

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO CONSTITUCIONAL

Rose Aparecida Ferreira Ribeiro

EDUCAÇÃO E CÁRCERE,

Uma análise da efetividade das políticas públicas que visam garantir o acesso à educação
no sistema prisional

Niterói,

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO CONSTITUCIONAL

Rose Aparecida Ferreira Ribeiro

EDUCAÇÃO E CÁRCERE

Uma análise da efetividade das políticas públicas que visam garantir o acesso à educação no sistema prisional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre

Orientadora: Dra. Clarissa Brandão

Linha de Pesquisa: Instituições Políticas, Administração Pública e Jurisdição Constitucional

Niterói,

2017

Banca Examinadora:

Dra. Clarissa Brandão– Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Dra. Waleska Marcy Rosa

Dr. Marco Casamasso

Ribeiro, Rose Aparecida Ferreira Ribeiro

“EDUCAÇÃO E CÁRCERE”: uma análise da efetividade das políticas públicas que visam garantir o acesso à educação no sistema prisional/ Ribeiro, Rose Aparecida Ferreira – Niterói, 2017.

Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional – Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional) – Universidade Federal Fluminense, 2017.

1. Direito constitucional. 2. Administração pública. 3. Educação. 4. Ensino Educacional Prisional. 5. Direito à Educação. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Direito, Instituição responsável II. Título.

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto analisar a efetividade de políticas públicas que visam garantir o acesso à educação dentro do sistema penitenciário. A análise considera a realidade das escolas prisionais como um laboratório capaz de fornecer informações capazes de elencar os motivos que interferem na aplicabilidade das normas e políticas públicas que asseguram o acesso à educação ao indivíduo em condição de cumprimento de pena privativa de liberdade. O estudo leva em consideração os discursos produzidos a partir de análise de campo de diferentes pesquisadores que se dedicaram ao estudo das singularidades do ensino educacional ministrado no interior do sistema carcerário. Neste exercício são consideradas as representações sobre a educação prisional com especial conotação as propostas de ampliação e melhoramento da prática escolar inserida no sistema penitenciário.

PALAVRAS-CHAVE:

Direito à Educação; escolas prisionais; práticas educacionais no contexto carcerário; educação prisional; alfabetização no cárcere;

ABSTRACT:

This dissertation aims to analyze the effectiveness of public policies aimed at guaranteeing access to education within the penitentiary system. The analysis considers the reality of the prison schools as a laboratory capable of providing information and listing the reasons that interfere in the norms applicability and public policies that ensure the education access to the individual in condition of sentence of deprivation of freedom. The study takes into account the speeches produced from the field analysis of different researchers who have dedicated themselves to the study of the singularities of the taught education given within the prison system. In this exercise are considered the representations on prison education with special connotation the proposals of expansion and improvement of the school practice inserted in the penitentiary system.

KEY WORDS:

Education right; Prison schools; Educational practices in the prison context; Prison education; Literacy in prison;

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu filho Daniel Ferreira Martins que, há exatos dez anos, modificou a minha forma de ver o mundo, reabasteceu minha vida com amor, ternura, compreensão e os sorrisos mais significativos que já tive a felicidade de presenciar;

Agradeço à minha mãe Neide Rodrigues e acrescento que, tudo o que eu faço de correto e bom, eu faço porque aprendi com ela;

Agradeço especialmente ao amigo e professor André Saddy, não fosse os valiosos e necessários conselhos, não teria eu concluído essa etapa acadêmica tão significativa em minha vida – gratidão eterna!

Agradeço ao Fabio Paulo, contar com sua amizade foi uma grata surpresa do destino, você é incrível e nós sabemos disso! Obrigada por todo o espaço e importância que você vem ganhando em minha vida. Obrigada por permanecer;

Agradeço a professora Clarissa Brandão, pela generosidade da orientação prestada;

Agradeço à todas as pessoas que se fizeram presente em minha vida, todos os amigos, familiares, colegas da faculdade, colegas do mestrado, todos os meus mestres;

Agradeço a Universidade Federal Fluminense e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional;

Agradeço ao TACAP coletivo que modificou minha forma de atuar no direito e me proporcionou momentos de alegria e satisfação. Obrigada a todos que fazem parte do coletivo, obrigada pela aceitação, cumplicidade e as dicas astrológicas tão valiosas em minha vida;

Agradeço ao meu amigo Baiano que eu conheci no Mato Grosso do Sul e que reencontrei no Rio de Janeiro, Madá, obrigada por toda a companhia, auxílio, amizade, companheirismo e carinho desses dois últimos anos. Você foi/é o meu porto seguro nessa cidade de constantes solidões; obrigada por sempre me receber e por acalmar meu coração.

Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS	10
PRÓLOGO	12
INTRODUÇÃO	14
1. O DIREITO À EDUCAÇÃO E O SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO	18
1.1 A educação como direito fundamental	26
1.2 A educação enquanto direito constitucional.....	30
1.3 Instrumentos normativos que asseguram o direito à educação escolar no sistema penitenciário brasileiro.....	34
1.4 Limites impostos a pena privativa de liberdade	38
1.5 Prisão e escola, entre a profanação do eu e o ensino enquanto instrumento de libertação.....	42
2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE VISAM GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO	47
2. 1 Políticas públicas educacionais	50
2.2 Políticas Públicas de educação prisional.....	52
2.3 A (in)eficiência das Políticas Públicas	59
3. ESCOLAS PRISIONAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	64
3.1 É escola mas é também prisão.....	65
3.2 Os professores das escolas prisionais.....	66
3.2.1 O desafio de lecionar em escolas prisionais	67
3.2.2 A relação professor versus aluno e as aulas no sistema prisional	69
3.3 Os alunos das escolas prisionais.....	71
3.3.1 Estudar na prisão, uma escolha possível?	72
3.3.2 O que torna a escola prisional atrativa para os detentos?	77
3.4 Os agentes penitenciários e o ensino prisional	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal Penitenciária

CONSEG – Conferência Nacional de Segurança Pública

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNPEN – Fundo Penitenciário Nacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação

LEP – Lei de Execução Penal

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

PPGDC - Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

“O essencial, com efeito, na educação, não é a doutrina ensinada, é o despertar”
Ernest Renan

PRÓLOGO

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu no ano de 2011, quando, ao estagiar na 2ª Vara Criminal da Comarca de Três Lagoas – Mato Grosso do Sul, passei a acompanhar a realização de diversas audiências, dentre elas, as audiências de réu preso.

Permaneci por aproximadamente dois anos e meio auxiliando o juiz da 2ª Vara Criminal nas audiências. Me lembro que no início sentia muito medo dos presos e por diversas vezes pedi ao juiz para ser substituída. Eu tinha medo que um daqueles homens um dia me reconhecesse, eu tinha medo de falar com aquelas pessoas, eu trabalhava incomodada, desconfortável, sentindo que de alguma maneira aqueles homens eram realmente uma ameaça.

Alguns meses depois eu percebi que, salvo raríssimas exceções, todos ali tinham roubado uma carteira, um celular, uma moto, uma bicicleta, um chinelo em um supermercado, eu também percebi que quase todos eram garotos jovens, garotos negros ou mulatos, garotos que moravam nos piores bairros da cidade, filhos do Jupiá, usuários de drogas, garotos que abandonaram a escola no quarto ou quinto ano do ensino fundamental.

Sempre que escutava os réus respondendo às perguntas feitas pelo juiz sobre o grau de escolaridade, eu me questionava se alguns anos a mais na escola poderiam ter proporcionado a cada um daqueles indivíduos um caminho diferente.

Após o término do estágio as inquietações causadas pelas experiências vivenciadas no fórum cederam espaço para rotina acadêmica de um curso de graduação. Foi só em 2014 que, depois de ler uma reportagem que contava a história de um detento do semiaberto que, aprovado em quatro faculdades, não pode cursar nenhuma por não obter autorização do juiz para frequentar as aulas.

Em virtude do interesse que a reportagem me despertou, pesquisei sobre o assunto e então um recorde específico sobre a educação de presos me chamou atenção: o fato de existir tantos dispositivos normativos que asseguram acesso à educação no sistema prisional e, mesmo com tantas previsões legais, o ensino educacional não se configurar como uma realidade nos estabelecimentos prisionais.

A partir de tal perspectiva, surgem incontáveis questionamentos sobre a educação prisional e também a necessidade de trabalhar o tema com um olhar que se aproxime mais do humano do que do direito.

Permitir que indivíduos permaneçam uma vida inteira sem dispor da faculdade de assinar seu próprio nome é antes de tudo uma crueldade, uma violência que deve ser combatida.

INTRODUÇÃO

O contingente populacional dos presídios brasileiros parece obedecer um padrão preestabelecido; o cárcere revela que jovens, negros, pobres e com pouca escolaridade compõem o estereótipo dos detentos no país.

Dentre os inúmeros fatores de exclusão social e econômica que podem ser trabalhados à partir da evidente homogeneização da população carcerária, elegemos o grau de escolaridade como objeto para o presente trabalho.

Segundos dados publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), considerando o contingente carcerário de 607.731 (seiscentos e sete mil, setecentos e trinta e um) presos, apenas 1% dos presos possuem curso superior completo, 6% são analfabetos, 9% alfabetizados sem curso regular, 53% possuem apenas o ensino fundamental incompleto, 12% curso fundamental completo, 11% ensino médio incompleto, 7% ensino médio completo. O mesmo levantamento aponta que apenas metade dos estabelecimentos prisionais contam com salas de aula em funcionamento.

Cumprido salientar que as pesquisas provenientes de órgãos públicos que evidenciam a realidade do sistema penitenciário brasileiro, são pesquisas comprometidas tão somente com a divulgação de cifras. Sendo assim, mesmo que se tenha informações sobre a quantidade de detentos que possuem acesso à educação, torna-se impossível pontuar aspectos subjetivos a respeito do ensino prisional.

A partir de tal perspectiva temos que, metade dos presídios em funcionamento no país não oferecem nenhum tipo de atividade educacional. Por si só uma referência de máxima valia, considerando a universalidade do acesso à educação e as diversas normas que buscam garantir o acesso do preso à educação, torna-se imprescindível analisar os fatores que impossibilitam que todos os presídios brasileiros disponham de atividades educacionais.

Para além de pontuar a realidade prisional dos estabelecimentos que não contam com atividades educacionais, é igualmente importante analisar as reais condições que caracterizam a oferta do ensino educacional dentro dos presídios brasileiros. Para isso, serão considerados

os fatores internos e externos que interferem na dinâmica da rotina dos cárceres. Supõe-se que o ensino prisional carece de um planejamento adequado que seja sensível as particularidades próprias do sistema prisional.

O perfil econômico dos detentos e o alto índice de presos analfabetos, semianalfabetos e com baixo nível de escolaridade, sugere que Estado, há muito já tenha falhado na missão de promover acesso igualitário à educação de qualidade. Não possibilitar o amplo acesso à educação dentro do sistema prisional seria, pois, perpetuar a negação de um direito.

Por todo o exposto, o presente trabalho se compromete com a análise da efetividade de políticas públicas que visam garantir o acesso à educação dentro dos presídios brasileiros.

Preliminarmente, cumpre ressaltar que o presente trabalho não se prestará a análise do papel que a educação ocupa ou pode vir a ocupar frente as questões correlacionadas com a ressocialização do indivíduo preso. Isso porque, por questões ideológicas, a autora acredita que, ainda que a educação seja completamente incapaz de fornecer qualquer melhora no comportamento do indivíduo, ainda que a educação em nenhum ponto esteja vinculada a possibilidade de ressocialização da pessoa delinquente, ainda assim, o acesso à educação é um direito humano. Enquanto direito humano, deve ser garantida a todos as pessoas, sem a intenção de se obter a partir de tal prática, qualquer outra retribuição para o Estado que não esteja intimamente ligada à dignidade do indivíduo.

Posto isso, cumpre esclarecer aspectos práticos do desenvolvimento da presente pesquisa, assim, valendo-se de bibliografias jurídicas e antropológicas, artigos científicos, relatórios institucionais e de normas jurídicas pretende-se traçar um panorama fidedigno do ensino prisional.

Pretende-se pontuar as consequências jurídicas do não cumprimento de normas nacionais e internacionais que garantem ao preso o direito de acesso à educação e também analisar aspectos práticos que inviabilizam, dificultam ou impossibilitam o ensino dentro dos estabelecimentos prisionais.

Para que os objetivos do presente trabalho possam prosperar, buscar-se-á analisar as características que diferem o funcionamento de um presídio do funcionamento de uma escola. Assim, considerando as atividades educacionais funcionam dentro do espaço físico dos

presídios, pretende-se averiguar quais os desafios que a escola prisional precisa superar para garantir a continuidade de suas atividades no ambiente prisional.

Ato contínuo, o presente trabalho buscará elencar prerrogativas jurídicas comprometidas com a garantia do acesso à educação. Buscar-se-á mencionar dispositivos normativos que atribuem à educação a condição de direito universal. A fim de propiciar uma compreensão básica sobre a importância do direito à educação, pesquisar-se-á aspectos que estejam correlacionados com a consolidação da importância e relevância dos direitos sociais.

Ainda trabalhando a temática consoante a importância e a universalidade do direito à educação, tenciona-se evidenciar a relevância do ensino prisional, além de pontuar os dispositivos nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação dentro do sistema penitenciário.

Ante a relevância do aspecto jurídico penal que se desprende do tema proposto, pretende-se analisar a finalidade da pena no ordenamento jurídico brasileiro.

