

5

Segurança Pública e Direitos Humanos: que pode a educação no contexto prisional? *Public Safety and Human Rights: what can in the context of prison education?*

MAZUKYEVICZ RAMON SANTOS DO NASCIMENTO SILVA

Agente de Segurança Penitenciária na Paraíba; especialista em Segurança Pública e Direitos Humanos, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB/MJ; mestrando em Direitos Humanos, pela UFPB; membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB; professor da Escola de Gestão Penitenciária da Paraíba – Egepenpb; Endereço para correspondência: Rua Joamir Severino dos Santos, n. 347, Valentina I – CEP 58064-132, João Pessoa – Paraíba. E-mail: mazukyevicz@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é parte integrante da pesquisa “Que pode a educação na prisão?”, realizada em nível de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, área de concentração em direitos humanos, que, discutindo o momento atual da política brasileira de educação prisional nas suas relações com os novos paradigmas da segurança pública no País, investiga os limites e as possibilidades da prática educativa nos cárceres brasileiros, no sentido de sua contribuição para a reconstrução da dignidade do apenado e do pleno exercício da cidadania, na medida em que se apresenta como um conjunto de novas possibilidades em contraposição aos determinismos do contexto penitenciário.

Palavras-chave: educação, prisão, direitos humanos.

ABSTRACT

This article is part of the scientific research “What can in prison education?” developed in the academic specialization master’s level inhuman rights from the Federal University of Paraíba State, which examines the limits and possibilities of prison education for rebuilding the dignity of the prisoner in contrast to the historical determinism of prison. The text deals with the current policy of education in prisons in Brazil, linking them with the new paradigms of public safety in the country, especially the new national guide lines for the provision of prison education published by the National Council on Criminal and Penitentiary Policy and the Council National on Education.

Keywords: education, prison, human rights, public safety.

1. OS NOVOS PARADIGMAS DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

A questão da segurança é crucial para qualquer sociedade, pois, sem a garantia da vida e da integridade física e moral dos cidadãos, não se pode assegurar nenhum outro direito fundamental, e a sociedade simplesmente desmorona.

Em função da história de regimes de exceção e autoritários, durante muito tempo a segurança pública no Brasil foi associada quase que exclusivamente à segurança do Estado, que deveria ser protegido de inimigos em potencial. Daí que a segurança, assim como todo o seu campo político e institucional de atuação, ganhou uma expressão quase que exclusiva, associada à reatividade e à repressão.

Contudo, nos últimos anos, o Brasil vem observando mudanças importantes. Na medida em que hoje são inquestionáveis os progressos da democracia brasileira, é preciso creditar parte desses avanços às conquistas no campo da segurança pública, a qual vem atravessando uma verdadeira mudança cultural, que tem como premissa o encerramento da dicotomia entre repressão e prevenção, entre direitos humanos e atuação dos órgãos oficiais de segurança. Trata-se, pois, de uma nova segurança pública, que combate a violência e a sensação de insegurança dos cidadãos, unindo políticas de segurança com ações sociais.

Dentro dessa perspectiva de segurança pública que se afirma no Brasil, e na tentativa de harmonizar os novos parâmetros de uma segurança cidadã com o contexto carcerário – cujas dificuldades e desafios, no que diz respeito à garantia dos direitos humanos, são historicamente conhecidos, como a superlotação, a falta de uma política efetiva de reinserção social, a constante violação de direitos dos presos, a pouca atenção aos egressos, as insuficientes ferramentas de inteligência penitenciária e as condições precárias de trabalho dos agentes do sistema –, o governo brasileiro vem, nos últimos 15 anos, desenvolvendo um conjunto de ações de cunho humanizador no sistema penitenciário. Assim, dentre essas ações, destacam-se a instituição do Fundo Penitenciário Nacional (Funpen), em 1994; o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), de 2007; a elaboração do Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro, em 2008; e a realização da 1ª Conferência Nacional da Segurança Pública (Conseg), em agosto de 2009.

