao invés de informação, mas parece haver uma certa tendência garantista e minimalista em relação ao tratamento da criminalidade e do criminoso, que aponta para perspectivas alternativas diante da total ineficiência dos esforços empregados até então. Com efeito, a hipertrofia do Estado Penal no Brasil, com a criação de grupos policiais interventivos, penitenciárias federais, regime disciplinar diferenciado, não significou, na prática, uma sociedade mais segura.

Mas, dentro desse contexto, se o espaço prisão se apresenta como uma antítese ao desenvolvimento pessoal do ser humano, e a educação, por sua vez, busca contribuir para a formação e valorização subjetiva do indivíduo, a educação em prisões apresenta-se como uma alternativa útil na construção de uma cultura de respeito e de segurança?

2 Espaço prisão e suas práticas

Para bem compreender o alcance esperado da prática educativa no cárcere, há de se conhecerem, *a priori*, as especificidades do contexto prisional, um vez que o fenômeno educativo não se opera no vazio, sendo determinado pelo ambiente e pelos atores que o permeiam. Nesse sentido, deve-se partir, ao menos, de três constatações em torno da instituição prisional.

A primeira constatação em torno da prisão é que sua praxe em muito se distancia do paradigma de defesa social¹ que a fundamenta, mas, ao

¹Ensina Zolo (2002, p.22) que, se ao longo da história cíclica dos discursos acerca das questões penais, não houve um consenso dentre as tentativas de justificação da punição, numa simplificação teórica drástica, elas podem ser resumidas em dois conjuntos de argumentos: o paradigma da ordem cósmica e o paradigma da defesa social. No primeiro, típico das sociedades organicistas, a punição era concebida como um ressarcimento grupal e transcendental, em face de um comportamento lesivo que romperia a regularidade divina do mundo, uma purificação coletiva pelas culpas do infrator/pecador; no segundo, introduzido com a modernidade, a pena abandona o dever de restauração da harmonia universal e passa a objetivar o isolamento do desviante, a neutralização de sua periculosidade e sua reeducação à disciplina social para posterior readmissão.

contrário, as irracionalidades da estrutura física, dos procedimentos adotados e do poder paralelo que se verifica no interior dos estabelecimentos penitenciários parecem funcionar como uma válvula de escape à sensação de insegurança generalizada que toma conta da atual sociedade do risco.

Assim sendo, a prisão, longe de defender a sociedade, ensinando aos prisioneiros os valores coletivamente aceitos e preparando-os para o retorno ao convívio, atua como um instrumento de expiação das emoções coletivas na busca por um equilíbrio de forças entre a violência do crime e a violência do Estado. Acredita-se, portanto, que, quanto mais a prisão infligir sofrimento ao prisioneiro, mais perfeita será a vingança contra a criminalidade, e, assim, a sensação de segurança pública se mantém dentro de padrões aceitáveis.

Ocorre que, quando o desequilíbrio nessa relação de forças entre violência do crime e violência institucional pende para o lado do Estado, ou seja, quando a resposta é mais danosa que o agravo, parece haver uma comoção social em torno do prisioneiro, que emerge como indivíduo hipossuficiente e merecedor de misericórdia, materializada mediante ações assistenciais de cunho humanizador. Nesse cenário, a prisão abandona, ainda que por poucos instantes, a essência vingativa e assume uma missão utilitária, qual seja, amparar o preso e trazê-lo novamente ao seio da sociedade ou, ainda, evitar que novos indivíduos cedam à criminalidade e venham a sofrer as dores da reação punitiva.

Daí a segunda constatação em torno da instituição prisional: suas finalidades são contraditórias. Espera-se que ela seja ao mesmo tempo justa e útil, ou seja, que ela retribua impiedosamente o mal causado pelo criminoso ao passo em que proporcione condições favoráveis para que o prisioneiro seja resgatado, objetivando com isso a prevenção de novos delitos (THOMPSON, 2002, p.3-5).

No entanto, é evidente que as ideias de castigo e reeducação não se acomodam de maneira satisfatória. É demasiadamente ingênuo acreditar que a dor, o terror e o suplício do corpo possam estimular no preso a reflexão sobre seus atos, a purificação da consciência e o afastamento da criminalidade. O que se pode conseguir com a imposição de sofrimento a outrem é a ira, a revolta, a reincidência criminal, daí que a prisão é falha em seus propósitos iniciais, pois utilidade e justiça não podem coexistir ao mesmo tempo, num mesmo espaço social.

Diante disso, um dos fins sempre prevalece em detrimento do outro, e, nesse sentido, a história da instituição prisional, o dia a dia no interior dos estabelecimentos penitenciários e a impressão coletiva de que a criminalidade fugiu do controle por parte do Estado, alcançando níveis intoleráveis e impulsionando uma hipertrofia na justiça penal, demonstram que a lógica utilitária vem sendo sistematicamente preterida em relação à necessidade de retribuição.

E os meios para alcançar a finalidade retributiva é a garantia da segurança e a manutenção da ordem e da disciplina nos estabelecimentos penitenciários, uma vez que é preciso manter os prisioneiros segregados para que sobre eles sejam aplicadas as técnicas adestradoras. Acrescente-se que segurança e disciplina também se fazem necessárias para a manutenção do resquício utilitário da instituição prisional. Com efeito, diante do predomínio da finalidade retributiva a utilidade da prisão não desaparece por completo, e o que inicialmente buscava a readaptação à vida em liberdade passa a objetivar a adequação do preso às normas do estabelecimento carcerário, para a qual a segurança e disciplina se tornam, então, indispensáveis.

Isto posto, chega-se à terceira constatação sobre a prisão: trata-se de uma instituição disciplinar totalitária, que se ocupa do controle de todos os atos da vida do indivíduo aprisionado, desconstruindo sua identidade pessoal ao mesmo tempo em que rompe com os valores e os padrões de comportamento que o preso mantinha quando da vida em liberdade (GOFFMAN, 2008, p.11). Os processos de manutenção da segurança e da disciplina desenvolvidos nessa instituição total visam sempre, em último caso, à inferiorização do homem preso, à desconstrução de sua humana condição, à sua docilização e transformação no sentido de que aceite passivamente seu lugar social, à marginalidade, à exclusão e à delinquência.