Após demonstrar a relevância do tema trabalhado, a presente pesquisa pretende realizar uma análise crítica das políticas públicas de acesso à educação dentro do sistema prisional. Espera-se operar o levantamento de informações que demonstrem falhas e acertos na elaboração das políticas públicas e a adequabilidade de tais normas frente à realidade dos presídios brasileiros.

Concluída a análise temática, o presente trabalho intenciona a realização de uma análise capaz de demonstrar particularidades inerentes ao funcionamento das escolas prisionais dentro dos presídios.

Valendo-se de pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, pretende-se desenvolver um levantamento que demonstre os métodos pedagógicos, normas de regimento interno, adequações necessárias para o bom funcionamento das escolas prisionais, dentre outras informações que estejam correlacionadas com a experiência prática proveniente do funcionamento de escolas dentro do sistema penitenciário.

Pretende-se, a partir do ponto de vista do educador prisional, pontuar quais as dificuldades da efetivação do ensino no ambiente carcerário e quais expectativas o profissional visa alcançar junto à seus alunos.

Considera-se de igual relevância a concepção que o apenado tem à respeito do ensino educacional, sendo assim, procurar-se-á elencar as percepções dos detentos que integram o corpo discente do ensino prisional, a partir de tal ato, pretende-se pontuar as razões que justificam o interesse do detento em participar das atividades educacionais.

Acredita-se que a maneira como o ensino prisional é recepcionado pelos agentes penitenciários e diretores do estabelecimento prisional, contribui diretamente para o sucesso ou fracasso das atividades educacionais, sendo assim, o presente trabalho buscará elencar informações sobre a relação dos agentes penitenciários e prática educacional dentro dos presídios.

Ao final, espera-se que a pesquisa desenvolvida possa traduzir, ao menos em parte, a realidade do ensino prisional, evidenciando os aspectos que colaboram ou que impossibilitam a efetividade das políticas públicas que visam sua aplicabilidade.

1. O DIREITO À EDUCAÇÃO E O SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

“Pode-se dizer que, desde que nosso objeto de estudo são os seres humanos, tal estudo envolve toda a nossa personalidade – cabeça e coração; e que, assim, tudo aquilo que moldou essa personalidade está envolvido, não só a formação acadêmica: sexo, idade, classe social, nacionalidade, família, escola, igreja, amizades e assim por diante. (EVANS-PRITCHARD, 2004, p. 244)

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “a educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos”. Nesse sentido, o acesso à educação se constitui como um direito que deve, ou que pelo menos deveria,¹ ser garantido à toda e qualquer pessoa, tendo como objetivo proporcionar a instrução necessária para uma vida digna.²

Devido à sua importância e essencialidade e, por ser considerado um meio pelo qual pode-se chegar à superação da pobreza - em seus múltiplos aspectos -, a garantia e a defesa do direito ao acesso à educação, enquanto direito de todos, abre espaço para importantes debates que são realizados por diversos países. Nesse sentido:

Entende-se que a educação, sob a perspectiva de direitos, deve estar acessível (gratuita para todas as pessoas sem discriminação), disponível (instituições de ensino em número suficiente e apropriadas), ser aceitável (adequada e relevante de acordo com os instrumentos de direitos humanos) e adaptável (capaz de ajustar-se às demandas da comunidade educativa) a todos seres humanos igualmente sujeitos desse direito. (HADDAD; SIQUEIRA, 2014)

De acordo com as diretrizes da Organização das Nações Unidas, perseguir-se-á a garantia de educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos até 2030. Para que o objetivo seja alcançado, os países comprometidos com a “meta universal” deverão comprometer-se com a promoção do direito à educação e também com a promoção de outros direitos sociais, tal como: renda, habitação, saúde e trabalho. (HADDAD; SIQUEIRA, 2014)

¹ Justifica-se o uso do termo “deveria” por entender que, a educação na atualidade, ainda não se configura como um direito garantido à todos de maneira igualitária. A oferta do ensino, ainda permanece vinculado a fatores culturais, sociais e econômicos.

² A UNESCO foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com sede em Paris, na França, a UNESCO atua em 112 países, tendo como objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo. Informações sobre a UNESCO podem ser consultadas em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office>>.

Desta maneira, as diretrizes que visam assegurar o acesso à educação para as presentes e futuras gerações, figuram entre as medidas mais importantes pensadas por um coletivo, visando sobretudo a promoção do direito à educação em países mais pobres e periféricos.³

Para além do combate aos índices que pontuam o número de analfabetos e/ou pessoas que não possuem condições econômicas que permitam o acesso à educação, tem-se que, em alguns países, a garantia do direito à educação representa uma dívida histórica com alguns seguimentos da sociedade analisada. No Brasil, estudos históricos sobre a garantia e a promoção do direito à educação, demonstram que o ensino por muitos anos foi concebido como um privilégio somente conferido aos mais abastados. Além da histórica exclusão social que permeia a garantia do acesso à educação, mulheres, negros e estrangeiros também sofreram ao longo dos anos, vitimados pela invisibilidade social e, conseqüentemente, a exclusão dos bancos escolares. (HADDAD; SIQUEIRA, 2014)

No que se refere ao acesso à educação, o Brasil figura como um exemplo dos abusos que existiram e que, apesar de travestidos por diferentes roupagens, ainda existem nos dias atuais. Nesse sentido:

Em países como o Brasil, onde a dívida social é histórica, a educação surge como um aparente consenso: todos concordam que é condição absolutamente necessária para o desenvolvimento econômico; para a qualificação profissional e ascensão social; como solução para diminuir índices de violência e criminalidade; como um direito básico para o exercício da cidadania plena. Entretanto, há que se questionar a dinâmica que permeia esse aparente consenso, quando a realidade se mostra tão diferente dos discursos em defesa da educação universal; de indagar quais e como as circunstâncias históricas, sociais e econômicas influíram na configuração da educação como um direito positivado em textos constitucionais e, principalmente, como se coloca o interesse das classes sociais e sobre o sentido da atuação do Estado na efetivação desse direito. (MARINELLI, 2006, p.12)

Fato é que, mesmo após reconhecida a dívida histórica no que tange a garantia de acesso à educação de forma igualitária, ainda nos dias atuais, permanece latente os resquícios de seletividade econômica que acaba por impossibilitar que parte da parcela mais pobre da população tenha condições equitativas de acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, tem-se a perpetuação de perdas sociais, econômicas e culturais, isso porque:

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para o crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces:

³ A palavra “educação” é empregada no presente trabalho querendo significar a prestação de ensino educacional.

social, econômica e cultural. Direitos social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 127)

Nessa perspectiva, Segundo levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o oitavo país do mundo com maior número de pessoas analfabetas, atrás apenas do Egito, Etiópia, Nigéria, Bangladesh, Paquistão, China e Índia. Estima-se que 8,3% da população brasileira com 15 anos ou mais, ou seja, aproximadamente 13,9 milhões de pessoas, não possuam qualquer habilidade de escrita ou de leitura.⁴

Sobre o alto índice de analfabetismo apontado pela pesquisa, acredita-se que o número de pessoas analfabetas pode ser ainda maior, uma vez que, segundo relatos do próprio instituto de pesquisa, as pessoas que possuem apenas um pequeno domínio sobre a leitura ou a escrita, ao participarem das entrevistas e do apontamento demográficos sobre o tema, não se auto declaram analfabetas.

Apesar de não ser considerado analfabeto o indivíduo capaz de escrever ou ler um texto simples, tem-se que a precariedade do domínio da leitura e da escrita, desencadeia um analfabetismo funcional, nesse sentido, conforme afirma Braga (2014, p. 102), o aprendizado deve ser compreendido além dos frágeis limites da posse das primeiras letras, devendo proporcionar o entendimento global daquilo que se lê. Em decorrência da ampla margem que se abre com a finalidade de classificar o menor número de pessoas possível no quadro de analfabetos, temos que, para além dos 13,9 milhões de pessoas que não possuem qualquer familiaridade com a leitura, escrita ou cálculos simples, existe um universo de aproximadamente 29 milhões de pessoas que, apesar de conseguirem assinar o próprio nome e formular frases simples, carecem da capacidade de interpretar o que escrevem, ou seja, permanecem imersos em um analfabetismo funcional.

Segundo dados recentes, elaborados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no

⁴ Sobre o tema vide reportagem: Taxa de analfabetismo cai 4,3 pontos percentuais em 14 anos, diz IBGE. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>>. Acesso em: 22 de março de 2017.

ano de 2015, verificou-se que, considerando apenas o contingente populacional com mais de 25 anos de idade, cerca de 11,1% da população brasileira não possui qualquer grau de instrução ou possui menos de um ano de estudo; 9,5% possui de um a três anos de estudo; 21,7 estudaram quatro ou sete anos; 13,9 % possui aproximadamente de oito a dez anos de estudo.

Assim, ao discorrer sobre a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do Estado, a UNESCO (2014, p.55) afirma que *“os países que tem oferecido acesso insuficiente à educação têm sido incapazes de acabar com o analfabetismo na população adulta”*, sendo que são poucos os países que oferecem oportunidade de alfabetização de jovens e adultos de qualidade, por isso, torna-se essencial que a oportunidade do desenvolvimento educacional seja disponibilizada durante a infância, mediante acesso à educação de qualidade.

Por todo exposto, é possível afirmar que o acesso à educação é hoje um problema social que deve ser enfrentado pela sociedade e pelo Estado brasileiro. Estudos sobre o tema apontam que o analfabetismo e a baixa escolaridade são fatores desencadeadores de preconceito e de exclusão social. Confabulando com esse posicionamento, a UNESCO (2014, p. 5) afirma que *“a educação, é a principal forma de ajudar as pessoas a saírem da pobreza e impedir que esta condição se transmita de geração em geração”*.

Segundo Braga (2014, p. 102), para que o Brasil consiga promover a alfabetização dos jovens e adultos e, conseqüentemente, erradicar o analfabetismo, a sociedade e o Estado precisam trabalhar em prol da elaboração e da promoção de políticas públicas que sejam mais inclusivas; que abordem a questão do analfabetismo e do baixo grau de escolaridade da população adulta conferindo ao tema o mesmo grau de importância e prioridade destinado as diretrizes da educação básica.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre “o desafio da superação do analfabetismo no Brasil”, Braga (2014, p. 103), acertadamente, pontua sobre a necessidade de se elaborar políticas públicas de acesso à educação sensíveis as necessidades daqueles indivíduos que fazem parte de determinados grupos que são excluídos socialmente.

Que pese a existência de outros grupos que enfrentam dificuldades para promover a efetivação do direito ao acesso à educação, entende-se que, devido ao processo de

estigmatização social e da limitação da liberdade, ao indivíduo preso, a efetivação do direito à educação configura-se como um desafio que alcança proporções muito superiores aos desafios enfrentados por qualquer outro grupo que persiga a inserção social por meio de condições mais justas e igualitárias de acesso à educação.

Segundos dados publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), considerando o contingente carcerário de 607.731 (seiscentos e sete mil, setecentos e trinta e um) presos, apenas 1% dos presos possuem curso superior completo, 6% são analfabetos, 9% alfabetizados sem curso regular, 53% possuem apenas o ensino fundamental incompleto, 12% curso fundamental completo, 11% ensino médio incompleto, 7% ensino médio completo. O mesmo levantamento aponta que apenas metade dos estabelecimentos prisionais contam com salas de aula em funcionamento.

Que pese o significativo número de indivíduos presos analfabetos ou com baixo grau de escolaridade, ainda assim o direito a educação prisional é um tema pouco debatido e que, ainda que se refira a garantia de um direito assegurado constitucionalmente, permanece inserido em um preocupante cenário de invisibilidade (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 111). Assim

Embora não se tenha claro o perfil global dos privados de liberdade, o que se sabe é que, a maioria deles têm um nível educacional mais baixo do que a média da população e que as pessoas pobres constituem a maior parte da população penitenciária. Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e com ausência de relacionamentos. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p 58)

A invisibilidade formal e administrativa torna-se evidente, uma vez considerada que, mesmo com todas as particularidades inerentes ao sistema penitenciário, o ensino educacional prisional não constitui em modalidade específica de ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases de Educação – (LDB, Lei Federal n. 9.394/1996). Valendo-se do uso da analogia, nos presídios onde funcionam escolas prisionais, utiliza-se a modalidade conferida à Educação de Jovens e Adultos de escolas regulares, afirmada na Seção V do Capítulo II, intitulado Educação Básica, para a alfabetização de indivíduos presos. (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 111)

Sobre a pouca importância conferida ao tema, Sá (1998, p.119) afirma que, em decorrência da estigmatização social conferida ao indivíduo preso, Estado e sociedade civil não consideram o contingente carcerário detentores de direito. Nesse sentido, a concessão de

direitos ao preso, ainda que se trate dos direitos não alcançados pela pena, é interpretado como se o preso estivesse tendo acesso à um privilégio, e conseqüentemente, duramente combatido por considerável parcela da sociedade civil. (NOVELLI; LOUZADA, 2012, p. 71)

Ante a resistência que a sociedade civil apresenta sobre o tema, a noção 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, sobre o ensino prisional, defende Gadotti (2009, p.17-19) que a educação enquanto direito humano, decorrente da dignidade deve ser assegurado pelo Estado, estabelecendo como prioridade a atenção aos grupos sociais mais vulneráveis, aí incluídas as pessoas privadas de liberdade.

Em consonância com o exposto, figurando a educação como pré-requisito para o indivíduo atuar na sociedade moderna, tem-se que, inserido no ambiente carcerário, o indivíduo analfabeto ou com baixo grau de escolaridade, tem a possibilidade de retomar os estudos ou até mesmo de iniciar os estudos que, por qualquer outro motivo, não pode realizar no período adequado; podendo se valer das aulas nas escolas prisionais inclusive para amenizar os efeitos causados pelo processo de encarceramento (NOVELLI; LOUZADA, 2012, p. 71).