Um dos elementos comuns nesse rol de iniciativas é o fomento à educação no processo de ressocialização do indivíduo privado da liberdade. Isto posto, o Decreto n. 1.093/94, que regulamentou o Funpen, dispôs que, dentre outras finalidades, os recursos do fundo deverão ser aplicados na formação cultural e educacional do condenado e do internado. O Pronasci incluiu, entre suas diretrizes, a ressocialização dos indivíduos privados da liberdade mediante a implementação de projetos educativos e profissionalizantes. Por sua vez, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro

inseriu, entre as suas 22 metas basilares, a educação e profissionalização de apenados e a criação de espaços literários nos estabelecimentos prisionais.

No mais, partindo-se da convicção de que a educação na prisão é um poderoso instrumento para a emancipação pessoal e reconstrução da dignidade do preso, é amplo o reconhecimento, no ordenamento jurídico brasileiro, da importância do direito à educação prisional e da necessidade da busca pela efetividade desse direito, como se desprende do princípio constitucional da universalidade da educação, das normas específicas que disciplinam a educação na prisão, constantes na Lei de Execuções Penais (Lei n. 7.210/84), das resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e dos diversos programas e projetos voltados à afirmação dos direitos de cidadania no cárcere.

2. 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 uma qualidade inata dos sujeitos, incondicional, incomensurável e inalienável, capaz de tornar todos os homens idênticos em suas desigualdades (PEQUENO, 2007: 194), ou ainda, nas palavras de Rabenhorst (2001: 15), uma categoria moral atribuída aos homens para posicioná-los na escala dos seres.

Assim, os direitos humanos constituem 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: 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: 118). É dessa forma que, conforme ensinou Ortiz (2004: 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 propiciar 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: 14-17). Ensinou o renomado 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 em face dos 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, explicou Claude (2005: 37), 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, um óbice às demais garantias. Nesse sentido, lembrou Haddad (2006: 3), o indivíduo que passa por processos educativos torna-se 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, atestou Dallari (2004: 66) que a educação torna as pessoas mais preparadas para a vida e, também, para a convivência, uma vez que o indivíduo educado tem maior facilidade para compreender os outros e aceitar as diferenças.

3. 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: 160).

Desta forma, diante do reconhecimento de que todos os homens são universalmente dignos, não há então como deixar 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 porque defendeu RABENHORST (2001: 41) que o fato de os patifes ou párias não reconhecerem 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.

Ensinou Carvalho (2001: 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, representaram 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 faculdade, poder, imunidade, prerrogativa ou privilégio (direito subjetivo) (RABENHORST, 2001: 56).

Portanto, a ideia de sujeito de direitos está relacionada com o direito tomado enquanto prerrogativa, de forma que ter um direito significa dispor da prerrogativa de exigir a obrigação correspondente a esse direito. Ou ainda, ter um direito é ser beneficiário de certos deveres alheios, de maneira que possuir um direito é apresentar razões pelas quais outros se tornam responsáveis por obrigações correspondentes (VIEIRA, 2006: 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: 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: 62).

Assim, dispõem, de maneira análoga o Código Penal, a Lei de Execução Penal do Brasil e a Resolução n. 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, afirmou Junqueira (2005: 15), 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 ensinou Rifiotis (2007: 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. Nesse cenário, defendeu Gadotti (2009: 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 expreso 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, publicado em 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, o referido documento 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 n. 2.848/40 e posteriores alterações), na Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/84), nas resoluções e orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) 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, artigo 24, I).

Assim, a Carta Magna de 1988, ao considerar 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 Execução Penal traz, no bojo de seu artigo 3^o, 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 (Lei n. 7.210/84), o disciplinamento do direito à educação do preso no ordenamento jurídico brasileiro, admitindo, em seu artigo 10, 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, ainda que não haja no Brasil legislação própria disciplinando o tema, desde o ano de 1993 tramitam, nas casas legislativas, inúmeros projetos de lei que tratam da questão, a exemplo do PL n. 7.824/2010, que prevê a remição de um dia de pena para cada 12 horas de frequência escolar. Outrossim, os tribunais nacionais têm admitido a aplicação do instituto por analogia à remição pelo trabalho já consagrada na Lei de Execução Penal, e, nesse sentido, cite-se a Súmula n. 341 do Superior Tribunal de Justiça, 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”.