Fracassando a prisão na tentativa de ser útil à sociedade e ao prisioneiro ao transformá-lo num ente reeducado e pronto para retornar ao convívio com seus pares, torna-se útil a manutenção de um modelo econômico e político de dominação, na medida em que fabrica a figura do delinquente como espaço limítrofe entre o bem e o mal, ou seja, criminalizando a marginalidade social e marginalizando aqueles que sucumbiram ao crime (MALAQUIAS, 2008, p.179).

Por tudo isso, foi possível conceber a prisão como uma instituição

social voltada à descarga das angústias coletivas, que responde à necessidade de vingança da sociedade em face do crime e do criminoso como forma de se buscar segurança e justiça, mas que acaba por produzir mais injustiças e mais insegurança ao criar uma leva de homens marginalizados e revoltados, prontos para reagir à sua desumanização com mais violência e mais criminalidade.

Continuando a tarefa de bem compreender o contexto prisional, faz-se mister analisar a realidade penitenciária brasileira em suas aproximações e distanciamentos com o modelo-prisão de instituição social, já que é a partir da experiência brasileira que o alcance da prática educativa carcerária será investigado.

Primeiro, verifica-se que, no curso da história, independentemente do período observado, as prisões brasileiras sempre carregaram consigo a marca da desorganização estrutural e do tratamento abusivo para com os prisioneiros, sendo que tais características em quase nada foram alteradas, da colônia aos dias atuais (SALLA, 1999, p.149).

Segundo, embora o ideal utilitário da pena de prisão apresente-se como o paradigma orientador oficial tanto da legislação quanto das políticas públicas e do conjunto de órgãos administrativos e judiciais que compõe o sistema de execução penal no país, em perfeita harmonia com o que dispõe a legislação internacional sobre direitos humanos e sistema de justiça punitiva, os números² apontam para o crescimento sistemático da população prisional do país ao longo dos últimos anos e, com ele, uma preocupação exacerbada com a construção de mais presídios em detrimento das ações voltadas à chamada ressocialização do preso. Assim, a prioridade no país ainda é o encarceramento e não o chamado tratamento penitenciário.

Terceiro, observa-se que os problemas que acometem a prisão no Brasil são tantos que é imperioso reconhecer esta como uma instituição social em crise. Na verdade, considerando que, em último caso, a finalidade da prisão é causar sofrimento e segregação social, nem poderia falar-se em crise,

²Segundo dados do Ministério da Justiça referentes ao mês de dezembro de 2009, o sistema penitenciário brasileiro abrigava 417.112 prisioneiros, e a taxa média de crescimento da população prisional no país gira em torno de 8% ao ano, sendo que, como consequência, a maior parte do recurso do Fundo Penitenciário Nacional, entre 1995 e 2007, foi utilizado na geração de novas vagas nos estabelecimentos prisionais.

mas num total sucesso, pois que os incontáveis relatórios de inspeção dos estabelecimentos penitenciários brasileiros bem ilustram o caráter agressivo e hostil do contexto prisional no que tange à dignidade humana. Superpopulação, precárias condições de habitabilidade e higiene, violência em todas as suas formas soam como palavras ao vento e pouco revelam das reais impressões que acometem aos que adentram uma instituição prisional no país.

Com efeito, a primeira sensação que se apresenta ao desbravador dos cárceres brasileiros é a angústia de estar sendo levado para um novo mundo, uma realidade maligna e substancialmente diferente da encontrada na “sociedade livre”. Os odores asfixiantes em que se misturam drogas e lixo, grades e cadeados, os semblantes grotescos dos que ali transitam, a impressão de que algo pernicioso está prestes a acontecer, os grunhidos de sofrimento que ecoam dos corredores, tudo isso reforça a cada passo o real e histórico significado da prisão, um espaço de suplícios.

Contudo, há de se destacar que tais impressões revestem-se de um caráter superficial no que diz respeito ao real entendimento do que vem a significar uma instituição prisional no país. Há ainda os conflitos inerentes à própria subcultura social carcerária³, com estruturas próprias de poder que determinam os valores e padrões de comportamento dos indivíduos a partir de regras e papéis pré-definidos em busca de um relativo equilíbrio nas suas relações com a hierarquia institucional oficial. Negando a autonomia do homem aprisionado, retirando-lhe paulatinamente sua identidade, isolando-o num ambiente de desconfiança e insegurança, privando-o de sua intimidade, afastando-o de todas as dimensões do “mundo livre”, o subsistema social carcerário produz um indivíduo moralmente inferior e socialmente irrelevante, confinado sob condições impostas de modo alheio aos seus interesses pessoais e destituído de valor para si, para seus pares e para o Estado.

Por tudo isso, a partir da experiência brasileira, é possível compreender porque a prisão se constitui como uma máquina de desumanização, em que o homem se vê imerso num conjunto de determinismos que o empurram para a

³Segundo Sykes (2007, p.xxx), a prisão se constitui não como uma miniatura da sociedade livre, mas como um sistema de poder distinto, que se desenvolve a partir da interação e dos conflitos entre uma hierarquia oficial e outra informal. Uma verdadeira sociedade paralela, inserida na sociedade livre.

animalidade. Quando se pensa num estabelecimento prisional brasileiro, é fácil entender como a vingança da sociedade contra o crime e o criminoso se materializa, e qual o real significado da expressão exclusão social: indiferença, esquecimento, depósito de coisas que um dia foram seres humanos.

3 A educação como um direito humano

No cerne do entendimento acerca dos direitos humanos está intrínseca a ideia de dignidade humana, entendida como aquele elemento fundamental que define a essência do homem, ou ainda, o atributo responsável por conferir humanidade aos indivíduos. Tratar-se-ia, pois, de um valor ou qualidade inata dos sujeitos, incondicional, incomensurável e inalienável, capaz de tornar todos os homens idênticos em suas desigualdades (PEQUENO, 2007, p.194), ou ainda, nas palavras de Rabenhorst (2001, p.15), uma categoria moral atribuída aos homens para posicioná-los na escala dos seres.