Sobre essa ótica, considerando que o ensino educacional no sistema prisional pode vir a atenuar os efeitos negativos que decorrem das *“barreiras impostas entre o mundo externo e o detento”* (GOFFMAN, 1996, p. 25), defende-se que implementação de projetos educacionais no interior dos presídios não deve ser considerado um privilégio que é concedido aos detentos e sim a efetividade de um direito, trabalhado a partir da premissa que defende a garantia dos direitos sociais não alcançados pelo cumprimento da pena privativa de liberdade (NOVELLI; LOUZADA, 2012, p. 171)

Dentro dessa perspectiva, o ensino educacional no sistema prisional contrapõe duas instituições com funcionalidades completamente opostas – a cadeia e a escola. Assim, a escola, ao menos em tese, trabalha em prol da emancipação do indivíduo e

Dentro de tal visão, infelizmente muito difundida, os programas de alfabetização não podem jamais ser esforços para alcançar a liberdade. Nunca colocarão em questão a própria realidade que priva os homens do direito de falar – não somente aos analfabetos, como também a todos aqueles que são tratados, como objeto numa relação de dependência. Na realidade, estes homens – analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converter-se em “seres no interior de”, mas em

homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura. Alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros -, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante. (FREIRE, 1980, p. 75)

Ensina Novelli e Louzada (2012, p. 71) que, dentre as possibilidades que podem ser alcançadas pela escola prisional, o ambiente educacional ultrapassa os limites da simples transmissão de conhecimento e acaba proporcionando ao aluno do sistema prisional um “descanso” das mazelas que este vivencia do cárcere, além disso, a escola prisional torna-se um espaço que promove a melhora da qualidade de vida na prisão, diminui o ócio e prepara o indivíduo para a reinserção social.

Ainda que nos textos normativos que tratam do direito à educação no sistema penitenciário, atribuam ao ensino uma finalidade correlacionada ao preparo do indivíduo para o mercado de trabalho, entende-se que o acesso ao ensino deve ser garantido ao detento com o intuito de funcionar como método transformador da realidade “presente” do indivíduo e não apenas como um projeto capaz de proporcionar benefícios futuros.

Assim, justifica-se a abordagem de Freire (1980, p.24), quando defende que, a educação deve ser antes de tudo uma “prática de liberdade”.

Não por outro motivo que, ainda que inserida em um ambiente fortemente marcado por práticas abusivas e violências dos mais diversos níveis, a escola prisional deve estar comprometida com a transmissão de um conhecimento capaz de proporcionar uma aproximação crítica do indivíduo com a realidade à qual ele está inserido.

Nesse sentido, devido às condições de vida às quais o preso é submetido, o indivíduo em privação de liberdade equipara-se aos “condenados da terra”, assim, a partir da percepção de Freire, a educação deve se comprometer com a libertação e manter o compromisso ético/político com os excluídos, permitindo que estes, desenvolvam um legado de esperança.

A prática escolar dentro do ambiente carcerário seria assim, antes de tudo, um desafio no que se refere a “não contaminação” ou seja, o ambiente escolar, mesmo funcionando dentro do espaço prisional, não deve naturalizar e tão pouco reproduzir as práticas repressivas comuns à ideologia das prisões. (CAMPOS, 2015; REZENDE, 2012)

Em sentido contrário ao esperado no ambiente escolar, os presídios se prestam “a máxima expressão da prisão enquanto instituição violenta e opressora” (SILVA, 2011, p. 141). Não à toa que, em decorrência das constantes inconstitucionalidades existentes no sistema, o relatório elaborado na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347, classificou os presídios brasileiros como “*verdadeiros infernos dantescos, com celas superlotadas, imundas e insalubres, proliferação de doenças infectocontagiosas, comida intragável, temperaturas extremas, falta de água potável e de produtos higiênicos básicos*”. (ADPF n. 347, 2015)

O aludido relatório ainda denuncia que nos presídios brasileiros, a segurança é precária, assim, detentos e agentes penitenciários acabam expostos a todo o risco de violência; não sendo raro os registros de homicídios, espancamentos, tortura e violência sexual. Soma-se a isso a atuação de facções criminosas que impõem terror no interior dos presídios, por fim, o relatório ainda chama a atenção para o número de pessoas que permanecem presas mesmo após transcorrido o tempo determinado na pena. (ADPF n. 347, 2015)

Conforme adverte Goffman (1996, p. 42), os presídios funcionam a partir da lógica das “*instituições totais*”⁵, nesse sentido, tão logo o indivíduo é inserido no ambiente carcerário, inicia-se “*uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu*”. Tais ocorrências prestam-se ao objetivo de promover uma padronização comportamental que possibilite uma facilitação das rotinas institucionais, assim, busca-se promover a mortificação do eu, nesse processo o indivíduo “*começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas*

⁵ Na obra intitulada “*Manicômios, Prisões e Conventos*”, Erving Goffman, busca responder, amparado em informações sociológicas, como atua o segregado, ou seja, como se manifesta o indivíduo privado da vida comunitária. No decorrer da obra, o autor classifica os manicômios, prisões e conventos, como sendo instituições totais, nesse sentido, segundo o autor: “em primeiro lugar, existem as “regras da casa”, um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado. Tais regras especificam a austera rotina diária do internado. Os processos de admissão, que tiram do novato seus apoios anteriores, podem ser vistos como a forma de a instituição prepara-lo para começar a viver de acordo com as regras da casa. Em segundo lugar, em contraste com esse ambiente rígido, apresenta-se um pequeno número de prêmios ou privilégios claramente definidos, obtidos em troca de obediência, em ação e espírito, à equipe dirigente. É importante ver que muitas dessas satisfações potenciais são parte da corrente de apoio que, antes, o internado aceitava como indiscutível. No mundo externo, por exemplo, o internado provavelmente podia decidir, sem pensar muito a respeito, como desejava o seu café, se acenderia ou não um cigarro, quanto falaria ou não; na instituição, tais direitos podem tornar-se problemáticos.” (vide: GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996, p. 50)

mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele” (GOFFMAN, 1996, p.24).

Assim, o acesso à educação prisional, se bem conduzido, será capaz de proporcionar ao aluno do sistema penitenciário, uma concepção crítica sobre o seu presente. Assim:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1978, p. 32)

Contudo, para que se alcance a emancipação que a educação oferece como uma alternativa possível, antes de tudo deve-se perseguir a efetividade do direito à educação, significa dizer que, o ensino educacional prisional precisa galgar espaço e se fazer presente nas instituições que ainda não contam com um espaço destinado a formação escolar dos detentos. Além disso, deve-se analisar quais práticas precisam ser modificadas ou adaptadas para que o ensino escolar prisional alcance mais efetividade e possa beneficiar um número maior de indivíduos.

Para que se torne possível a identificação das falhas de implementação do ensino escolar no ambiente prisional e também a mensuração das reais possibilidades da prática, torna-se essencial o estudo sobre a constitucionalização do direito à educação e também a análise dos dispositivos normativos que abordam a aplicabilidade do direito à educação no sistema penitenciário.

1.1 A educação como direito fundamental

A educação e o exercício de educar remonta aos tempos antigos, mas seu reconhecimento enquanto direito está associado ao nascimento do Estado Democrático de Direito, durante as revoluções burguesas do século XVIII.⁶ A educação permite que os cidadãos se tornem conscientemente livres e garante o exercício real da cidadania e democracia, necessário ao controle dos poderes do Estado.

A Constituição Francesa de 1791, inspirada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) tinha previsão legal de estabelecimentos gerais de socorros públicos para

⁶ COMPARATO, Fabio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*, p. 79.

educa crianças abandonadas, bem como “instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita no que respeita às partes do ensino indispensável para todos os homens.”⁷

No século XX, a Constituição Federal Mexicana, que foi uma das primeiras a consagrar os direitos sociais, tinha em seu texto, de modo detalhado a garantia da obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária. Ante a relevância histórica do texto constitucional mexicano, cabe mencionar o artigo 13 da Constituição Mexicana que previa:

Artículo 3 – La educación que imparte el Estado – Federación, Estados, Municipios -, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia: I.a. Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; c. Contribuirá a la convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, sectas de grupos, de sexos o de individuos. VI. La educación primaria será obligatoria; VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.

Todavia, apesar da relevância do texto constitucional mexicano, somente a partir da Constituição Russa, de 1936 é que se pode falar de fato em um reconhecimento de um direito à educação. Nesse sentido, o texto constitucional Russo buscou garantir aos trabalhadores acesso ao conhecimento verdadeiro, estabelecendo como obrigação do Estado a tarefa de fornecer plena e geral educação aos trabalhadores e camponeses pobres, educação que deveria ser prestada de forma gratuita.

O direito à educação está inserido num plano maior de proteção, de origem internacional, presente em diversos documentos interacionais, tais como o Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais (1966)⁸.

Sobre o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, incube mencionar que o aludido dispositivo foi incorporado pela Ordem Jurídica brasileira por intermédio do Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992, que reconheceu e regulamentou o direito à educação fundamental, tendo como objetivo compatibilizar o ordenamento jurídico com o conteúdo apresentado pelo Pacto Internacional.

⁷ BASILIO, Dione R. Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania – sua proteção a luz da teoria dos direitos fundamentais e da constituição federal brasileira de 1988. p. 37.

⁸ O Brasil ratificou o referido Pacto por meio do Decreto 592, a 6 de dezembro de 1992.

Percebe-se que, já no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a educação fundamental é reconhecida como um direito de todos e uma obrigação dos Estados que assumem o compromisso de universalizá-la. Para além de apenas propor a positivação de um direito, o Pacto estabelece um prazo a ser observado pelos países signatários, determinando que o acesso à educação deve ser oferecido em um prazo exíguo e determinado à todos aqueles que se encontram em idade escolar ou que não tiveram acesso ao ensino em idade própria.

Por fim, o Pacto ainda menciona que aos Estados signatários, será conferido prazo de dois anos para a elaboração de um plano de ação destinado a efetiva implementação das medidas educacionais e que, nos Estados onde não se garanta o acesso gratuito ao ensino, a gratuidade deverá ser garantida no âmbito do ensino fundamental também dentro do prazo de dois anos. Após mencionar todas as diretrizes que deverão ser observadas para conferir efetividade ao direito à educação, o Pacto Internacional ainda faz a ressalva de que, a inobservância ou o descumprimento dos termos acordados no Pacto, gera ao Estado signatário, a responsabilização no contexto do Direito Internacional Público.

Nesse sentido, no que tange as previsões contidas no Decreto 591 de 1992, que incorporou o PIDESC, o Brasil se compromete a empregar medidas necessárias no sentido de erradicar o analfabetismo, promovendo a imediata universalização do Ensino Fundamental de forma obrigatória e gratuita.

Por fim, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, internalizado por meio do Decreto Legislativo nº 3.321, de 1999, reconheceu em seu artigo 13, o direito à educação fundamental obrigatória e gratuita. Dispondo que:

Artigo 13

1 Toda pessoa tem direito à educação;

2 Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tomar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e de todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

3 Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação;

a) o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente;

b) o ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive ensino técnico e profissional, deve ser generalizado e acessível a todos, pelos meios que

forem apropriados e, especialmente, pelos estabelecimentos progressivo do ensino gratuito;

c) o ensino superior deve torna-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito;

d) deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau;

e) deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciados para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental.

De acordo com a legislação interna dos Estados-Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação que deverá ser ministradas aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima.

Nenhuma das disposições do Protocolo poderá ser interpretada com restrição da liberdade das pessoas e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação dos Estados-Partes.

No que tange as primeiras menções do ensino educacional prisional, o 1º Congresso das Nações Unidas, sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em 1955, em Genebra, e aprovado em 1957 por meio da resolução 663CI (xxiv), do Conselho Econômico e Social da ONU, com o objetivo estabelecer princípios e regras de uma boa penitenciária e da prática relativa ao tratamento do preso, elaborou as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, dispondo que:

77.

1. Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-las, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhes a administração especial atenção.

2. Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação.

Nota-se que as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, enfatiza a importância do ensino prisional ser ofertado em conformidade com o sistema educacional vigente nas demais escolas regulares, haja vista a facilidade que tal medida proporciona ao detento que objetiva dar continuidade aos estudos após o período de cumprimento de pena.

Segundo as Nações Unidas, em decorrência da grande variedade de condições jurídicas, sociais, econômicas, geográficas que existem no mundo, as Regras Mínimas de Tratamento de Prisioneiros, não possuem condições de ser aplicadas indistintamente em todas as partes, contudo, o aludido dispositivo deve servir para estimular o constante esforço em prol à superação das dificuldades práticas que se opõem a sua aplicação.

No mesmo sentido, a ONU pondera ainda que as regras tendem a evoluir constantemente, e por isso, sempre devem se ajustar aos princípios e propósitos que emanam do texto das Regras.

Sem a pretensão de expor de maneira taxativa todas as constituições que abordaram no bojo de seus dispositivos a educação enquanto direito a ser conferido de forma igualitária e gratuita, tem-se que, a solidificação do direito à educação observou os períodos políticos históricos vivenciados pela sociedade. Nesse sentido, as constituições que abordaram o direito à educação de forma inovadora, acabaram por servir como modelo para outros países que experimentaram a democratização tardiamente.