4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL BRASILEIRA NA ATUALIDADE

A educação nos presídios brasileiros já acontece e não é recente, havendo registros de sua existência já nos anos 1960, 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 Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, no ano de 1955, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária fixou, pela Resolução n. 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 n. 79 instituiu 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 n. 1.093, de 03 de março, este 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 em médio prazo, o programa propôs os seguintes: “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 ganhou 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 a adolescentes e jovens infratores, programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio.

No ano de 2005, iniciou-se um processo de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça com o propósito de 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

prisonal no programa Brasil Alfabetizado, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de proporcionar o acesso de presos à universidade por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) e ampliar os debates em favor da normatização da remição pelo estudo.

Dois anos depois do Educando para a Liberdade, foi instituído, através da Lei n. 11.530 e posteriormente alterado pela Lei n. 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, do controle e da repressão da criminalidade, articulando ações de segurança pública e políticas sociais, que previu inicialmente um investimento de R\$ 6,707 bilhões até 2012.

Em conformidade com as diretrizes da humanização e reestruturação do sistema prisional, o Pronasci introduziu, entre 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 elaborou 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 estaduais em direção ao cumprimento da Lei de Execução Penal e das diretrizes da política criminal emanadas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, lançou o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro, que contempla, entre 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 n. 3, lançou as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, estabelecendo, entre 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, à execução, ao monitoramento e à 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 realizou 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 entre 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, aprovou, 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 n. 2, fixou 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. Em junho do mesmo ano, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), promoveram o seminário internacional Educação em Prisões, que viria a reunir autoridades e especialistas nacionais e internacionais em torno do fortalecimento do direito à educação na prisão.

É fato que dados do Ministério da Justiça revelam o enorme abismo que as políticas de educação prisional no Brasil ainda precisam enfrentar. Em junho de 2009, o País tinha uma população carcerária de 469.546 apenados (sendo metade destes jovens entre 18 e 29 anos), dos quais quase 270 mil eram analfabetos, alfabetizados ou possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, e apenas 39.653 praticavam algum tipo de atividade educacional na prisão. 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.

5. QUE PODE A EDUCAÇÃO NA PRISÃO?

Qualquer tentativa de reflexão sobre a educação implica necessariamente uma reflexão sobre o próprio homem, pois nele se constitui o núcleo fundamental de qualquer processo educativo. Nesse sentido, tem-se que o homem é um ser

inacabado e, refletindo sobre si mesmo, se sabe inacabado, por isso se educa. “É um ser na busca de ser mais”, daí a raiz da educação (FREIRE, 1983: 27).

A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de si mesmo (FREIRE, 1983: 28).

O homem, diferentemente dos animais, é um ser de relações, e não de contatos, de forma que a captação que faz da realidade é naturalmente crítica, e por isso reflexiva, e não reflexa (resposta automática), como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 1978: 39). Assim, a importância da educação para o homem diz respeito à capacidade que ela tem de proporcionar ao indivíduo sua autorreflexão e a reflexão sobre seu tempo e seu espaço (FREIRE, 1978: 36), autorreflexão esta que leva o ser humano ao aprofundamento de sua tomada de consciência, e a partir da qual resulta sua inserção na história, não como espectador, mas como ator, não como objeto, mas como sujeito, descobrindo-se, finalmente, como ser humano.

Dito isto, a posição do homem no mundo e com o mundo não se esgota na dimensão natural (esfera dos contatos), mas contempla também um aspecto cultural (esfera das relações), no qual atua eminentemente como interferidor.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (FREIRE, 1978: 41).