Assim, os direitos humanos são o conjunto de instituições e faculdades que objetivam concretizar as principais exigências relacionadas ao reconhecimento da dignidade humana, exigências estas que se apresentam inicialmente como princípios morais e que, aos poucos, foram sendo incorporadas pelo direito positivo. São, portanto, direitos legais, pois consignados em preceitos de determinada ordem jurídica, e direitos morais, na medida em que atribuem ao indivíduo certo valor intrínseco, enquanto ser livre e racional (RABENHORST, 2010, p.22).

Os direitos de segunda geração, assim chamados os direitos humanos sociais, nascem da necessidade de obrigar o Estado a assumir uma postura intervencionista e promotora da igualdade entre os cidadãos – em oposição à concepção negativa de Estado Liberal que prestigia exclusivamente os direitos individuais de liberdade – de forma a fornecer certo número de serviços para diminuir as desigualdades econômicas e sociais, permitir a participação de todos no bem-estar social e na divisão das riquezas, e promover a justiça (TOSI, 2005, p.118). Dessa forma que, conforme ensina Ortiz (2004, p.7), emerge o Estado Social, um agente promotor, dotado de um poder único capaz de atenuar as diferenças sociais, de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e de promover o desenvolvimento da sociedade mediante a adoção de políticas públicas de promoção social e de acesso a garantias básicas como a saúde, a educação, a habitação e a proteção do trabalho.

E é nesse contexto de Estado social que a educação aparece como um direito humano (GADOTTI, 2009, p.14-17). Ensina o pedagogo que, quando dos debates acerca de uma justiça social, não mais se discute se a educação é ou não necessária, de maneira que sua importância, no sentido da conquista da liberdade de cada indivíduo face aos processos de exclusão social, do preparo para a cidadania, do resgate da autonomia, do próprio desenvolvimento e da sobrevivência do ser humano, parece óbvia.

Assim, explica Claude (2005, p.37) que a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna, valioso, por ser a ferramenta mais eficiente de que dispõe o homem para o seu crescimento pessoal no contexto da comunidade, assumindo o *status* de direito humano social, por ser parte integrante da dignidade humana e contribuir para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.

No mais, outro aspecto que fundamenta a educação como um direito humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si um alicerce para a efetivação de outros direitos, e sua negação é um óbice às demais garantias. Nesse sentido, lembra Haddad (2006, p.3) que o indivíduo que passa por processos educativos se torna um cidadão em melhores condições de exercer seu papel, pois a educação é a base constitutiva na formação do ser humano e na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais.

A condição de cidadão está intimamente relacionada ao direito à educação, na medida em que o exercício pleno da cidadania pressupõe um conhecimento esclarecido acerca dos valores, hábitos e situações da sociedade da qual se faz parte. Nesse sentido, atesta Dallari (2004, p.66) que a educação torna as pessoas mais preparadas para a vida e também para a convivência, uma vez que a pessoa educada tem maior facilidade para compreender os outros e aceitar as diferenças.

4 O direito do preso à educação

Se os homens são dotados de um valor semelhante, imposto como medida de prudência moral nas sociedades democráticas, é forçoso compreender que a dignidade humana não pode admitir equivalentes, ou seja, possui unicamente uma dimensão qualitativa e jamais quantitativa, daí que um

indivíduo jamais poderá gozar de mais ou menos dignidade do que outro (PEQUENO, 2005, p.160).

Desta forma, o reconhecimento de que todos os homens são universalmente dignos não há, então, de levar em conta as particularidades de cada um, uma vez que, admitindo a existência de uma comunidade moral da qual todos fazem parte, não se poderia aceitar que a inclusão ou exclusão dessa comunidade se desse a qualquer momento em razão dos méritos ou deméritos pessoais. Daí por que defende Rabenhorst (2001, p.41) que o fato de os patifes ou párias não reconhecer o valor dos outros indivíduos não autoriza a coletividade a negar-lhes esse mesmo valor – vez que são igualmente partes da comunidade moral – podendo a sociedade, no máximo, puni-los por seus comportamentos desviantes, preservando o respeito às suas dignidades.

Ensina Carvalho (2001, p.161-177) que, nesse sentido, o advento da Constituição de 1988 e o reconhecimento formal expresso da cidadania e da dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro, representou não só a opção por um modelo penal garantista – limitador do poder punitivo estatal – mas possibilitou também um profundo redimensionamento na execução penal, de forma que ao prisioneiro fora atribuída a condição de sujeito de direitos.

Mas o que significa dizer que o preso é um sujeito de direitos?

Sem a pretensão de esgotamento do debate acerca da questão proposta, da teoria jurídica tem-se que o direito pode ser entendido tanto como o conjunto de normas vigentes em dada sociedade (direito objetivo), quanto como uma faculdade, poder, imunidade, prerrogativa ou privilégio (direito subjetivo) (RABENHORST, 2001, p.56).

Portanto, a ideia de sujeito de direitos está relacionada com o direito tomado enquanto prerrogativa, de forma que ter um direito significa ter a prerrogativa de exigir a obrigação correspondente a esse direito. Ou ainda, ter um direito é ser beneficiário de certos deveres alheios, de maneira que ter um direito é ter razões pelas quais outros se tornam responsáveis por obrigações correspondentes (VIEIRA, 2006, p.19).

Temos direitos a coisas distintas, como educação, saúde, propriedade, liberdade de expressão, voto ou prestação jurisdicional. Para cada um desses direitos existirão distintas formas de deveres. Nesse sentido, é muito difícil falar em direito

sem imediatamente pensar em uma ou várias obrigações. Destaque-se, ainda, que para cada um desses direitos há distintas pessoas ou instituições que estarão obrigadas a respeitá-los ou garanti-los. Há direitos que obrigam apenas uma pessoa, como os derivados de um contrato. Outros obrigam o Estado, como o direito à educação básica, expresso em nossa Constituição (VIEIRA, 2006, p.20).