1.2 A educação enquanto direito constitucional

A Constituição da República de 1988, faz jus ao título de marco histórico de redemocratização do Brasil⁹ e, dispõe em seu artigo 205, que “*a educação é direito de todos e dever do Estado e da família*” e será promovida e incentivada “*visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.¹⁰

Conforme desprende-se da análise do artigo supramencionado, o texto constitucional faz mais do que simplesmente declarar a existência de um direito. Ao positivar o direito à educação, a Constituição Federal de 1988, dentre outras medidas, define o ensino como obrigatório e gratuito; sistematiza recursos públicos destinados a garantia da gratuidade de ensino, delibera a respeito dos níveis em que o ensino será obrigatório e estabelece instrumentos jurídicos de defesa dos direitos consignados.¹¹

⁹ A Constituição Federal de 1988 representa o marco de ingresso do Brasil no rol de países democráticos, após extenso período de regime militar. Sobre o tema vide: A Constituição de 1988 (BARROSO, Luís Roberto. O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira. 7. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p.41).

¹⁰ Íntegra do artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988).

¹¹ Vide título da ordem social, capítulo III, artigos 205 à 214 da Constituição da República de 1988.

Não obstante ao grande avanço que a positivação constitucional do direito à educação representa, tem-se que, perseguir à efetividade dos dispositivos legais é medida de suma importância, sob pena do escrito constitucional limitar-se a mera “folha de papel”¹².

Nesse sentido, sintetiza Barroso (2003, p. 61) “*não é incomum a existência formal e inútil de Constituições que invocam o que não está presente, afirmam o que não é verdade e prometem o que não será cumprido*”. A análise da ineficácia de alguns dispositivos constitucionais - em suas causas e efeitos - torna-se fundamental na busca de soluções capazes de eliminar ou atenuar a discrepância existente entre o que está previsto e o que é realmente executado pelo Estado.

Sobre a dificuldade em se estabelecer uma real conexão entre as normas positivadas e a realidade social, Lassale (2000, p.40), em 1853, já pontuava que a essência da Constituição de um país é a soma dos fatores reais de poder que dirigem a sociedade. Sendo assim, coligações políticas, econômicas e sociais, seriam as verdadeiras detentoras do poder real e efetivo do Estado.¹³

Pelo exposto, tem-se que a confirmação da importância dos diversos segmentos da sociedade contarem com representatividade legislativa; o poder do povo, será exercido por meio de seus representantes legais.

Para além da necessidade de representação, para que alcance da efetividade, as normas constitucionais “*não devem conter promessas irrealizáveis, deve permitir a pronta identificação da posição jurídica em que investe o jurisdicionado e deve ter o seu cumprimento assegurado por meios de tutelas adequados*”. (BARROSO, 2003, p. 279)

Mesmo que cumpra com os pressupostos de validade, ainda assim, poderá a norma não ser efetiva. Transpor o hiato que se estabelece entre os direitos constitucionalmente tutelados e a concretização de tais direitos no mundo dos fatos, configura-se como um desafio

¹² A terminologia “folha de papel” é utilizada por Lassale quando este trata dos fatores reais do poder e das instituições jurídicas. Recomenda-se a leitura em: Os fatores reais do poder e as instituições jurídicas – a folha de papel (LASSALE, Ferdinand. A essência da Constituição. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000)

¹³ Em “A essência da Constituição”, Lassale afirma ainda que: “Os problemas constitucionais não são problemas de direito, mas do poder, a verdadeira Constituição de um país somente tem por base os fatores reais e efetivos do poder que naquele país vigem e as constituições escritas não têm valor nem são duráveis a não ser que expressem fielmente os fatores do poder que imperam na realidade social: eis aí os critérios fundamentais que devemos sempre lembrar.” (LASSALE, Ferdinand. A essência da Constituição. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p.40)

a ser enfrentado, sobretudo e principalmente, pela parcela da população que detêm, ao menos no campo fático, os direitos garantidos pela constituição. (BARROSO, 2003, p. 279)

No ordenamento jurídico brasileiro, a elaboração e implementação de políticas públicas são imprescindíveis para a efetividade do direito à educação. Neste aspecto, o Direito, através de seu poder coercitivo, possui instrumentos legítimos à serem utilizados a favor da efetivação do direito à educação (TAVEIRA, 2014, p. 300).

A sociedade civil também dispõe de vias, institucionais e não institucionais, à serem utilizadas para a reivindicação de direitos. A pressão política, a iniciativa popular do processo legislativo, plebiscito, referendo e a tutela coletiva de interesses, seriam pois meios de reivindicar a elaboração e aprovação de políticas públicas necessárias ao cumprimento dos direitos sociais. (BARROSO, 2003, p.281)

Levando-se em consideração a pluralidade de interesses inerentes aos diversos setores que compõem uma mesma sociedade, situações jurídicas subjetivas só alcançaram efetividade se dotadas de garantias políticas, sociais e jurídicas. Torna-se imprescindível a atuação de instituições aptas a fazer valer as normas abstratas. (BARROSO, 2003, p.280)

Além da legitimidade conferida à sociedade civil, confere-se ao Direito à possibilidade de, utilizando-se de seu poder coercitivo, atuar frente à reivindicação de exequibilidade das normas constitucionais. Nesse sentido:

É evidente que o maior desafio em relação à educação consiste na sua efetivação. Tem-se discutido muito, em vários setores da sociedade, a questão das políticas públicas de implementação do Direito à Educação e a Teoria da Reserva do Possível como inábil a pautar as expectativas financeiras neste mister. Nesta tônica, acrescenta-se que o Direito, através de seu poder coercitivo, tem muito a contribuir com a educação, pois possui instrumentos legítimos e capazes de provocar mudanças sólidas e pacíficas necessárias à sua implementação, seja através da elaboração de leis tecnicamente mais adequadas, seja através dos meios democráticos de participação popular para a construção de novas ideias, seja através do controle do Judiciário sobre a Constitucionalidade das decisões do Poder Executivo relativas ao direito fundamental à Educação e as políticas públicas para a sua implementação". (TAVEIRA, 2014, p. 300)

Contudo, não se deve crer que o Direito, configura-se como meio capaz de resolver a ineficácia de todas as normas. Além da real incapacidade de se obter a solução plena da problemática da efetividade das normas, alguns outros fatores contribuem para a carência existente no âmbito da implementação dos direitos sociais. (PINHEIRO, 2008, p.182)

Para Pinheiro (2008, p. 182), sob a perspectiva do direito, sobressaem-se os seguintes obstáculos à eficácia e efetividade dos direitos sociais prestacionais: 1. O conteúdo aberto e indeterminado dos dispositivos constitucionais que consagram os direitos sociais; 2. A reserva do possível e 3. A falta de legitimidade dos juízes para interferir na formulação e execução de políticas públicas.

No que concerne o conteúdo aberto e indeterminado das normas constitucionais que preceituam os direitos sociais, incluso neste âmbito o direito à educação, torna-se relevante ressaltar que os direitos sociais previstos constitucionalmente, não devem ser interpretados sob a ótica do “tudo ou nada”, como regras absolutas. Deve-se empregar na interpretação dos direitos sociais a noção utilizada para a interpretação de princípios, tendo o cuidado de condicioná-los às possibilidades fáticas e legais do caso concreto. Sendo assim, a análise da eficácia dos dispositivos constitucionais pertencentes aos direitos sociais, estará condicionada à análise cuidadosa da situação posta. (PINHEIRO, 2008, p. 183)

Quanto a reserva do possível, sendo alegada escassez e portanto impossibilidade prestacional do Estado, está deverá ser comprovada. A mera alegação de impossibilidade sob o argumento de que as escolhas orçamentárias estão adstritas aos poderes Legislativo e Executivo, não se configura em motivo suficiente para que à alegação da reserva do possível justifique o não cumprimento de um dever prestacional do Estado. (PINHEIRO, 2008, p. 183)

Para alguns autores, a reserva do possível teria como objetivo somente impossibilitar a efetividade dos direitos sociais, neste sentido:

A Reserva do Possível surge no Brasil como mais uma barreira à efetivação dos direitos sociais já garantidos na Constituição Federal. Como se não bastasse, dentre outros, a ausência de planejamento por parte dos poderes públicos e a falta de vontade política na implementação desses direitos, surge ainda um novo obstáculo com relação a tais direitos. (OLIVEIRA; BACCARINI, 2011)

Pinheiro (2008, p. 184), pontua como óbice à efetividade dos direitos sociais, a ilegitimidade dos juízes para interferir na formulação e execução de políticas públicas, segundo o autor, aos poderes políticos (Legislativo e Executivo) é conferida a legitimidade para elaboração, formulação e execução de políticas públicas. Neste ponto, retoma-se um posicionamento já exposto no presente artigo, qual seja, a legitimidade conferida pela sociedade àqueles que foram eleitos democraticamente, pelo voto popular, para representar o povo.

Pelo exposto, o Poder Judiciário deve-se limitar à uma atuação subsidiária que somente deve ocorrer quando restar evidenciado que os poderes políticos foram omissos. A falta governamental deverá ser suficientemente comprovada, não se admitindo espaços para presunções. (PINHEIRO, 2008, p. 185)

Constatada a irrefutável omissão dos poderes públicos, ao indivíduo que se sentir lesado pelo Estado em seus direitos, restará à faculdade de buscar a efetividade de seus direitos sociais e/ou o direito à educação, através do mandado de injunção. (GUELLERO, ESTEVES, 2009, p.251)

Em suma, tem-se que, não há que se falar em meio mais eficiente de se buscar a efetividades dos direitos sociais, sobretudo do direito à educação. Não objetiva-se a eleição de um método em proveito de outro que se mostre menos eficiente. A conclusão que se desprende é que apesar de insuficiente prestação Estatal, no âmbito do direito à educação, reconhecer-se enquanto titular de direito e perseguir sua efetividade torna-se imprescindível para a conquista e fruição do direito à educação.

1.3 Instrumentos normativos que asseguram o direito à educação escolar no sistema penitenciário brasileiro

Ao Estado democraticamente estruturado, cumpre o papel de provedor das necessidades coletivas. Deve, portando, buscar garantir, nos termos do artigo 3º da Constituição da República de 1988, uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem estar de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ante a literalidade do artigo 3º da Constituição da República, desprende-se que não caberá restrições e discriminações de qualquer natureza no que concerne a aplicabilidade do artigo 205 do mesmo dispositivo, que garante a todo cidadão o direito ao acesso à educação. Nota-se que nenhuma ressalva e feita a respeito da condição do cidadão detentor de tal direito, senão vejamos:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando seu pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Apenas o texto constitucional já seria suficiente para confirmar que, devido a universalidade atribuída ao direito à educação, o acesso ao ensino deve ser assegurado a todos, incluindo-se aí, os indivíduos que, em decorrência do cumprimento de pena privativa de liberdade encontram-se impossibilitados de frequentar uma escola regular.

Ocorre que, não obstante a força normativa que emana do texto constitucional, o ensino educacional dentro do sistema penitenciário está disciplinado, de forma direta ou transversal, na legislação penal, nas resoluções e orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e nos textos normativos de cada unidade da federação (em decorrência da descentralização da execução penal – haja vista a competência concorrente para União e Estados legislar em matéria de direito penitenciário).

Assim, o Código Penal (lei nº 2.848/40), em seu artigo 38, afirma que “*o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade*”. No mesmo sentido, o artigo 3º da Lei de Execução Penal (lei nº 7.210/84) também prevê que “*ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei*”.

Ainda no bojo da Lei de Execução Penal, tratou o legislador pátrio, de forma direta e sob o título “assistência educacional”, de disciplinar sobre o direito à educação do preso. Vejamos:

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. 18 –A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema educacional de justiça ou administração penitenciária.

§2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e as presas.

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. 21 – A. O censo penitenciário deverá apurar:

I – o nível de escolaridade dos presos e das presas;

II – a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e de presas atendidos;

III – a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV – a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V- outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas;

Sobre os dispositivos supramencionados, cumpre salientar que o artigo 18-A e o artigo 21-A, foram incluídos na Lei de Execução Penal através da Lei 13.163/15, sobre a alteração, nota-se que, somente a partir do dia 10 de setembro de 2015 - data da publicação da lei 13.163/15- tornou-se obrigatório o oferecimento de ensino médio nos presídios, antes da aludida alteração, somente o oferecimento do 1º grau era obrigatório.

A LEP também prevê, em seu artigo 122, que os condenados que cumprem pena em regime semiaberto, poderão obter autorização para saída temporária do presídio, nos casos de realização de curso supletivo profissionalizante, 2º grau ou curso superior.

Por fim, no que se refere ao ensino educacional prisional, graças a lei nº 12.433/2011, a LEP passou a conceder aos detentos que se dedicam as atividades escolares remição de parte do tempo de execução da pena, nesse sentido, estabelece o §1º, I, do artigo 126 do aludido dispositivo que, será remido um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar.

Sobre a remição da pena por tempo de estudo, antes da promulgação da lei 12.433/2011, a questão era tema de calorosos debates e, desde do ano de 1993, tramitavam no legislativo diversos projetos de lei que abordavam a questão. Outrossim, nos tribunais o instituto era aplicado por analogia à remição pelo trabalho, sobre o tema, dispunha a súmula nº 341 do Superior Tribunal de Justiça: “a frequência a curso de ensino formal é causa de

remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto”. (SILVA, 2011, p. 118)

Juntamente com os parâmetros estabelecidos pela Constituição da República e pela Lei de Execuções Penais, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, estabeleceu, por meio de suas resoluções, disposições que deverão ser observadas em prol a efetividade do direito à educação no sistema penitenciário. Assim, a resolução nº 14/1994, que institui as regras mínimas para o tratamento de prisioneiros no Brasil, estabelece:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo único – cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo adequados a formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de cursos por correspondência, rádio, televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento.