A interação do homem nas suas relações com o mundo se aperfeiçoa na medida em que ele adquire uma consciência crítica. Conforme as sociedades se desenvolvem, aumentam as exigências por atitudes mais reflexivas (pensadas) e menos instintivas.

Ensinou Freire (1978: 60-62) que, num primeiro momento, o homem é dotado de uma intransitividade de sua consciência, que é o estágio máximo de limitação de seu poder de apreensão do mundo. A partir daí, e de maneira automática, devido à própria evolução da sociedade, a intransitividade da consciência tende a transformar-se em uma consciência ingênua, caracterizada pela simplicidade na interpretação do mundo.

Contudo, para que o homem alcance a consciência crítica, é preciso haver a interferência de um processo educativo reflexivo, que o possibilite uma capacidade de opção diante dos desafios apresentados pelo mundo, afastando-o da passividade, da acomodação e da dominação.

Para Freire (1978: 43-44), cada época representa uma série de valores, de formas de ser e de comportar-se, que exigem do homem uma permanente atitude crítica para que, apreendendo esses temas, possa realizar sua vocação de ser mais, e a partir daí integrar-se. Entretanto, atualmente, a sociedade disciplinar vem retirando do homem a sua capacidade de decidir, sendo os temas da época apresentados ao “homem simples” por uma elite dominante e opressora que lhe entrega as informações em forma de prescrição a ser seguida, negando, por conseguinte, sua condição de humanidade.

Assim, considerando-se que a afirmação do homem como sujeito ou sua minimização como objeto da própria história depende de sua capacidade de captação crítica desses temas, quanto mais é manipulado e dirigido pelas prescrições impostas ou doadas, menos integrado ao mundo estará, mais “desumanizado” será. Isto posto, cabe à educação proporcionar ao homem um reflexão crítica sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu poder de refletir, contribuindo para a explicitação de suas potencialidades, de sua capacidade de decisão, enfim, voltada ao aprofundamento de sua interpretação do mundo (FREIRE, 1978: 59-61).

Impende lembrar que a educação é um processo de integração do indivíduo na sociedade, que se instaura através de duas modalidades, a educação informal ou assistemática, que diz respeito aos processos espontâneos de transmissão do conhecimento, os quais se realizam no âmbito da família, da igreja, da vizinhança, dos meios de comunicação de massa; e a educação formal ou sistemática, que é intencional, organizada, hierarquizada e proporcionada pela escola.

Nesse sentido, afirmou Leme (2007: 37), existem várias possibilidades de educação. Isto posto, refletir sobre a educação prisional diz respeito a analisar uma modalidade específica de educação, desenvolvida de maneira sistemática em espaços escolares situados no interior dos estabelecimentos penitenciários, que carrega consigo uma série de especificidades problemáticas e contrárias à valorização do homem.

Não obstante o reconhecimento legal expresso da educação como um direito do preso, pensar num significado para a escola e a prática educativa num ambiente que historicamente tem se revelado como a máxima expressão do poder disciplinar opressor, verdadeiramente hostil e deletério à existência humana, implica, num primeiro momento, a adoção de uma posição cética quanto à eficácia da educação prisional. A violência nas suas mais diversas formas de manifestação, o tratamento desumano e as falências materiais, características do contexto carcerário, são apenas alguns dos dilemas que conduzem à seguinte indagação: “o que pode fazer a educação escolar por trás das grades?” (ONOFRE, 2007: 14).

Analisando-se a questão apenas sob o ponto de vista instrumental, é possível identificar na educação prisional ao menos dez aspectos positivos em benefício do indivíduo privado da liberdade. A primeira utilidade da educação prisional diz respeito ao preenchimento do tempo ocioso do preso (JULIÃO, 2007: 38), tendo em vista a falta de atividades a ele proporcionadas no cotidiano carcerário, com exceção do “banho de sol” de duas horas diárias e da visitação, em geral realizada em dois dias durante a semana.