Diante do exposto, o acolhimento do princípio da dignidade da pessoa humana no âmbito da execução das penas no Brasil e a elevação do preso à condição de sujeito de direitos impõem que, salvo as restrições peculiares e inerentes ao instituto da prisão, quais sejam, a liberdade de locomoção (o direito de ir, de vir, de restar e/ou de permanecer) e o exercício dos direitos políticos, devem ser resguardados aos prisioneiros todos os direitos e garantias decorrentes de sua humana condição (JUNQUEIRA, 2005, p.62).

Assim, dispõem de maneira análoga o Código Penal, a Lei de Execuções Penais do Brasil e a Resolução nº. 14 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (que fixou as regras mínimas para o tratamento de prisioneiros no país), em seus artigos 38, 3 e 3, respectivamente:

O preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral.

Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei.

É assegurado ao preso o respeito à sua individualidade, integridade física e dignidade pessoal.

Com efeito, afirma Junqueira (2005, p.15) que jamais se poderia aceitar qualquer tentativa de se proceder à desconsideração da dignidade de homens e mulheres no seio do sistema punitivo, uma vez que os submetidos à privação da liberdade não foram excluídos do merecido respeito aos seus direitos humanos, até porque são estas mesmas prerrogativas invioláveis e irrenunciáveis, sendo forçoso admitir que a justificativa do cometimento de um delito não é argumento suficientemente capaz para descaracterizar o preso enquanto ser humano e inviabilizar seus direitos daí decorrentes.

Daí, conforme ensina Rifiotis (2007, p.239), a noção de sujeito de direitos corresponde à responsabilidade do Estado em garanti-los, sobretudo no que diz respeito aos direitos sociais, como ocorre com o direito à educação e, nesse cenário, defende Gadotti (2009, p.17-19) que a educação, enquanto um direito humano decorrente da dignidade, deve ser assegurada pelo Estado, estabelecendo como prioridade a atenção aos grupos sociais mais vulneráveis, aí incluídas as pessoas privadas da liberdade.

Seja pela crença moral numa qualidade inata presente em todos os homens e que tem no processo educativo a garantia de seu desenvolvimento, seja pelo exposto reconhecimento nos textos normativos nacionais e internacionais, é a educação um direito humano e, como tal, extensível a todas as pessoas, sem qualquer distinção.

Nessa perspectiva, é forçoso admitir que o cometimento de um crime não é suficiente para extirpar a humana condição, de forma que o aprisionamento de um sujeito não o descaracteriza como ser humano, permanecendo ele titular dos direitos daí decorrentes.

Por tudo isso, é a educação um direito também dos indivíduos privados da liberdade. É o que afirma o *Manual de la Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios* da UNESCO de 1994, ao dispor que

la educación se reconoce ahora como una necesidad humana básica y como un derecho humano. En consecuencia, puede arguirse que el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de derechos (...) entre los que figura el derecho a la educación.

No plano internacional, todos os documentos relativos à garantia do direito à educação como um direito humano aplicam-se aos aprisionados, contudo, de maneira específica, o documento de maior relevância acerca do direito à educação de presos são as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, adotadas pelas Nações Unidas em 1957. Em seus itens 40 e 77, dispõe que cada estabelecimento prisional deverá ser dotado de uma biblioteca, devendo os apenados ser estimulados a utilizá-la, e que os Estados deverão adotar medidas para melhorar a educação de todos os indivíduos privados de liberdade, de forma integrada aos sistemas educacionais de cada país, para que, após a libertação, a continuidade do ensino seja facilitada.

No Brasil, o direito à educação do preso está disciplinado de maneira direta ou transversal na Constituição Federal, no Código Penal (Lei 2.848/40 e posteriores alterações), na Lei de Execução Penal (Lei nº. 7.210/84), nas resoluções e orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e de maneira particular nos textos normativos penitenciários de cada unidade da federação, tendo em vista a descentralização da execução penal no país por força da competência concorrente entre União e Estados para legislar em matéria de direito penitenciário (CF/88 Art. 24, I).

Assim, a carta magna de 1988, ao contemplar em seu artigo 205 o princípio da universalidade do direito à educação, contemplou necessariamente os indivíduos em privação de liberdade. No mesmo sentido, o artigo 38 do Código Penal dispõe que “o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade”, e, de maneira análoga, a Lei de Execuções Penais traz no bojo de seu artigo 3º que “ao condenado e ao internado são assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”.

Sob o título de “assistência educacional”, o legislador pátrio contemplou ainda, na Lei de Execução Penal (7.210/84), o disciplinamento do direito à educação do preso no ordenamento jurídico brasileiro, admitindo, em seu artigo 10º, sua importância nas funções de prevenção do crime e orientação do retorno do apenado à convivência em sociedade, a saber,

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo Único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (...)

Art. 41. Constituem direitos do preso: (...) XV - Contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral

e os bons costumes. (...)

Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. (...)

Art. 122. Os condenados que cumprem pena em regime semiaberto poderão obter autorização para saída temporária do estabelecimento, sem vigilância direta, nos seguintes casos: (...)

II – frequência a curso supletivo profissionalizante, bem como de instrução do 2º grau ou superior, na comarca do Juízo da Execução.

No que diz respeito ao direito à remição da pena pelo estudo, até o advento da Lei nº. 12.433/2011, não havia no país legislação própria disciplinando o tema, e as questões eram apreciadas de maneira análoga ao instituto da remição pelo trabalho, consoante Súmula nº. 341 do STJ, dispondo que “[...] a frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto”. Com a nova legislação, que alterou a Lei de Execuções Penais, em seu artigo 126 e seguintes, o condenado que cumpre pena em regime fechado, aberto, semiaberto, ou o que usufrui de liberdade condicional, passou a ter o direito de remir pelo estudo, parte do tempo de execução de sua pena, na proporção de um dia de pena para cada doze horas de frequência escolar (ensino fundamental, médio, superior ou de qualificação profissional), divididas em, no mínimo, três dias distintos, podendo as atividades ser desenvolvidas na modalidade presencial ou a distância.