No mesmo sentido, a resolução 03/2005, também do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, ao dispor sobre as diretrizes básicas para a construção, ampliação e reforma de estabelecimentos penais, estabeleceu, no anexo VI, que os projetos para estabelecimento penais deverão prever, conforme o caso, local para o ensino e para a biblioteca.

Na seara internacional, o documento de maior relevância que aborda a questão da educação prisional é as Regras Mínimas para Tratamento de Prisioneiros, adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra em 1957. O dispositivo, na parte II, ao referenciar as regras aplicáveis a categorias especiais, para presos condenados, estabelece:

58. O fim e a justificação de uma pena de prisão ou de qualquer medida privativa de liberdade é, em última instância, proteger a sociedade contra o crime. Este fim somente pode ser atingido se o tempo de prisão for aproveitado para assegurar, tanto quanto possível, que depois do seu regresso à sociedade o delincente não apenas queira respeitar a lei e se auto-sustentar, mas também que seja capaz de fazê-lo.

59. Para alcançar esse propósito, o sistema penitenciário deve empregar, tratando de aplica-los conforme as necessidades do tratamento individual dos delinquentes, todos os meios curativos, educativos, morais, espirituais e de outra natureza, e todas as formas de assistência de que pode dispor.

66. Para lograr tal fim, deverá se socorrer, em particular, à assistência religiosa, nos países que ela seja possível, à instrução, à orientação e a formação profissionais, aos métodos de assistência social individual, ao assessoramento relativo ao emprego, ao desenvolvimento físico e à educação do caráter moral, em conformidade com as necessidades individuais de cada preso. Deverá ser levado em conta seu passado social e criminal, sua capacidade e aptidão físicas e mentais, suas disposições pessoais, a duração de sua condenação e as perspectivas depois da sua libertação.

77.

1. Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.

2. Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação.

78. As atividades de recreio e cultura serão proporcionadas em todos os estabelecimentos prisionais em benefício da saúde física e mental dos presos.

No mesmo sentido, outros dispositivos internacionais que reconhecem o direito à educação como um direito humano, estendem a garantia de tal direito aos aprisionados, assim, o direito ao ensino prisional está previsto, por exemplo, na Declaração Universal de Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Por final, que pese toda a relevância jurídica dos dispositivos normativos elencados, fato é que a efetivação do direito à educação no espaço prisional, ainda se configura como um desafio. Na perseguição de um maior grau de eficiência das normas jurídicas que positivam o direito à educação no sistema penitenciário, elaboram-se políticas públicas com o intuito de delimitar melhor o tema e estabelecer essencialidades capazes de atribuir ao direito à educação no sistema prisional melhores resultados.

1.4 Limites impostos a pena privativa de liberdade

Sobre a história da pena, pode-se afirmar que em muitos aspectos ela se confunde com a história do próprio direito penal. Assim, o direito surgiu a partir da necessidade de se estabelecer regras comportamentais entre os homens, uma vez descumpridas essas regras, havia a atribuição de consequências. As penas atravessaram períodos históricos onde a aplicabilidade das penas se efetivava a partir da “retribuição” do mal causado e,

gradativamente, foram substituídas pela ideia de compensação pecuniária, assim, estipulava-se o pagamento de determinada quantia em favor do ofendido. (MARTINELLI; BEM, 2016, p. 618)

Para Foucault (1987, p. 195), o direito penal e, conseqüentemente, a pena, serve para “repartir” os indivíduos, assim:

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixa-los e distribuí-los espacialmente, classifica-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição – prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência.

Nesse sentido, a pena é a consequência jurídica que decorre da infração penal, e sempre existiu em todas as épocas e culturas. A partir de uma análise histórica, pode-se afirmar que as penas e castigos que o Estado sempre impôs ao indivíduo transgressor das normas evoluíram conforme o maior grau de humanização da sociedade. Assim, Beccaria (2007, p. 26), na obra “Dos delitos e das penas”, pontua que as penas degradantes e desumanas do sistema punitivo primitivo, cederam espaço para penas com senso mais humanitário, cuja finalidade é a recuperação do indivíduo transgressor, foi assim que, gradativamente as penas corporais foram substituídas pelas privativas de liberdade.

Para Beccaria (2007, p. 27), o fim da pena não é afligir um ser sensível e nem desfazer o delito cometido e sim impedir que o indivíduo transgressor cause novos danos à sociedade e também dissuadir terceiros de fazer o mesmo.

Nesse sentido, Beccaria afirma que é necessário escolher penas e modos de infligir as penas, observando as proporções, causando impressões eficazes e duradouras nos espíritos dos homens e menos penosa do corpo do réu. Segundo o autor, é melhor prevenir os delitos do que puni-los, “*para que cada pena não seja uma violência de um ou de muitos contra um cidadão privado, dever ser essencialmente pública, rápida, necessária, a mínima possível nas circunstâncias dadas, proporcional aos delitos e ditada pelas leis.*” (BECCARIA, 2007, p. 139)

Nota-se que, o artigo 59 do Código Penal Brasileiro, ao dispor acerca da fixação da pena, foi pontual em também mencionar que está deve ser estabelecida conforme seja necessário e suficiente para a reprovação da prática delituosa e a prevenção do crime.¹⁴

Cabe mencionar que, ao longo da histórias, surgiram várias teorias sobre a pena de prisão e através dos tempos o direito penal ofereceu respostas diferentes para a questão de como deveria ser solucionado o problema da criminalidade. Assim, as teorias absolutas e as teorias relativas, que se analisam em dois grupos de doutrinas – doutrina da prevenção geral e doutrina da prevenção especial ou individual -, são tidas como as teorias oficiais. (MARTINELLI; BEN, 2016, p. 618)

No âmbito da teoria absoluta, a teoria retributiva considera que a pena se esgota na pura ideia de retribuição, tendo como fim a reação punitiva onde o mal que advêm do delito praticado justifica o mal que se impõe ao autor do delito. Nesse sentido, a pena é uma espécie e expiação e cumpre o dever de purgar o indivíduo que praticou o injusto.

Seguindo no domínio das teorias absolutas, tem-se a teoria retribucionista, que em suma, considerada que a pena deriva da ideia de justiça e esgota o seu sentido no mal que faz sofrer o réu. Uma doutrina puramente social-negativa que se revela estranha a qualquer tentativa de socialização do delinquente.

Em sentido oposto, as teorias preventivas da pena ou teorias relativas, atribuem à pena a capacidade e a função de evitar que no futuro haja o cometimento de delitos. Dividida em teoria preventiva especial e teoria preventiva geral, as teorias preventivas reconhecem que a pena se traduz num mal para quem a sofre, mas está destinada a atuar no mundo e não pode a pena bastar-se em si mesma, destituída de sentido social-positivo. Assim, para se justificar a pena deve utilizar o mal que constitui para alcançar uma finalidade maior, qual seja, a prevenção. (MARTINELLI; BEN, 2016, p. 619)

¹⁴ Art. 59. O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime:

I – as penas aplicáveis dentre as cominadas;

II – a quantidade de pena aplicável, dentro dos limites previstos;

III – o regime inicial de cumprimento da pena privativa de liberdade;

IV – a substituição d pena priva da liberdade aplicada, por outra espécie de pena, se cabível

Para os defensores das teorias absolutas, as teorias relativas objetificam o homem, isso porque, ao aplicar a pena à um indivíduo em nome de finalidades utilitárias ou pragmáticas que pretendem alcançar o contexto social, o Estado estaria tratando o indivíduo infrator como um objeto e se servindo do indivíduo para alcançar uma finalidade heterônima. A crítica se estende também ao fato da teoria relativa justificar a necessidade da pena para perseguição da redução da violência e da criminalidade.

Em continuidade, cabe ressaltar alguns aspectos inerentes à teoria preventiva geral, teoria que está direcionada aos cidadãos de forma geral. Segundo a teoria preventiva geral, a ameaça de uma pena já serviria para intimidar os delinquentes potenciais. Deste modo, o sofrimento de quem comete o crime serviria para intimidar outras pessoas e as conduzir a não praticar qualquer tipo de delito em decorrência do medo da punição.

Já na teoria preventiva especial a pena se direciona apenas ao indivíduo que cometeu um crime e que é, de fato, castigado com uma pena. Defende a ideia de que a pena é um instrumento de atuação preventiva sobre a pessoa do criminoso e que, no futuro, esse não voltará a delinquir; assim, pode-se afirmar que está correlacionada com uma ideia de prevenção da reincidência.

A teoria preventiva especial não busca a retribuição do fato passado e sim justificar a pena como forma de prevenir que novos delitos possam ser praticados por aquele que em algum momento já praticou um injusto, desse modo, tem-se que se diferencia da teoria da prevenção geral pois não está direcionada à coletividade, ou seja, a prevenção é direcionada à um sujeito específico que é aquele que em algum momento já delinuiu.

Ainda sobre a teoria preventiva especial, tem-se que subdivide-se em duas grandes possibilidades: prevenção positiva e prevenção negativa. A prevenção positiva busca a ressocialização do criminoso valendo-se da correção, defende uma pena dirigida ao tratamento do criminoso, com a intenção de incidir em sua personalidade, buscando evitar casos de reincidência, assim, a finalidade da pena é a ressocialização. Em contraponto, a prevenção negativa pretende tanto a intimidação quanto a privação de liberdade do réu, assim, a prevenção especial negativa pretende neutralizar uma futura ocorrência delitiva, busca evitar a reincidência através da pena de morte e do isolamento por exemplo. (MARTINELLI; BEN, 2016, p. 619)

Por fim, as teorias mistas ou unificadoras, que buscam agrupar em um único conceito os fins da pena, ou seja, tenta reunir os aspectos mais destacados das teorias absolutas e relativas.

Conforme se verifica no ordenamento jurídico brasileiro, a doutrina pátria adotou a teoria mista, onde não existe a prevalência de um determinado fator, ou seja, elementos provenientes da teoria retributiva e da teoria preventiva coexistem.

Assim, pode-se afirmar que as leis brasileiras apresentam diferentes finalidades, a Lei dos Crimes Hediondos por exemplo, tem como valor principal a prevenção geral negativa, enquanto na Lei dos Juizados Especiais Criminais a finalidade é a reparação do dano e por fim, a Lei de Execução Penal onde prevalecem valores ressocializadores.

Ante todo o exposto, questiona-se: qual a finalidade da pena? Segundo a boa doutrina, a pena deve perseguir um fim que esteja de acordo com a democracia e os ditames constitucionais, nesse sentido, o Estado só deverá recorrer à pena quando não restar nenhuma outra alternativa para a conservação da ordem jurídica.

1.5 Prisão e escola, entre a profanação do eu e o ensino enquanto instrumento de libertação

Valendo-se da utilização de ponderações tecidas por Goffman (1996) na obra *Manicômios, prisões e conventos* sobre prisões e das concepções traçadas por Freire (1980; 1978), nesta etapa, o presente texto buscará traçar uma análise comparativa dos elementos que caracterizam o ambiente prisional e dos objetivos perseguidos pela educação. A comparação da lógica do sistema prisional e da lógica educacional se mostra pertinente à medida que se considera a possível interferência que a educação pode causar na lógica prisional.

Goffman (1996) classifica as prisões como sendo uma instituição total, segundo o autor, uma instituição total seria um local de resistência e trabalho, onde um grande número de indivíduos, todos compartilhando da mesma situação - separados da sociedade por um período considerável de tempo - levam uma vida fechada e formalmente administrada. Em síntese, uma instituição total seria um local que controla ou que pretende controlar a vida dos indivíduos que estão a ela submetidos, substituindo as possibilidade de interação social por regras internas.

Segundo o autor, existem diferentes instituições totais que se destinam à fins específicos, nesse sentido, os presídios configuram-se em instituições totais organizadas para proteger a comunidade como um todo, dos perigos intencionais. (GOFFMAN, 1996)

Por objetivar exercer um controle total sob os indivíduos, os presídios e demais instituições totais redesenham toda a história de vida do interno. Nas palavras do próprio autor, *o indivíduo é despido da sua personalidade real e lhe é induzida uma nova personalidade pela instituição e, indiretamente, pela sociedade. Assim,*

“(…) Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele.” (GOFFMAN, 1996, p. 24)

Assim, ao ser submetido à lógica institucional das prisões, a pessoa é mortificada e passa a apresentar comportamentos padronizados, o indivíduo passa a obedecer um horário pré estabelecido acordar, fazer suas refeições, tomar banho, horário para tomar banho de sol, para apagar as luzes, enfim, tudo o que o indivíduo faz ou deixa de fazer é estabelecido pela administração institucional, ao preso é vedado por exemplo decidir sobre qual roupa vai usar ou o corte de cabelo. Goffman (1996, p.24) salienta que são impostas barreiras entre o internado e o mundo externo, e que tais barreiras são consideradas a primeira *mutilação do eu*.