Uma segunda utilidade, ensinou Leme (2007: 115), diz respeito à possibilidade de a frequência a atividades educativas na prisão propiciar ao preso um laudo de comportamento favorável, a partir do qual alcançaria com maior facilidade algum benefício processual. No mais, ainda que a remição pelo estudo não se encontre disciplinada no ordenamento jurídico brasileiro, os tribunais têm admitido a aplicação do instituto por analogia à remição pelo trabalho.

Considerando-se que o confinamento característico da prisão não acarreta apenas a perda da liberdade física para os que o suportam, mas igualmente as frustrações e privações de ordem psicológica, que tendem a provocar ansiedade e insegurança (ONOFRE, 2007: 20), a sala de aula no contexto carcerário funciona como um ambiente onde o aprisionado pode se sentir seguro e, em não sendo submetido às dissimulações e desconfianças típicas da rotina penitenciária, pode se mostrar, sem máscaras.

Outro ponto a se destacar resta caracterizado no papel da escola como ambiente de produção da informação, no qual os aprisionados têm contato com as informações que ocorrem no mundo externo, mantendo-se assim atualizados, como forma de resistência ao processo de perdas a que a prisão os submete.

Para os não alfabetizados, a escola representa uma oportunidade de aprendizado da leitura e da escrita, atributos fundamentais para a conquista de certa autonomia no cotidiano carcerário, uma vez que deixarão de depender de outros apenas para ler e escrever cartas e bilhetes, bem como acompanhar o desenvolvimento de seus processos criminais.

Pode-se aduzir ainda que, de maneira mais concreta, a frequência à sala de aula na prisão possibilitaria ao recluso a troca do material escolar recebido por outros objetos que julgasse necessitar, uma maior aproximação com os profissionais penitenciários e, a partir daí, a construção de uma confiança que lhe poderia ser útil, ou também a possibilidade de se relacionar com outras pessoas que não os companheiros de cela.

Há ainda os que enxergam a escola da prisão como uma possibilidade para a melhoria de vida do preso quando este alcançar a liberdade, de maneira que, com

os conhecimentos adquiridos por intermédio de um ensino regular, poderão “dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual seja exigido um mínimo de escolarização” (JULIANO, 2007: 38).

Entretanto, o presente estudo parte da crença de que o alcance da prática educativa na prisão não se deve resumir a estes significados, constituindo-se a educação como um instrumento de libertação interior dos presos que, na medida em que possibilita ao indivíduo perceber-se como sujeito de sua própria história, contribui para sua colocação na sociedade como agente capaz de criar e recriar a sua realidade, vez que a aprendizagem dá-se de maneira simultânea com a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo. Não se trata de atribuir à educação um poder milagroso, suficientemente capaz de operar uma profunda transformação na realidade carcerária, mas de admiti-la como uma prática indispensável em busca desse fim, oportunizado pela emancipação do indivíduo.

Ao descobrir-se como ser humano, uma vez que a concepção carcerária nega-lhe a humana condição, o preso se enxergaria novamente como um ser de possibilidades, concretizando assim o objetivo essencial do paradigma ressocializador da pena de prisão. Portanto, impende inicialmente compreender o real significado do paradigma ressocializador da pena e suas repercussões numa prática educativa prisional.

Atualmente, a tentativa de explicação racional da pena de prisão fundamenta-se na chamada teoria mista, para a qual os objetivos do encarceramento seriam a retribuição ao delito causado, o efeito intimidativo *erga omnes* para a não ocorrência de novas infrações (prevenção geral) e, por fim, a ressocialização do infrator (prevenção especial).

Explicou Thompson (2002: 3) que, contemplando várias denominações, dentre as quais cura, educação, reeducação, reabilitação, regeneração, emenda, recuperação, reintegração e ressocialização, o que se pretende como um dos elementos da teoria mista é direcionar ações no sentido da transformação do criminoso em não criminoso.