5 A política brasileira de educação em prisões

A educação nos presídios brasileiros já acontece e não é recente, havendo registros de sua existência já nos anos 60, com ofertas de ensino em quase todas as unidades da federação. Se nessa época as práticas educativas nas prisões nacionais eram difusas, localizadas e residuais, atualmente esse cenário tem se alterado positivamente, e vive-se um novo quadro na agenda política nacional.

Em consonância com o movimento de universalização dos direitos humanos pós-declaração de 1948, bem como com as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, elaboradas por ocasião do 1º Congresso das

Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, de Genebra 1955, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária fixa, pela Resolução nº. 14 de 1994, as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil, reservando capítulo específico para orientações quanto ao direito à assistência educacional de indivíduos privados da liberdade. No mesmo ano, a Lei Complementar nº. 79 institui o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), com a finalidade de proporcionar recursos e meios de financiamento aos programas de modernização do sistema penitenciário brasileiro. Regulamentado pelo Decreto nº. 1.093 de 03 de março, dispõe que os recursos do FUNPEN deverão ser aplicados, dentre outras finalidades, na formação educacional e cultural do preso e do internado, mediante cursos curriculares de 1º e 2º graus ou profissionalizantes de nível médio ou superior.

Outro importante passo rumo a uma política de educação prisional nacional no Brasil foi o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996. Dentre os objetivos a serem executados a médio prazo, o programa propõe: “promover programas de educação, treinamento profissional e trabalho para facilitar a reeducação e recuperação do preso.”

Mais tarde, com vistas à implementação dos compromissos firmados por ocasião da Declaração de Hamburgo de 1997, elaborada como produto da 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, a mobilização brasileira no sentido de uma proposta nacional de educação nas prisões ganha força em 2001, quando da instituição do Plano Nacional de Educação, um conjunto de metas a serem implementadas nas diferentes esferas de governo num prazo de dez anos, que, corrigindo a omissão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, incluiu expressamente, dentre seus objetivos, implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio.

No ano de 2005, inicia-se um processo de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça para construir uma estratégia comum para a execução de projetos educacionais no contexto penitenciário brasileiro, que constituiu um marco para as políticas de educação prisional no país. Naquele ano, foi implantado o projeto Educando para a Liberdade, desenvolvido em parceria com a UNESCO e patrocinado pelo governo do

Japão, cuja proposta era não apenas ampliar a oferta de educação para a população carcerária, mas contribuir para a restauração da autoestima e para a reintegração do preso à sociedade. Dentre os pontos positivos do projeto Educando para a Liberdade, tem-se que, a partir dele, a aproximação entre os ministérios possibilitou a inclusão da educação prisional nos programas educacionais nacionais, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dentre outros.

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

Em conformidade com as diretrizes da humanização e reestruturação do sistema prisional, o PRONASCI introduz dentre suas metas a “ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional, mediante implementação de projetos educativos (...)”. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária elabora o Plano Nacional de Política Penitenciária 2007, um conjunto de orientações destinadas aos órgãos responsáveis pela administração penitenciária no país, dentre as quais o estímulo à instrução escolar e à formação profissional de presos nos estabelecimentos penais estaduais e federais.

Corroborando a tentativa de implementação de uma nova era para a segurança pública no Brasil, e conseqüentemente para a educação prisional enquanto política pública prioritária, em 2008 o Departamento Penitenciário Nacional, objetivando integrar as esferas federal e estadual em direção ao cumprimento da Lei de Execuções Penais e das diretrizes da política criminal emanadas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, lança o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro, que contempla dentre suas metas a educação e profissionalização de apenados e a manutenção de bibliotecas nos estabelecimentos prisionais.

Em março de 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e

Penitenciária, através da Resolução nº. 3, lança as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, estabelecendo dentre outras coisas que a gestão da educação no contexto prisional brasileiro deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões e que as autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais.

Como parte integrante desse intenso processo de reestruturação da segurança pública e do sistema penitenciário brasileiro, em agosto de 2009 o Ministério da Justiça realiza a 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública (CONSEG), evento que contou com considerável mobilização e participação tanto dos profissionais e gestores da segurança, quanto da sociedade civil, e que propunha a elaboração de princípios e diretrizes para orientar a política nacional de segurança pública. A 1ª CONSEG, que incluiu dentre os seus eixos temáticos a discussão acerca das diretrizes para o sistema penitenciário, dentre as quais a escolarização de apenados como instrumento de promoção da integração social e da cidadania, aprova, em seu caderno de propostas final, que o poder público deve “efetivar todas as políticas socioeducativas e profissionalizantes durante o tempo de execução da pena (...)”.

Já no mês de maio de 2010, o Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução nº. 2, fixa as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, estabelecendo que a educação nas prisões do Brasil deverá estar associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses estabelecimentos.

Já no ano de 2011, é lançado o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional que, além de fixar competências concorrentes entre Ministério da Educação e Ministério da Justiça na garantia da educação em prisões, disciplinou o Plano de Ações Articuladas (PAR), como instrumento de transferência de recursos federais para que os Estados desenvolvessem suas políticas públicas de educação nos presídios e elaborassem os Planos Estaduais de Educação em Prisões.

Apesar dos esforços em nível federal, é fato que dados do Ministério da Justiça revelam o enorme abismo que as políticas de educação prisional no Brasil ainda precisam enfrentar. Em dezembro de 2011, o país tinha uma população carcerária de 514.582 apenados, dos quais 76% não possuíam ensino fundamental completo, e apenas 10,7% participavam de alguma atividade educativa. Porém, a inserção da educação prisional na agenda da política criminal brasileira aponta para a construção de efetivas possibilidades no que diz respeito à prestação educacional no contexto penitenciário nacional.

6 Educação em prisões como possibilidade

À primeira vista, pensar a educação desenvolvida no interior das instituições prisionais é um paradoxo, pois trata-se, em outras palavras, de um exercício de reflexão acerca das contradições existentes entre a humanização e a desumanização do homem (BUENO, 2007, p.7).