Nota-se que a lógica prisional estabelece diferenciações bem delimitadas do que vem a ser a vida em sociedade e do que é a vida no cárcere, assim, a depender do tempo que o indivíduo permanece no cárcere, ele “desaprende” a viver em sociedade. Assim, a *barreira que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu*. (GOFFMAN, 1996, p. 24)

Sem dispor de autonomia para dispor sobre ações básicas como horário de acordar, horário das refeições, banho, que roupa usar, tipo de corte de cabelo e até de aspectos que se relacionam com o modo de falar com os funcionários dos presídios, o indivíduo preso experimenta na prisão perdas que podem ser irreparáveis. (SILVA, 2011; GOFFMAN, 1996)

Segundo Sá (1998, p. 119), *nenhum ser humano normal aceita naturalmente um poder totalitário que o controla 24 horas por dia*. Em igual sentido, Foucault (2008, p. 119) afirma que *a disciplina prisional fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina*

aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Assim as reiteradas práticas que buscam uma homogeneização do cárcere, desencadeia no indivíduo um processo de negação e sofrimento e, em decorrência das práticas institucionais, muitos presos passam a apresentar problemas psíquicos e diversos outros transtornos. Nesse sentido, os presos estariam propensos à

[...] um elevado nível de angústia, ou a ausência de materiais de fantasia – por exemplo, fitas de cinema e livros – podem aumentar muito o efeito de uma violação das fronteiras do eu, mas em si mesmas essas condições facilitadoras nada têm a ver com a mortificação do eu. (GOFFMAN, 1996, p. 49)

Cumprido ressaltar que, conforme se verifica no preâmbulo da ADPF 347 (2015), o sistema prisional brasileiro, encontra-se em condições onde para além das condições disciplinadoras abusivas, se verifica uma realidade de múltiplas violações constitucionais. Caracterizado pelo verdadeiro caos institucional, os presídios brasileiros apresentam superlotação, quadros múltiplos de violências, falta de infraestrutura, número insuficiente de profissionais especializados, atuação de facções criminosas no interior dos presídios e outras diversas situações inadequadas.

Ante ao preocupante quadro de inconstitucionalidades que marca o sistema penitenciário brasileiro, discorrer a respeito da garantia da educação no sistema prisional, pode parecer irrelevante, uma vez que, na atual conjuntura dos presídios nacionais, são negados aos presos o respeito à direitos que estão diretamente ligados a manutenção da própria vida.

Conforme defende Freire (1978), a educação teria o condão de atuar enquanto instrumento de libertação, nesse sentido, a narrativa do autor, quando transportada para dentro da lógica do ensino prisional, confere um legado de esperança que se desprende de seus ensinamentos. Nesse sentido, desprende-se das obras do autor, que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas; a partir do ponto de vista do oprimido, do excluído, o autor sugere a elaboração de um novo paradigma humanitário e civilizatório.

Nas obras *Teoria e prática da libertação* e *Pedagogia do Oprimido*, o autor direciona seus ensinamentos para uma educação capaz de conferir consciência e conquista da dignidade humana, fatores que no âmbito prisional, se contrapõem ao processo de coisificação que o sistema prisional exerce sobre o preso.

Assim, Freire defende uma educação para libertação, é consubstanciada em um primeiro momento, no processo de tomada de consciência e conquista da liberdade e, posteriormente, na busca pela conscientização. Assim,

(...) O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas ideias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, questionamento da rotina em que vivem..." (FREIRE, 1980, p. 35)

A partir dessa perspectiva, o homem consciente seria incapaz de perceber a causalidade autêntica dos fenômenos, porém, ao passo que o homem amplia sua capacidade de captação de resposta às questões que se põem em seu contexto, seus interesses e preocupações se expandem a esferas maiores que a simples esfera vital biológica.

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura." (FREIRE, 1980, p. 41)

A educação atuaria como um instrumento de libertação e se presta ao aperfeiçoamento da capacidade do homem de conhecer e refletir, sobre si mesmo e sobre o mundo, sendo a libertação aqui entendida como liberdade adquirida pelo homem mediante a evolução de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1978) defende que a educação para libertação deveria partir da reflexão e da ação do homem sobre o mundo, do homem como ser consciente e crítico, que uma vez libertado no plano individual busca libertação no plano social. Nesse sentido, tem-se que, a educação no sistema prisional, talvez possa servir à não naturalização de institucionalidades. A educação no sistema penitenciário apresenta a possibilidade de se configurar como uma válvula de questionamentos, onde, o detento, se reconhecendo enquanto sujeito de direito, pode vir a apresentar comportamento libertadores, no sentido de externar sua insatisfação e inclusive procurar meios de fazer valer seus direitos.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de coisas. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 1978, p. 58)

Assim, torna-se evidente que escola e prisão possuem objetivos opostos, no entanto, ante a homogeneização racial, social, cultural e intelectual existente no cárcere, ainda que desprovida da incumbência de se configurar como um alternativa salvadora, a educação prisional figura-se como uma possibilidade do resgate da dignidade do Estado.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE VISAM GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Antes de iniciar a contextualização sobre a essencialidade das políticas públicas para a efetivação do direito à educação, sobretudo o direito à educação no sistema penitenciário, necessária a realização da conceituação dos termos “política” e “pública”, para uma satisfatória compreensão do tema que será exposto. Assim, para uma melhor compreensão do todo, far-se-á a significação das palavras separadamente. Política é uma palavra de origem grega, *politiko*, e exprime a participação do cidadão que é livre nas decisões sobre a comunidade no qual está inserido, já a palavra “pública” tem origem latina, expressando como significado algo que seja “do povo”.

Pelo exposto, podemos afirmar que “política pública” é uma expressão utilizada quando se pretende definir uma situação específica da política que se correlaciona com uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partimos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politiko*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a poli. Já a palavra pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo.

Assim, política pública, refere-se à participação do povo nas decisões que são elaboradas em prol ao bem-estar de todos, em prol da cidade, do Estado. No entanto, historicamente, a participação do povo nas decisões do Estado assumiu feições distintas, acontecendo direta ou indiretamente (por representação), em todos os contextos, nota-se que a participação de um agente sempre foi essencial para implementação de políticas públicas, que pese a importância da participação da sociedade, não há que se falar em políticas públicas sem considerar a fundamental atuação do Estado para a materialização das políticas públicas. (AZEVEDO, 2003; SOUZA, 2003)

Nesse sentido, Souza (2003) elenca um cotejamento sobre algumas definições de políticas públicas, assim, política pública significa: (i) campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; (ii) conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; (iii) soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos; (iv) o que o

governo escolhe fazer ou não fazer; (v) responder as seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Feito o pequeno apanhado de significações, a autora ainda apresenta o seu entendimento sobre as políticas públicas, afirmando que se trata do campo do conhecimento que procura “*colocar o governo em ação*” e, quando se faz necessário, propõe mudanças, no rumo ou curso dessas ações, ou procura entender os motivos que justificam determinada ação estatal. Em síntese, “*o processo de formulação de políticas públicas é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real*”. (SOUZA, 2003, p.13)

Apesar da importante contribuição de Souza (2003) para a definição de políticas públicas, entende-se que, por conta de seu caráter didático, a definição desenvolvida por Azevedo (2003), a partir da articulação entre as compreensões de Dye (1984) e Lowi (1966), atende melhor os fins perseguidos no presente trabalho. Dessa forma, preconiza Azevedo (2003, p. 38) que “*política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões*”.

A partir da definição elaborada por Azevedo (2003, p. 38), resta evidenciado que política pública está intrinsecamente relacionada com as atividades do governo. Conforme já afirmado anteriormente, a elaboração de políticas públicas depende diretamente do Estado e visa, dentre outras coisas, garantir um certo nível de governabilidade. Ocorre que, ainda que o povo não ocupe o lugar de agente realizador de políticas públicas, a sociedade ainda continua ocupando um lugar essencial que interfere na fomentação de políticas públicas, ao povo é reservado espaço fundamental, qual seja: o espaço de “fazer política”.

Percebe-se então que existe uma distinção entre política e política pública e assim, a conceituação de política se torna também essencial para a compreensão do tema, nesse sentido, o filósofo e historiador Foucault (1979) afirmou que todas as pessoas fazem política, todos os dias, e até consigo mesmas.

Nota-se que, inseridas na dinâmica social, as pessoas precisam decidir; socialmente, a política, ou sejam, a decisão mediante o choque de interesses desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc.

A organização social é fundamental para que as decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo.

Por fim, é importante dizer que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas a seu favor. É nesse sentido que, em pese a existência de direitos que teoricamente deveriam ser assegurados a todos, a efetividade desses direitos não alcança todos os segmentos sociais de maneira igualitária.

Ante o significativo impacto que as ações do Estado podem ensejar na vida de cada cidadão, torna-se evidente que, conhecer minimamente as medidas governamentais é condição essencial para que o indivíduo tenha como reivindicar direitos e se insurgir ante a ameaça da perda de direitos já conquistados. Sobre a relevância do debate a respeito da elaboração e implementação de políticas públicas, tem-se que, nas últimas décadas, o tema adquiriu uma dimensão muito ampla. Pesquisadores que se dedicam a análise do exposto, afirmam que o redimensionamento da importância das políticas públicas, se deu sobretudo graças ao avanço das condições democráticas no mundo e ao número significativo de arranjos institucionais de governo, realizados com o intuito de viabilizar a governabilidade. A governabilidade é condição essencial para que os governos se mantenham estáveis, assim, o governo persegue as condições adequadas de governabilidade através de atitudes socialmente aprovadas, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. (SOUZA, 2003, p. 13-15)

Ainda sobre o crescente interesse da sociedade civil sobre as ações governamentais que visam viabilizar ou não o acesso à direitos, pontua-se que um conhecimento mínimo sobre os trâmites administrativos auxiliam na correta interpretação das ações governamentais, nesse aspecto, no que tange a identificação das variáveis das políticas públicas, Azevedo (2003, p.38) aponta a existência de três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

Assim, as políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “*renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos*” (Azevedo, 2003, p.38); assim, o bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, são exemplos de políticas públicas redistributivas.

Já as políticas públicas distributivas estão relacionadas com ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa promover; dizem respeito a oferta de equipamentos e serviços públicos, feitas de forma pontual ou setorial, observando a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas: reforma de escolas, creches e hospitais, projetos de educação social, limpeza de rios, lagos, dentre outros. (Azevedo, 2003, p.38)

Por fim, as políticas públicas regulatória consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva. Assim, tem-se que as políticas públicas redistributivas e distributivas atuam no campo de ação do poder executivo e a política pública regulatória é, essencialmente, do campo de ação do poder legislativo. Sobre as políticas públicas regulatórias, ressalta-se que tais políticas possuem importância fundamental, pois é por meio destas que os recursos públicos são liberados para a implementação das outras políticas. (Azevedo, 2003, p.39)

Ainda sobre a relevância das políticas públicas regulatórias, cabe mencionar que, os grupos sociais tendem a ignorá-la e a não acompanhar o seu desenvolvimento, por tal motivo, grupos econômicos, principalmente, mais organizados e articulados, conseguem assegurar a efetividade de direitos que os beneficiam, isso porque, pressionam os seus gestores - vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores – em prol a defesa dos interesses de determinada classe.

Em consonância ao que foi exposto acima, pode-se afirmar que a ausência de interesse e de participação ativa dos setores mais pobres e periféricos da sociedade e a ausência de organizações civis que ativamente os represente, em muito explica o motivo de direitos sociais demandarem tanta militância para serem efetivados.

2. 1 Políticas públicas educacionais

Em conformidade com o mencionado anteriormente, se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, temos que políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer no âmbito educacional.

No entanto, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais, nesse sentido, políticas educacionais é uma parcela específica do tratamento conferido pelo governo as questões escolares, assim, pode-se afirmar que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Nesse sentido, temos que educação é algo que vai além do ambiente escolar e engloba tudo o que se aprende socialmente na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro. Nesse sentido, temos que

A imagem do iceberg tem sido utilizada com frequência para fazer distinção entre educação escolar e não escolar. A parte visível do iceberg seria a educação escolar, aquela que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania. A parte submersa, como um volume maior é de sustentação da parte visível, normalmente não vista pelo senso comum, denominamos escolar não escolar. (HADDAD, 2010, p. 119)

Apesar de influenciada por fatores “não escolares”, a educação escolar, só acontece quando o aprendizado for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas, assim, para efetivação da educação escolar necessita de um ambiente próprio de “fazer educacional”, que é a escola.

Nessa lógica a escola funciona como uma comunidade e promove a articulação entre diferentes partes de um processo complexo, entre professores, alunos, técnicos, pais, vizinhança e o Estado.

Assim, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Não por outro motivo que, dentre uma infinidade de assuntos, as políticas públicas também irão abordar disposições que interferem na construção de prédios destinados ao funcionamento de escolas, valorização profissionais, metodologias de ensino, matriz curricular, gestão escolar, contratação de técnicos e professores e muitos outros assuntos.

Nota-se que, ainda que aparentemente o Estado pareça distante das atividades corriqueiras do dia-a-dia, ele se faz presente e interfere na dinâmica do funcionamento das mais diversas situações.

Nesse sentido, de modo geral, pode-se afirmar que o governo busca, por meio das políticas públicas, garantir que a escola funcionará como um lugar de ensino para todos os

grupos sociais, e promoverá garantia das condições mínimas de existência de maneira igualitária para todas as pessoas.

Ocorre que, em linhas gerais, a realidade fática da sociedade brasileira demonstra que a promoção igualitária de acesso ao ensino de qualidade, não é senão uma utopia. Os altos índices de pessoas com baixa grau de escolaridade demonstram que somente a elaboração de políticas públicas sobre o tema não possui o condão de, efetivamente, promover a fruição do direito à todos os indivíduos.

2.2 Políticas Públicas de educação prisional

Mesmo que a educação escolar no Brasil enfrente dificuldades no que tange a efetividade do direito em praticamente todas as esferas, ainda assim, o direito à educação no sistema prisional, está submetido a uma gama de desafios e dificuldades que são infinitamente maiores.