Por sua vez, ensinaram Ibañez & Brie (2001: 143-144) que “*el término resocialización se aplica específicamente al proceso de nueva adaptación del delincuente a la vida normal, a posteriori de cumplimiento de su condena*”. Isto posto, com base numa representação social do problema criminal, o modelo ressocializador identifica no indivíduo criminoso um sujeito não socializado, ou seja, que não assimilou os padrões socialmente aceitos de comportamento, normas, valores e crenças, nem tampouco desenvolveu atitudes aprováveis, devendo a sociedade, por conseguinte, transformá-lo para readmiti-lo em seu seio.

Assim, fundado no paradigma utilitarista de resposta ao delito, o modelo ressocializador “reclama uma intervenção positiva no condenado que facilite o seu digno retorno à comunidade, isto é, sua plena reintegração social”, de forma que o castigo seja útil não só para a sociedade, mas também para o próprio infrator (MOLINA & GOMES, 1997: 349-350).

Afirmou Bitencourt (1993: 131) que uma consequência lógica do modelo ressocializador é, no âmbito penitenciário, o tratamento do delinquente.

Arraigado à ideia de que a adaptação do prisioneiro à vida carcerária geraria automaticamente sua readaptação à vida livre em sociedade, o tratamento penitenciário compreende o conjunto de medidas educativas, sociológicas, psicológicas e penais empreendidas junto ao delinquente no ambiente prisional, com vistas à sua reinserção social. Segundo Bitencourt (1993: 130), parte-se da suposição de que, por meio dessas medidas, o interno se converterá em uma pessoa que, quando em liberdade, direcionará seus comportamentos no sentido do respeito às leis por ter adquirido, quando submetido às regras prisionais, certo grau de responsabilidade individual e social.

Apresentou Albergaria (1993: 39) a ideia de que o legislador nacional, ao referir-se ao tratamento penitenciário, optou pela expressão “assistências”, dedicando capítulo específico na LEP para tratar do referido instituto, e incluindo a assistência educacional entre suas modalidades. Em conformidade com o artigo 1º da LEP, que consagrou como um dos objetivos da execução penal no País “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, as assistências penitenciárias no Brasil têm como finalidade “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”.

Todavia, ensinou Thompson (2002: 4) que, apesar de os preceitos legais convergirem no sentido de destacar a “ressocialização” dentre os objetivos da pena de prisão, “os fins de punição e intimidação permanecem intocados”, de forma que o conceito da tríplice finalidade é essencialmente contraditório. Com efeito, punir e prevenir remetem às ideias de sofrimento e medo, sendo, portanto, incompatíveis com uma ação verdadeiramente reformadora.

Se, do ponto de vista teórico, o paradigma ressocializador apresenta falhas, outro ponto crítico é que, em países como o Brasil, o recrudescimento da violência urbana tem dado causa a uma sensação de insegurança generalizada, que acaba por fomentar na sociedade um anseio exacerbado pela justiça criminal eminentemente punitiva, cujos reflexos no contexto penitenciário faz com os mecanismos assistenciais que teoricamente contribuiriam para o retorno digno do prisioneiro ao convívio social sejam preteridos aos sistemas de repressão prisional.

Nesse sentido, em nome da segurança útil, reforça-se a prisão como uma instituição total que, utilizando-se de mecanismos ostensivos de vigilância e disciplinamento, visa à regulação integral dos indivíduos para oprimi-los, negar-lhes sua humanidade, transformá-los em corpos dóceis, economicamente produtivos e culturalmente devotados aos detentores do poder. Assim, a “ressocialização” não almeja uma transformação qualitativa profunda nos indivíduos, de forma que estes passem a bem compreender a sociedade que os circunda e os papéis que desempenham para que, a partir daí, direcionem suas ações, mas diz respeito, antes de tudo, a um processo sutil e excludente de domesticação e interiorização de valores na consciência dos aprisionados, pelo uso de técnicas de adestramento, como forma de manutenção da condição de dominação que os acomete.

Uma vez inserida na concepção adestradora da prisão, a assistência educacional contribui para a introjeção da consciência opressora/domesticadora nos oprimidos, transmutando-se em assistencialismo, que, segundo Freire (1978: 57), se contradiz com a vocação natural do homem de ser sujeito, pois “faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação”.