Por um lado, há certa tendência em entender que os processos educacionais na prisão estão fadados ao insucesso total, visto que, considerando o espaço social que tal instituição vem ocupando ao longo da história, tem-se identificada uma estrutura disciplinar exaustiva que se utiliza de técnicas repressivas e autoritárias para, em última instância, retirar do homem privado de liberdade qualquer significado para sua vida. Contudo, como ensina Bueno (2007, p.8), não se pode deixar de ponderar que, se do ponto de vista dos governos, dos órgãos e instituições oficiais, e mesmo da sociedade civil, as experiências de educação no cárcere – ainda que pequenas e localizadas – pareçam pouco relevantes quando postas em face do conjunto desumanizador que compõe o contexto prisional, para o sujeito aprisionado, segregado, a escola da prisão constitui-se como o único espaço em que o rótulo de criminoso pode ser amenizado, um lugar de afirmação de sua humana condição.

Embora a incompatibilidade entre a educação e a prisão seja intrínseca, é certo que o poder não se exerce sem que, ao seu lado e a partir dele, se constituam, a todo momento, formas de resistência, de forma que viver a experiência educativa no contexto do cárcere talvez venha a ser uma das mais completas formas de resistência constituíveis nos espaços mortificados da prisão (TEIXEIRA, 2010, p.78).

Explica Onofre (2007, p.19) que, na prisão, a sobrevivência do

indivíduo depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se, de maneira que, em seus discursos, são comuns as avaliações positivas de qualquer atividade assistencial da qual participe⁴. No mesmo sentido, Santos (2007, p.103) destaca que, nas palavras dos internos, há sempre a preocupação com a imagem perante o sistema social da prisão, e por isso ele tende a proceder e externar não o de que realmente gosta ou que pensa, mas o que reclama o ambiente carcerário.

Daí que, em princípio, o prisioneiro não tem consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, e seu objetivo primeiro ao frequentar as aulas é acatar as regras da penitenciária com vistas à obtenção de um parecer positivo que facilite sua saída do estabelecimento ou certo grau de aproximação com a equipe funcional do presídio que venha a lhe conferir algum tipo de regalia. É o que confirma Silva (2010, p.31), ao relatar que, quando do início do projeto “Leitura Ativa”, trabalho de incentivo à leitura, desenvolvido desde o ano de 2005 em estabelecimentos penitenciários do Estado de São Paulo, todas as atividades eram praticadas pelos detentos como obrigações, ou como forma de obter algum benefício jurídico, sem que houvesse prazer em sua execução.

Num segundo momento, a frequência às aulas é motivada por elementos que fazem parte da dinâmica carcerária, como a possibilidade de trocar o material escolar por cigarros ou outras drogas, ou ainda, a possibilidade de sair da cela e ir a um espaço onde possa se distrair, ocupando a mente e o tempo com coisas úteis, uma vez que a escola se verifica como um espaço diferenciado no interior da prisão, cujas relações e procedimentos existentes são diferenciados em relação ao cotidiano prisional (SANTOS, 2007, p.104). Isto posto, explica Onofre (2007, p.20):

Existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como o motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis (...) A escola, portanto, além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo. Ali, eles têm contato com práticas e opiniões externas às do mundo

⁴Pesquisa realizada junto a alunos presos de uma penitenciária do interior de São Paulo.

prisonal, que é carregado de símbolos relacionados ao mundo do crime. Nesse sentido, estão colocando a escola como alternativa de ocupação da mente com “coisas boas”. Trata-se de uma forma de resistir às pressões que o sistema penitenciário exerce sobre os indivíduos e que acabam reforçando a prática do crime, em vez de ajudá-los a reintegrarem-se socialmente (ONOFRE, 2007, p.20).

Com o passar do tempo, no decorrer da própria dinâmica escolar, os padrões impostos pela subcultura social carcerária vão deixando de prevalecer, e, aos poucos, o valor da escola na prisão vai assumindo novos significados, que vão desde a sensação de segurança até uma perspectiva de melhoria de vida quanto do retorno à liberdade (LEME, 2007, p.117)⁵

Resultados de pesquisa realizada junto aos alunos-presos da penitenciária I de Franco da Rocha, São Paulo.

Analisando resultados referentes à pesquisa realizada junto a alunos-presos de uma penitenciária masculina do Estado da Paraíba, Silva (2010, p.128-129) descreve que a relevância da educação na prisão foi presente no discurso de todos os prisioneiros entrevistados, cujas justificativas mais frequentes para o acompanhamento das aulas foi a possibilidade de conhecer melhor o mundo, aumentar a capacidade pessoal de se expressar e melhor interagir com os outros e manter-se afastado da criminalidade e dos pensamentos criminosos.

No mesmo sentido, em pesquisa realizada entre os anos de 2004 e 2006, nas unidades prisionais do Estado do Paraná, Queluz (2006, p.36) revela que, para os prisioneiros, a escola no cárcere é vista como um local para conhecer um mundo nunca antes conhecido, relacionar-se com outras pessoas não detidas, refletir sobre si mesmo, acalmar-se, fazer amizades, ouvir e ser ouvido e, finalmente, ser tratado como humano.

Considerando que a prisão é a expressão típica de uma instituição total – onde todos os aspectos da vida do prisioneiro são controlados diuturnamente – e que a violência é endêmica às relações que se operam no cotidiano de sua subcultura social; outro aspecto positivo atribuído à escola

⁵Resultados de pesquisa realizada junto aos alunos-presos da penitenciária I de Franco da Rocha, São Paulo.

prisional é a de constituir-se como um espaço onde o apenado pode se sentir seguro. Com efeito, as dores do aprisionamento não se esgotam na perda da liberdade física e contemplam também uma série de frustrações e privações que provocam no indivíduo sentimentos de ansiedade e insegurança, e, nessas circunstâncias, Onofre (2007, p.20) apresenta que o prisioneiro aponta a escola como um local onde se sente mais livre, onde pode conversar com colegas de outros pavilhões e com professores, podendo estabelecer relações de confiança recíproca.

Em sentido análogo, complementa Leme (2007, p.146):

No espaço da “cela de aula”, existe uma trégua entre os prisioneiros. As normas e regras do raio (local onde se encontram as celas e o pátio interno, espaços onde os prisioneiros convivem a maior parte do tempo) ganham maior tolerância. Existe respeito e, muitas vezes, as palavras ditas ali recebem uma conotação diferente, ou seja, existe uma disposição maior para serem toleradas.