Além do inegável desinteresse governamental, em decorrência da forte estigmatização social, o direito à educação dos presos não desperta o interesse das organizações civis que, em linhas gerais, defendam reivindicações em prol à educação de qualidade. Soma-se a isso, as poucas instituições que se preocupam em defender os direitos dos presos, de maneira geral, não dispõem de tempo e nem quantitativo de pessoas em número suficiente para militarem em prol à defesa da educação prisional, isso porque, os grupos que defendem os direitos dos presos, trabalham, ininterruptamente, tentando garantir a integridade física e psíquica dos detentos dentro dos presídios brasileiros. (ONOFRE, JULIÃO, 2013; SÁ, 1998; CAMPOS, 2015)

Assim, resta ao contingente carcerário esperar que, em decorrência dos tratados internacionais, em decorrência dos dispositivos normativos que regem o funcionamento do sistema penitenciário, o Estado cumpra o seu papel e elabore medidas capazes de garantir a efetividade dos direitos dos presos dentro dos presídios. Nestes termos:

Estado tem a responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade.” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p 52)

No que tange a elaboração de medidas afirmativas que buscam a efetivação do direito à educação dentro do sistema penitenciário, o Brasil, ao longo dos últimos anos, tem apresentado um progresso significativo, desenvolvendo um conjunto de ações que buscam a humanização do sistema penitenciário.

Desta forma, sem a pretensão de elencar todas as medidas implementadas pelo governo nos últimos anos, cumpre destacar, por exemplo, a resolução nº 14, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que aborda as “Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil”, na referida resolução, o CNPCP cuidou de dedicar capítulo específico para o direito de acesso à assistência educacional no sistema penitenciário.¹⁵

Nesse sentido, um dispositivo importante que busca garantir os direitos dos indivíduos presos, é o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dentre outras medidas, fixou em 1994 a resolução nº 14, que aborda as “*Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil*”, documento que reserva capítulo específico para o direito de acesso à assistência educacional no sistema penitenciário. Conforme dispõe no capítulo XII, intitulado “Das instruções e assistência educacional”, no bojo do artigo 38 até o artigo 42, o preso disporá de assistência educacional consubstanciada em instrução escolar e formação profissional; a instrução primária será obrigatória para os presos que não a possuam, sendo o curso de alfabetização obrigatório para os analfabetos; a instalação de bibliotecas em todos os estabelecimentos prisionais e, querendo, ao preso será concedida autorização para participar de curso por correspondência.

Outra importante iniciativa foi a criação do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), criado em 1994 pela lei complementar nº 79 e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 1.093/1994, o Fundo tem como finalidade “*proporcionar recursos e meios para financiar e apoiar as atividades de modernização e aprimoramento do Sistema Penitenciário Brasileiro*”. O FUNPEN é constituído com recursos provenientes das dotações orçamentárias da União, custas judiciais recolhidas em favor da União, arrecadação dos concursos de

¹⁵ Segundo informações do site do CNPCP, o Conselho é o primeiro dos órgãos da execução penal. Com sede no Distrito Federal e subordinado ao Ministério da Justiça, foi instalado em junho de 1980 e tem proporcionado, segundo consta da exposição de motivos, “valioso contingente de informações, de análise, de deliberações e de estímulo intelectual e material às atividades de prevenção da criminalidade. Preconiza-se para esse órgão a implementação, em todo o território nacional, de uma nova política criminal e principalmente penitenciária a partir de periódicas avaliações do sistema prisional, criminológico e penitenciário, bem como a execução de planos nacionais de desenvolvimento quanto às metas e prioridades da política a ser executada.” Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1>>. Acesso em: 14/02/2017.

prognósticos, valores confiscados ou provenientes da alienação de bens perdidos em favor da União, multas estipuladas no bojo de sentenças penais condenatórias, fianças perdidas e rendimentos que decorrem da aplicação de seu patrimônio.

Segundo consta do Decreto 1.093/94, o recurso do FUNPEN, dentre outras finalidades, destinar-se-ão para formação educacional e cultural do preso. Sobre os valores acumulados pelo FUNPEN, tem-se que, em janeiro de 2017, mesmo após ter destinado 1,1 bilhões de reais para construção, ampliação e reforma de presídios, o Fundo ainda dispunha de cerca de 2,4 bilhões de reais.¹⁶

De igual modo, o Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado em 1996 pelo governo, também prevê a criação de programas de educação, treinamento profissional e trabalho para os presos.

A elaboração de ações afirmativas de defesa do direito à educação dos indivíduos privados da liberdade, por vezes pode originar-se a partir de iniciativas internacionais, nesse sentido, a V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos¹⁷, merece especial destaque. Realizada em julho de 1997 pela UNESCO em Hamburgo, na Alemanha, contou com a participação de 1.500 representantes de 170 países que assumiram compromissos perante o direito de aprendizagem que deve ser conferido a todo o cidadão ao longo da vida.

Em virtude do compromisso assumido pelo Brasil na V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos, ocorreu uma mobilização no país no sentido de elaborar uma proposta nacional de educação nas prisões. Assim, em 2011, o governo lançou um conjunto de metas para os próximos 10 anos, incluindo, expressamente, a previsão de implantação de programas que inclui, expressamente, dentre seus objetivos implantar em todas as unidades

¹⁶ Sobre o FUNPEN, vide: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/funpen-origem>>. Informações sobre os valores transparência do Fundo Penitenciário Nacional, vide: <<http://www.contasabertas.com.br/site/transparencia/caos-nos-presidios-e-r-24-bilhoes-disponiveis-no-funpen>>.

¹⁷ As conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda aconteceu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão; a quarta, em 1985, ocorreu em Paris, na França. Sobre a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, vide: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.

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.¹⁸

Já em 2005, ocorreu uma importante articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, com o objetivo de construir uma estratégia comum para projetos educacionais voltados para o contexto prisional. Foi graças a essa articulação que, ainda em 2005, foi implantado do projeto “Educando para a Liberdade”. Desenvolvido em parceria com a UNESCO, o projeto Educando para a Liberdade foi financiado pelo governo do Japão e se diferenciou pela proposta inovadora de contribuir não apenas com a oferta do ensino educacional, mas também com um trabalho voltado para restauração da autoestima do detento e para a reintegração do preso à sociedade. Sobre o projeto, Silva (2011, p. 123) pontua que

Dentre os pontos positivos do projeto Educando para Liberdade, tem-se que, a partir dele, a aproximação entre os ministérios possibilitou a inclusão da educação prisional 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 normalização da remição pelo Estudo.

Outro programa que introduziu entre suas metas a ressocialização dos presos mediante prática de projetos educacionais foi o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), criado a partir do advento da lei 11.530 (alterada pela lei 11.707/2008), o programa é fruto de uma iniciativa do Ministério da Justiça em cooperação com os estados, municípios e o Distrito Federal.

Corroborando com a tentativa de implementação de uma nova era para a segurança pública no Brasil, em 2008, o Departamento Penitenciário Nacional, objetivando integrar as esferas federal e estadual em direção ao cumprimento da lei de execuções penais e de das diretrizes da política criminal emanadas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, lança 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.

Ato contínuo, 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

¹⁸ Sobre o Plano Nacional de Educação, vide lei nº 10.172/2001. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm >

Educação nos Estabelecimentos Penais, estabelecendo dentre outras coisas que a oferta de educação prisional o país deve:

Art. 3º

I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos;

II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;

III- ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;

IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais;

V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas.

Ainda em 2009, o Ministério da Justiça realiza pela primeira vez a Conferência Nacional de Segurança Pública (CONSEG), a realização do evento contou com a importante participação e mobilização de diversos profissionais e gestores de segurança, e apresentou como uma de suas principais propostas, a elaboração de princípios e diretrizes a serem destinadas à orientação da política nacional de segurança pública.

Assim, a CONSEG incluiu dentre os eixos temáticos a discussão sobre as diretrizes para o sistema penitenciário, trazendo à baila a discussão sobre a escolarização de apenados enquanto instrumento de promoção da integração social e da cidadania, aprovando em seu caderno de propostas finais o compromisso que afirma que o poder público deve se comprometer no sentido de “efetivar todas as políticas públicas socioeducativas e profissionalizantes durante o tempo de execução da pena”.

Em 2010 foi a vez do Conselho Nacional de Educação¹⁹ que, mediante a resolução nº. 2, fixou as Diretrizes Nacionais Para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade. Devido à importância e especificidade, citamos:

Art. 3º (...)

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) a deverá ser realizada em articulações com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II- será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III- estará 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 espaços;

IV-promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de provação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V-poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI- desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII- contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.393/96 (LDB).

Por fim, em junho de 2010, aconteceu o Seminário Internacional de Educação em Prisões, assim, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, em ação conjunta com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), realizaram o seminário que reuniu a presença de autoridades e especialista da área, renomados nacional e internacionalmente.

¹⁹ Vide: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>

Ocorre que, apesar do número de ações promovidas com o intuito de fomentar o acesso à educação dentro do sistema penitenciário, a proposta restou infrutífera e as alterações nos índices que contabilizam o número de detentos com pouco ou nenhum nível de escolaridade, permanece praticamente inalterado. (SILVA, 2011, p. 128)

Nesse sentido, questiona-se: por quais motivos as medidas implementadas em prol a efetivação do direito à educação no sistema prisional não lograram êxito?

Conforme Julião (2008, p.41), a implementação das diretrizes nacionais para ações educativas no ambiente prisional permanecem distante de gerar os frutos pretendidos em decorrência da precariedade material e das iniciativas esparsas com a qual a educação prisional precisa conviver.

Assim, os números do Ministério Público da Justiça continuam apontando um enorme abismo que a educação prisional precisa superar. Ainda que exista um considerável número de práticas públicas que visam a valorização das possibilidades de uma educação carcerária, ainda assim, o enfrentamento de vários pontos tidos como prejudiciais ainda precisa ser realizado. (SÁ, 1998; CAMPOS, 2015)

Segundo Onofre e Julião (2013, p.53), o que existe atualmente é uma efervescência de ações de órgãos governamentais e de diferentes segmentos da sociedade, envolvidos na implementação das Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Esforçam-se para responder a indagação como deve ser efetivada a educação para adultos em situação de privação de liberdade?

Um dos grandes empasses que o ambiente prisional impõe à questão da fomentação do ensino, relaciona-se com a lógica oposta que existe entre o princípio fundamental transformador da educação e a lógica da cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 5)

Nesse sentido, tem-se que, justificar a ineficiências das políticas públicas prisionais, configura-se em árdua tarefa, como bem sintetiza Silva (2011, p. 164), as finalidades das instituições prisionais são contraditórias, espera-se que a prisão seja útil ao mesmo tempo que se espera que ela seja justa. Assim, Estado e sociedade espera que os presídios se prestem ao

papel de punir impiedosamente o criminoso e, ao mesmo tempo, que proporcione condições para que o preso seja “resgatado”.

Nesse sentido, ainda que o Estado justifique suas inúmeras omissões alegando que não dispõe de recursos financeiros para efetuar as mudanças necessárias no sistema prisional, os repasses financeiros efetuados para esse fim são, em sua totalidade, utilizados para construção de novos presídios ou para reformas de presídios existentes (ADPF, n.347, p. 17).

2.3 A (in)eficiência das Políticas Públicas

Ante todo o exposto, é possível afirmar que as Políticas Públicas são ferramentas que devem ser utilizadas para efetivar os direitos fundamentais e sociais dos cidadãos.

O Estado desempenha um importante papel no que tange a prestação educacional, uma vez que, cabe ao Estado manter e resguardar a igualdade de acesso aos direitos fundamentais e sociais, objetivando sempre defender a dignidade da pessoa humana e todos os demais preceitos normativos presentes na Constituição da República. Dessa maneira, as Políticas Públicas são tidas como importantes ferramentas para a efetivação do direito à educação, sobretudo o direito à educação prisional. (STURZA; TERRA, 2009; SILVA, 2011)

Todavia, cumpre ressaltar que os direitos fundamentais não são absolutos, ou de fundamentação absoluta. Nesse sentido, praticamente não existe direito individual ou coletivo que seja revestido de ilimitação plena; portanto, existe a necessidade de se rever limites para que certas liberdades possam ser igualmente exercidas, por todos os membros da sociedade, de maneira concomitante e com respeito recíproco. (CASTRO, 2003, p. 62)

Ante a essencialidade do direito à educação, tem-se que Estado e sociedade devem atuar em conjunto em prol da concretização das políticas públicas. Desse modo, as políticas públicas devem ser desenvolvidas a partir da iniciativa de todas as esferas governamentais, buscando promover e incentivar ações positivas do governo, objetivando o desenvolvimento da sociedade através da educação (STURZA; TERRA, 2009)

Segundo Bucci (2006, p.14), as políticas públicas se constituem em *um conjunto de medidas articuladas (coordenadas), cujo escopo é dar impulso, isto é, movimentar a máquina*

do governo, no sentido de realizar algum objetivo de ordem pública ou, na ótica dos juristas concretizar um direito.

Conforme dispõe o artigo 213 da Constituição da República, o Estado deve assegurar a disponibilidade de recursos públicos com o objetivo de executar suas obrigações de afiançar direitos fundamentais e sociais, valendo-se da distribuição dos recursos, priorizando despesas decorrentes do ensino. Sendo assim, as políticas públicas seriam, então, um impulso em prol da efetivação de direitos, que só se faz possível mediante recursos provindos do Estado, por exemplo: recurso que permitirá a oferta de um ensino regular e de qualidade dentro dos presídios.