Ensinou o referido autor que o assistencialismo é uma forma de ação que rouba do homem uma de suas necessidades fundamentais, a responsabilidade, que constitui um elemento existencial humano por torná-lo comprometido com seus próprios problemas e com os problemas alheios, daí porque a responsabilidade não pode ser incorporada ao homem intelectualmente por uma educação assistencialista.

No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem. (...) É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizerem a vocação da pessoa em ser sujeito (FREIRE, 1978: 58).

Pensar numa educação prisional a partir do modelo assistencialista é optar, ainda segundo o pensamento de Freire (1982: 65-70), por uma prática “bancária” da educação. Entende-se por educação bancária a prática pedagógica de natureza narrativa na qual o educador, considerado como único detentor de saber, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo através da doação de conhecimento, doação esta que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, qual seja, a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. Assim, diz-se bancária, pois “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1982: 66).

Na medida em que anula ou minimiza o poder criador dos educandos, uma educação bancária estimula a ingenuidade, a passividade e a docilização, satisfazendo o interesse dos opressores, que não é senão a transformação da mentalidade dos oprimidos para que melhor se adaptem à dominação, ao invés de fornecer-lhes mecanismos para levantarem-se contra a situação que os oprime.

Considerados como assistidos, os indivíduos privados da liberdade, submetidos a práticas bancárias de educação, são tidos como casos individuais que discrepam da fisionomia geral da sociedade, devendo esta proporcionar mecanismos para reajustá-los. Assim, explicou Freire (1982: 69) que:

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumissem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Com efeito, há de se concordar que, em sendo o homem um ser inacabado, o processo de educação é contínuo e, desta maneira, o prisioneiro jamais esteve fora da sociedade, que é o pressuposto lógico de qualquer modelo ressocializador, mas sim imerso num processo de educação e socialização incompleto e deficitário que o inseriu no contexto da criminalidade por falta de acesso a outros contextos.

Tem-se ainda que a educação prisional, concebida a partir do assistencialismo, reforça a homogeneidade entre a escola e a prisão, no que concerne à “reprodução das relações sociais e de manutenção da estrutura vertical da sociedade, criando, em particular, eficazes contraestímulos à integração dos setores mais baixos e marginalizados” (BARATTA, 1999: 175).

Então, ensinou Leme (2007: 127) que a educação somente poderá assumir alguma contribuição positiva para o indivíduo privado da liberdade se “não fizer parte da lógica de transformação dos indivíduos”, fugindo, por conseguinte, do modelo ressocializador do tratamento penitenciário, característico da dominação, da marginalização e do disciplinamento. Dessa forma, a “ressocialização” possibilitada pela educação deixará de se referir à adaptação às regras da prisão e aos valores de dominação, para assumir seu verdadeiro papel de emancipação do ser humano, operando a educação uma transformação não no indivíduo, mas na realidade que o oprime.

E isso somente será possível pela prática de uma educação problematizadora e dialógica, que, partindo da experiência existencial de cada indivíduo, finalize a dicotomia homem-mundo, possibilite ao indivíduo uma conscientização crítica (que é consciência e ação, refletir e agir), tornando-o sujeito capaz de criar e recriar sua própria realidade (FREIRE, 1982).

A educação prisional, desde que desvinculada do modelo ressocializador, cumpre o papel de humanizar o homem, num ambiente que nega sua humanidade em todas as dimensões, daí porque os processos educativos na prisão “procuram dar desesperadamente algum significado às suas vidas, mesmo em espaços sociais construídos, em última instância, para tirar deles qualquer sentido” (BUENO, 2007: 8). Nesse diapasão, afirmou Scarfó (2003: 4) que *“es la educación en general, y en especial en los establecimientos penales, la que actúa como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido”*.

Ao se pensar na educação do preso, não se pode deixar de considerar que ele é um ser inacabado, que possui uma vocação ontológica de ser mais e um poder de criar e recriar sua condição de existência. Não se trata de educá-lo, mas de oferecer condições para que se eduque (FREIRE, 1983).