O aprendizado ou aperfeiçoamento da leitura e da escrita também aparecem como elementos significativos para a escola na prisão; ler e escrever no contexto penitenciário torna-se fundamental para o preso, na medida em que implica a superação de uma condição de dependência e vulnerabilidade, pois favor é dívida, e dívida é risco (SANTOS, 2007, p.105). Assim, com esses conhecimentos, é possível comunicar-se com familiares e advogados mediante cartas ou bilhetes, entender e assinar documentos ou, ainda, acompanhar o desenvolvimento de seus processos criminais, o que significa, segundo Onofre (2007, p.21), conquistar liberdade, autonomia, privacidade e consciência de direito. No mais, através da leitura os prisioneiros podem se manter atualizados e informados em relação às ocorrências do “mundo externo”.

Tem-se ainda, conforme ensina Paiva (2007, p.49) que a leitura literária, pelo universo ficcional que constrói, pode contribuir para fortalecer os vínculos do prisioneiro com a realidade, exilando os sujeitos, durante as horas de leitura, do mundo da prisão, em que a docilidade dos corpos e a submissão passam a ser a resposta duramente aprendida por homens e mulheres que, além da liberdade, acabam por perder a identidade.

A importância da educação para os prisioneiros também está associada à ideia de boas maneiras. Como resultado de suas pesquisas, Leme (2007, p.155) apresenta que os prisioneiros, em suas falas, demonstraram que o espaço da sala de aula seria importante no sentido de ensinar-lhes a comportarem-se melhor, a serem educados.

Para o prisioneiro, o sonho da liberdade é a única força motora, de forma que todos os seus pensamentos e ações giram em torno dele. Nesse sentido, relata Onofre (2007, p.22) que, em seus depoimentos, os detentos apontaram a instituição escolar como um local onde poderiam aproveitar o tempo para adquirir conhecimentos e tentar ascender socialmente, havendo referências à educação escolar como possibilidade de, quando livres, galgarem posições sociais diferentes das que ocupavam em momento anterior ao aprisionamento. Esperam alcançar por meio dela, como relata Leme (2007, p.154), uma condição melhor, que significa abandonar o mundo do crime e adentrar ao “mundo de lá”. Isto posto,

Quaisquer que sejam os papéis possíveis apontados para a escola – preencher o tempo, distrair a mente, sair das celas, conquistar benefícios jurídicos, aprender a ler, escrever e fazer contas, ser aprovado nas provas – ela é percebida pelos alunos como algo positivo dentro da penitenciária. É um lugar onde vivem experiências numa situação de interação, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, de troca e cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana (...) A escola, visto ser apontada como local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida (ONOFRE, 2007, p.25-27).

Analisando a questão a partir de outra perspectiva, Julião (2007, p.37-48) explica que a importância da educação nos presídios é verificada não só para a figura do preso, mas também para a própria sociedade, uma vez que vem ao encontro de duas finalidades privilegiadas por esta: coibir a ociosidade nos presídios – que tende a ser considerada como sinônimo de reincidência, estímulo à impunidade e conseqüentemente disseminadora da sensação de insegurança coletiva – e dar ao condenado a oportunidade de dispor de

alguma atividade profissional quando posto novamente em liberdade para qual seja exigido um mínimo de escolarização.

A escola nos presídios teria assim uma grande responsabilidade na formação de cidadãos, não só no que diz respeito aos benefícios da instrução escolar e fortalecimento da autoestima dos reclusos, mas, sobretudo, operando a conscientização de direitos e deveres, possibilitando assim um processo de modificação capaz de melhorar a visão de mundo dos prisioneiros através de um senso crítico que auxilie no entendimento do valor da liberdade e do trabalho, na melhoria do comportamento dentro da instituição prisional e na criação de oportunidades quando do reingresso na sociedade.

Com efeito, ensina Santos (2007, p.106-107) que tanto a sociedade quanto a sociedade dos cativos mantêm expectativas positivas em relação à instituição escolar prisional, como a socialização do conhecimento, a mediação para a cidadania e o preparo dos indivíduos para a vida social, e complementa:

Por isso, ainda que localizada em ambiente violento, repressor e de isolamento, a escola tem um papel a desempenhar. Dessa instituição, espera-se a valorização da autonomia do interno, a problematização de sua existência e a promoção da dignidade dos que ali comparecem, sendo propostas diferentes da operação carcerária. A escola da prisão não precisa funcionar nos mesmos moldes da dinâmica prisional, podendo, então, desempenhar um papel primordial no resgate da condição de cidadão (...) Nesse sentido, quaisquer que sejam as funções atribuídas à escola da prisão, os detentos têm dela expectativas positivas; sendo um lugar de vivências interativas, de respeito mútuo, de cooperação e que, no limite, contribui para tornar a pena privativa de liberdade menos dolorida.

Daí por que é a “cela de aula” um espaço privilegiado no interior das unidades penitenciárias, um lugar em que a condição atual e desfavorável do homem preso se vê afrontada por uma possível e promissora condição futura, e por mais que se apresente como um cenário utópico, “por meio dela busca-se recuperar o tempo perdido, vislumbra-se um mundo, até o momento, inatingível” (LEME, 2007, p.147). Não se trata de transformar criminosos em não criminosos, mas de contribuir para a autonomia dos prisioneiros de modo que possam visualizar alternativas para a vida que não exclusivamente o mundo do crime, uma

vez que, em grande parte das vezes, inseriram-se no contexto da criminalidade por falta de acesso a outros contextos.

Seguindo uma lógica completamente oposta à da prisão, a educação contribui para a emancipação do ser humano e para o desenvolvimento de suas potencialidades, como a reflexão, a autonomia, a iniciativa, o diálogo, a crítica etc., permeada por uma relação afetiva e de respeito mútuo entre os sujeitos (YAMAMOTO, 2010, p.82). É, portanto, uma alternativa para a construção/resgate da autoestima, da capacidade produtiva e reflexiva dos apenados, bem como a devolução de direitos básicos do homem, como o sentimento de pertencimento à raça humana (LIMA, 2010, p.93).

Há um aspecto muito particular na relação entre educação e privação da liberdade e que não se confunde com a mágica de uma mobilidade social ou de uma vida digna dentro ou fora da prisão: a possibilidade de sonhar novamente, tomar suas próprias decisões e reconhecer-se novamente como ser humano (GRACIANO e SCHILLING, 2008, p.127).

Assim, tem-se que a contribuição da educação para o homem aprisionado, ou ainda, o alcance esperado da prática educativa carcerária contempla duas dimensões: a primeira, imediata, é verificada quando da possibilidade de um parecer criminal favorável, um melhor relacionamento com funcionários, a oportunidade de ocupar o tempo ocioso, a sensação de segurança que o espaço-escola proporciona, o aprendizado da leitura e da escrita e a capacidade de acompanhar o andamento processual, ou mesmo a possibilidade de trocar o material escolar por outros artigos de que o prisioneiro necessite; a segunda dimensão, mediata, afeta o mundo dos desejos e impressões, e surge quando da perspectiva de melhoria das condições de vida quando do retorno à liberdade, da sensação de estar entendendo seu contexto e as “coisas do mundo”, da percepção de afastamento da realidade criminosa e, finalmente, do sentimento de resgate da liberdade pessoal.

Portanto, ao se buscar o que pode fazer a educação no espaço prisional, chega-se ao paradoxo: tornar novamente livre o ser humano aprisionado que, se do ponto de vista retórico soa como um absurdo incomensurável, na realidade deletéria dos cárceres significa possibilitar ao preso um novo sentido de vida.

Referências

ALBERGARIA, Jason. *Manual de direito penitenciário*. Rio de Janeiro, Aide, 1993.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal*. Trad. Juarez Cirino dos Santos, Freitas Bastos. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 1999.

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Falência da pena de prisão: causas e alternativas*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Apresentação. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EduFSCar, 2007.

CARVALHO, Salo de. *Pena e garantias: uma leitura do garantismo de Luigi Ferrajoli no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, ano 2, n 2, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GABRIEL, Diana. *(De) Formação de adultos em contexto prisional: um contributo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto,

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.up.pt/aberto/bitstream/10216/13479/2/Deformao%20de%20adultos%20em%20contexto%20prisional.pdf>>. Acesso em: 11 out.2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 121 – 148.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GRACIANO, Mariângela ; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: Hesitações, limites e possibilidades. *Revista Estudos de Sociologia*. Araraquara: v.13, n. 25, 2008, p.111 – 132.

HADDAD, Sérgio. Apresentação. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

IBÁÑEZ, Enrique del Acebo; BRIE, Roberto J. *Dicionario de sociologia*. Buenos Aires: Claridad, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Edufscar, 2007, p. 29 – 50.

_____. Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social. *Revista de educação de jovens e adultos*, v.2 n.1, 2008.

JUNQUEIRA, Ivan de Carvalho. *Dos direitos humanos do preso*. Lemos

e Cruz, 2005.

LEME, José Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras – uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Edufscar, 2007, p. 111 – 160.

LIMA, Marizângela Pereira de. A educação no contexto do cárcere. In: YAMAMOTO, Aline et al. (org.). *Educação em Prisões*. São Paulo: Alfasol, 2010.

MALAGUIAS, Josinaldo. *Poder e socialidade: o contexto penitenciário paraibano*. Bauru: Edusc, 2008.

MOLINA, Antônio Garcia-Pablos; GOMES, Luiz Flávio. *Criminologia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

NACIONES UNIDAS. OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS EN VIENA. INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO. *La educación básica em los establecimientos penitenciarios*. S.95. IV.3, Hamburgo, 1994. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education>>. Acesso em: 02 maio 2009.

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

ORTIZ, Maria Elena Rodriguez. Apresentação. In: _____. *Justiça social: uma questão de direito*. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

PAIVA, Jane. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. *Boletim EJA e educação prisional*, Salto para o futuro, 2007.
PEQUENO, Marconi. Filosofia dos Direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa:

Universitária UFPB, 2005.

_____. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária UFPB, 2007.

QUELUZ, Emerson Lemke. *Cela de Aula: Espaço de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. *Dignidade humana e moralidade democrática*. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

_____. O valor da pessoa humana e o valor da natureza. In: FILHO, Agassiz de Almeida ; MELGARÉ, Plínio. *Dignidade da pessoa humana: fundamentos e critérios interpretativos*. São Paulo: Malheiros, 2010.

RIFIOTIS, Theophilos. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária UFPB, 2007.

SALLA, Fernando. *As prisões em São Paulo: 1822 – 1940*. São Paulo: ANNABLUME, 1999.

SANTOS, Sílvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica dos detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EduFSCar, 2007.

SCARFÓ, Francisco José. El derecho a la educación em las cárceles como garantía de la educación em derechos humanos. *Revista do Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, n. 36, Costa Rica, jul./dez. 2003.

SILVA, Mazukyvicz Ramon Santos do Nascimento. *Educação de presos*

na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão: diagnóstico de uma experiência. Trabalho Monográfico apresentado ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. João Pessoa: 2010.

TEIXEIRA, Alessandra. Mulheres encarceradas e o direito à educação: entre iniquidades e resistências. In: YAMAMOTO, Aline et al. (org). *Educação em Prisões*. São Paulo: Alfasol, 2010.

THOMPSON, Augusto. A questão penitenciária. 5 ed, Rio de Janeiro: Faleuse, 2002.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: História, teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2005.

VIEIRA, Oscar Vilhena. *Direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2006.

YAMAMOTO, Aline. Prisão e educação: lógicas incompatíveis? In: _____. et al. (org). *Educação em Prisões*. São Paulo: Alfasol, 2010.

ZOLO, Danilo. Filosofia das penas e instituições penitenciárias. *Verba Juris*. Anuário da Pós-Graduação em Direito, João Pessoa, ano 1, n. 1, jan./dez. 2002.