Entendendo “consciência máxima possível” como o maior grau de captação que o homem possa ter de si e do mundo, “situações-limite” como as barreiras que o mundo lhe impõe e “inédito-viável” como as possibilidades de emancipação em face das barreiras, dar condições para que o preso se eduque é proporcionar mecanismos para que ele atinja uma “consciência máxima possível” das suas relações com o mundo e, superando as “situações-limite” que este lhe impõe, passe a enxergar o “inédito-viável”, e a agir para alcançá-lo (FREIRE, 1982).

Do ponto de vista prático, dar condições significa apresentar-lhe a leitura, a escrita, o cálculo, a fala, a “cultura letrada”, o mundo físico e o mundo social, práticas e opiniões externas às do mundo prisional, o convívio com outras pessoas, o companheirismo, a continuidade dos estudos, em resumo, possibilitar a aquisição de valores, de conhecimento e o preparo para o convívio social (ONOFRE, 2007: 21-22).

Isto posto, a educação prisional em muito se assemelha à educação dos que estão em liberdade; entretanto, há um elemento único no contexto prisional que determina toda e qualquer expectativa positiva referente à educação do homem preso: a esperança pela liberdade.

Ensinou Gadotti (1993: 134) que “a liberdade é a única força que move o preso”, significando a maior motivação para sua existência. Assim, a educação prisional não assistencialista, mas dialógica e problematizadora, ainda que, por si mesmo, não seja suficiente para dar aquilo que o indivíduo preso objetiva, ao

possibilitar uma libertação interior pela emancipação da consciência do homem em relação a ele e ao mundo, municia-o com melhores condições para que enfrente, ele mesmo, a luta por sua liberdade.

Atuando na direção contrária aos processos “desumanizadores” da prática penitenciária, a educação prisional oferece ao prisioneiro uma nova forma de relacionar-se, diferente da praxe carcerária, e, quaisquer que sejam suas utilidades possíveis (ocupação do ócio, conquistar benefícios jurídicos, maior aproximação com os agentes penitenciários), se constitui verdadeiramente como um algo positivo na esperança pela liberdade. Em síntese, se a prisão é comumente conhecida como a “escola do crime”, a educação prisional contribui para que assuma a posição de “escola para a vida” (GABRIEL, 2007: 11).

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*. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 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*, v. 2, n. 2, p. 37-63, São Paulo, 2005.

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

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

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

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

GABRIEL, Diana Marlene da S. *(De) Formação de adultos em contexto prisional: um contributo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23428/2/67427.pdf>>. Acesso em: 11 de outubro de 2009.

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

_____. Palestra de encerramento. In: MAIDA, Marco J. D. (org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993. p. 121-148.

GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, Antonio & GOMES, Luiz Flávio. *Criminologia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

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. *Diccionario 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, p. 39-45, Belo Horizonte, abril, 2008.

JUNQUEIRA, Ivan de Carvalho. *Dos direitos humanos do preso*. São José do Rio Preto: Lemos & Cruz, 2004.

LEME, José Antonio 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.

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

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de A. Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária UFPB, 2007.

_____. Filosofia dos direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Universitária UFPB, 2005.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O valor da pessoa humana e o valor da natureza. *In*: ALMEIDA FILHO, Agassiz de & MELGARÉ, Plínio. *Dignidade da pessoa humana – fundamentos e critérios interpretativos*. São Paulo: Malheiros, 2010.

_____. *Dignidade humana e moralidade democrática*. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

RIFIOTIS, Theophilos. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de A. Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária UFPB, 2007.

SCARFÓ, Francisco José. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista do Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, n. 36, edición especial sobre Educación e Derechos Humanos, San José, julio/diciembre, 2003.

SUTTON, Peter (ed.). La educación básica em los establecimientos penitenciários. Viena/Hamburgo: Oficina de las Naciones Unidas en Viena & Instituto de Educación de la Unesco, 1994. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/prisp.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2009.

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

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

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