Para Viégas (2011), os recursos educacionais devem ser gerenciados da melhor maneira possível, de modo que seja concretizada a justiça social, capaz de promover a igualdade das classes sociais; é nesse contexto que se verifica a dificuldade em se promover a efetividade das políticas públicas de educação prisional. Existe hoje um cenário precário de efetivação de direitos sociais, principalmente de direito educacional, assim, quando a discussão gira em torno do direito à educação no sistema prisional, a resistência é ainda maior, uma vez considerada a estigmatização que rodeia o tema. (SILVA, 2011)

Pela precária efetividade dos direitos à educação, dentro do cenário geral da sociedade, por meio de políticas públicas, experimenta-se uma realidade onde os cidadãos sentem-se temerosos e descrentes neste sistema educacional que se mostra falido, o que contribui com o surgimento de discriminações e desigualdades. Assim, não raras vezes a educação prisional é duramente rebatida sobre o argumento de que o governo não consegue promover o acesso à educação sequer dos cidadãos de bem, não sendo justo que, em detrimento do direito dos “justos”, seja ofertado ensino aos indivíduos transgressores. (SCHIMIDT, 2007; SILVA, 2011)

Para Schimidt (2007, p.215) a causa da ineficácia das políticas públicas decorre das dificuldades que emanam das instituições políticas que estão envolvidas na sua realização e que muitas vezes dependem da distribuição de recursos do governo. Desse modo, a precária situação da educação e a ausência de eficácia por vias da implementação de políticas públicas, tende a exercer grandes impactos no futuro do indivíduo e da sociedade como um todo.

A precariedade da educação e da eficácia das ações afirmativas que visam assegurar o acesso à educação causam, por exemplo, um impacto direto na entrada do indivíduo no mercado de trabalho. Sem dispor de uma qualificação mínima, o indivíduo não é integrado a este mercado e, a ausência de oportunidades trabalhistas assinala a exclusão social e as limitações, em vários contextos, impostas a diversos cidadãos. (SILVA, 2011)

Apesar da ausência de pesquisas que realizem uma comparação dos índices de analfabetismo e baixa escolaridade com os níveis de criminalidade, em um sentido próximo, Buarque (2011) afirma que a violência urbana está cada vez mais presente no cotidiano social e tem, como uma de suas causas a falta de oportunidade que decorre da ausência de educação, assim, o que se pode notar é que a falta ou insuficiência de um sistema educacional apropriado reflete negativamente na sociedade, seja por meio da exclusão social, índices de violência ou pobreza cultural.

Nesse sentido, tem-se que o cidadão com pouco ou nenhum grau de escolaridade não consegue competir em igualdade de condições com outros indivíduos do grupo social, isso acarreta desigualdades e discriminações, visíveis no contexto brasileiro. (TEIXEIRA, 2011)

A efetividade dos direitos fundamentais é o objetivo das diversas políticas públicas. No entanto, estes direitos admitem restrições, o ordenamento permite que algumas políticas sejam privilegiadas em detrimento de outras, de forma criteriosa.

Posto que tudo que não é absoluto admite restrições, estas sempre se darão após uma ponderação dos interesses supostamente em colisão. Mas, antes da ponderação, é necessário verificar se, no caso concreto, existe um verdadeiro conflito. “Isso porque, embora os direitos fundamentais tenham valor intrínseco, independente das vantagens coletivas eventualmente associadas à sua promoção, é fato inconteste que a sua garantia, na maior parte dos casos, favorece, e não prejudica, o bem-estar geral.

Interessante ressaltar que os direitos fundamentais, hoje, passaram de uma perspectiva individualista para a chamada dimensão objetiva, por constituírem não apenas direitos subjetivos dos particulares, mas também direitos da coletividade como um todo.

Neste diapasão, imperioso analisar os limites destas restrições que, em última análise, configuram o próprio parâmetro para controle da adequação e eficiência de uma política pública.

Uma das hipóteses de restrição a direitos fundamentais é admitida pelo ordenamento jurídico sob a cláusula da reserva do possível. E o principal limite às restrições aos direitos fundamentais é o que convencionou chamar de mínimo existencial.

A reserva do possível configura a principal escusa de que se vale o Poder Executivo para justificar a não implementação de uma determinada política pública. Decorre, esta escusa, de impossibilidade material de realização de uma determinada despesa (já que é cediço que a realização de qualquer política depende de recursos) por insuficiência de recursos financeiros.

Assim, diante da insuficiência financeira, haveria verdadeira colisão de interesses que autoriza o administrador a ponderar os interesses em jogo para eleger um deles para ser privilegiado (implementando ou fomentando). Podemos dizer, então, que a reserva jurídica do possível é consequência direta da reserva econômica do possível.

Impende ressaltar que a reserva do possível é admitida pela jurisprudência como legítimo limite à implementação e fomento de políticas públicas.

A administração de bens e pessoas, seja do Estado ou de uma empresa, depende de custos, planejamento de despesas e percepção de renda. Assim, cabe ao Estado administrador, com aval do Estado legislador (que aprova as leis orçamentárias) gerir os recursos públicos com vistas a implementar ou fomentar eficazmente as políticas públicas no intuito de atingir os objetivos da República previsto constitucionalmente no artigo 3º.

De outro lado, se é certo que os limites econômico-financeiros constituem óbices objetivos à implementação de alguns direitos fundamentais que cederão diante de outros mediante critérios de ponderação, também é certo que a reserva do possível não pode ser utilizada como escusa dolosa à realização do interesse público.

Assim, as limitações econômico-financeira que impede a plena implementação (simultânea) de todas as políticas públicas e o rápido e eficiente alcance de todos os objetivos

da República brasileira realmente existe, é admitida pela jurisprudência da Corte Suprema e deve ser considerada válida sempre que verdadeira (aferível objetivamente)

De outro lado, ao mesmo tempo em que é admitida esta limitação aos direitos fundamentais, consagra-se um limite à limitação, ou seja, a restrição a um direito fundamental de segunda dimensão somente será admitida pelo ordenamento jurídico se e somente se não estiver ferido o mínimo existencial.

Finalmente, sem perder de vista que a finalidade das políticas públicas é a efetiva implementação das condições necessárias para o exercício pleno dos direitos fundamentais, é imprescindível destacar que o Estado de Direito não pode admitir a aniquilação destes direitos de segunda dimensão, sob pena de se tornar mero Estado de Direito formal.

O mínimo existencial, assim, pode ser definido como a parcela mínima de direitos que um Estado deve observar para caracterizar-se como Estado de Direito material, assegurado, pelo menos, condições materiais mínimas para a existência digna da pessoa humana. É o verdadeiro núcleo essencial dos direitos fundamentais, sendo impossível de ser suprimido sem que se ofenda frontalmente o ordenamento jurídico.

Apenas a guisa de conclusão deste capítulo, vale anotar que a cláusula da reserva do possível deve ser (e é, pela jurisprudência) vista como grande parcimônia. Sua grande limitação é o mínimo existencial, já que mesmo na hipótese de ser aferida objetivamente a impossibilidade material de implementação de uma política garantidora de direito fundamental de segunda dimensão, o Estado deve assegurar o mínimo aos seus administrados, inexistindo cláusula de reserva legitimadora da omissão estatal que vulnere condições materiais mínimas de existência digna do ser humano.

3. ESCOLAS PRISIONAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar do direito à educação se configurar como um direito universal que, ao menos em tese, deveria ser conferido à todos os indivíduos, ao se transferir o debate para seara prisional, diversos fatores acabam interferindo negativamente, dificultando e até mesmo impossibilitando que o ensino educacional seja satisfatoriamente disponibilizado para aqueles que se encontram cumprindo pena privativa de liberdade.

A efetividade do ensino educacional no sistema penitenciário, tal qual como demonstrado nos capítulos anteriores, engloba múltiplos fatores que não se resumem apenas a existência de normas ou políticas públicas correlacionadas com o direito ao acesso à educação dentro dos presídios.

Neste sentido, ainda que exista uma significativa evolução no âmbito das ações afirmativas promovidas pelo governo em prol ao ensino educacional no sistema penitenciário, fato é que, em termos fáticos, a situação dos presos que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, permanece inalterada.²⁰

Sem a pretensão de esgotar o debate sobre as razões que justificam a baixíssima efetividade das políticas públicas que visam garantir o direito do preso ao acesso à educação, tem-se que, as ações afirmativas elaboradas sobre o tema, não condizem de fato com a realidade das escolas prisionais e, sem o prejuízo dos demais fatores que corroboram com o imenso hiato que existe entre os dispositivos normativos e o objeto analisado, filiamo-nos aos demais pesquisadores que defendem que, para que as políticas públicas possam alcançar o êxito esperado, essas devem ser elaboradas em total consonância com a realidade fática da questão abordada.

Ante o exposto, as linhas seguintes serão dedicadas a retratação da realidade da educação prisional, analisada a partir das percepções dos indivíduos que estão inseridos na dinâmica que envolve a questão do ensino dentro dos presídios.

²⁰ Sobre as Políticas Públicas afirmativas promovidas pelo governo sobre o tema, remete-se o leitor para o segundo capítulo do presente trabalho.

3.1 É escola mas é também prisão

Em decorrência do antagonismo que separa a lógica funcional das duas instituições envolvidas na dinâmica da educação prisional, o simples fato da escola funcionar dentro do espaço físico dos presídios, por si só, já configura um desafio. E isso porque, os presídios não foram arquitetados, construídos, vislumbrando essa possibilidade.

Segundo Silva e Moreira (2011, p.96), nenhuma planta penitenciária foi concebida na origem considerando a possibilidade de recepcionar uma escola em suas dependências. Em decorrência da ausência de um planejamento estrutural adequado, as escolas penitenciárias funcionam em instalações improvisadas, geralmente em espaços que antes eram ocupados por setores administrativos da instituição.

Ainda nessa perspectiva, prudente salientar que os espaços destinados ao funcionamento das atividades escolares não diferem do todo prisional, ou seja, a estrutura é exatamente a mesma; salas de aulas pequenas, ambientes em péssimas condições de conservação, paredes com infiltrações, falta de ventilação, temperaturas extremas. (GRACIANO; SHILLING, 2008, p. 126)

Outra questão relevante verifica-se no caso das bibliotecas, nota-se que, as diversas diretrizes elaboradas sobre educação prisional, citam no bojo de seus textos que as bibliotecas em todas as penitenciárias, até mesmo nos estabelecimentos prisionais que não possuem escolas. Ocorre que, também em decorrência das precárias condições dos presídios, inexistem espaço físico disponível para comportar as instalações de uma biblioteca, assim, o que em alguns presídios a mencionada biblioteca se resume a um amontoado de livros que, em decorrência das péssimas condições de armazenamento, se deterioram em pouquíssimo tempo. (SILVA, 2011, p.123)

As escolas prisionais também enfrentam o desafio de resistirem enquanto espaço comprometido com a educação, valorização e respeito ao humano, isso porque, inserida dentro do ambiente prisional, a instituição escolar convive diuturnamente ante a prevalência de ações que interferem na rotina escolar. As aulas podem ser suspensas e a escola permanecer sem funcionar por tempo indeterminado, se assim decidir a direção prisional; os alunos também podem perder o direito de frequentar as aulas, haja vista que a perda do direito pode decorrer de comportamento que seja julgado inadequado também pela direção do presídio. Nesse sentido

Os professores exigem que os alunos compareçam em horários certos e, sobretudo, com assiduidade às aulas; os vigilantes declaram que, se razões de segurança e disciplina impedem o atendimento da exigência, ela deverá ser enjeitada, uma vez que estes motivos têm precedência sobre os dos mestres. (SILVA, 2011, p.50)

No entanto, dentre todas as ações que podem interferir na lógica estabelecida no ambiente escolar, Silva (2011, p.141), afirma que, não raras vezes, as aulas podem ser interrompidas para que agentes penitenciários realizem a “revista” dos alunos. Percebe-se então que, por mais que a escola prisional procure resguardar características que a identifique como um ambiente escolar, as práticas institucionais continuarão interferindo, lembrando sempre os alunos do sistema do espaço que ocupam dentro dos presídios.

Por fim cabe mencionar que, as condições gerais do presídio também interferem no andamento das atividades escolares, portanto, a alimentação inadequada, problemas de saúde desencadeados pelas condições prisionais, a forte pressão psicológica, problemas com baixa estima, e todas as demais situações que decorrem da vida nos presídios afetam diretamente o detendo e, conseqüentemente, apresentam reflexos no rendimento apresentado por esse aluno em sala de aula. (REZENDE, 2012; SILVA, 2011; NOVELLI; LOUZADA, 2012)

3.2 Os professores das escolas prisionais

Ensinar, transmitir conhecimento, despertar em seus alunos o desejo genuíno pelo aprendizado; ao discorrer sobre seus objetivos, um educador não elenca condições e tampouco se compromete com a educação e instrução apenas de determinada parcela da sociedade.

Todavia, o ensino prisional carrega uma estigmatização própria do ambiente carcerário o que contribui para que os professores criem ideias preconcebidas sobre a rotina nas escolas prisionais. (SÁ, 1998)

Conforme restará demonstrado, ministrar aulas dentro de um espaço que tão pouco tem a ver com educação é, antes de tudo, um desafio. Assim, a rotina do professor das escolas prisionais apresenta várias particularidades que as diferem da rotina de qualquer outro professor que ministre aulas em instituições de ensino regulares.

Ocorre que, a prática do ensino nas escolas prisionais confere aos professores a possibilidade de identificarem fissuras e falhas na implementação das ações educativas dentro do sistema prisional, não por outro motivo, a análise dos relatos dos professores são de suma

importância pois, além de perceberem o ambiente, os professores estão em contato direto com os alunos das instituições prisionais e conseguem perceber quais práticas funcionam melhor dentro dos presídios.

3.2.1 *O desafio de lecionar em escolas prisionais*

Segundo os professores das escolas prisionais, a experiência enquanto educador do sistema penitenciário, inicialmente se desencadeia sem que haja uma real intenção dos professores em assumir tais compromissos. Assim, segundo Novelli e Louzada (2012, p.72), alguns professores relatam que, os editais de concurso público para professores estaduais, são realizados de modo que impossibilitam a manifestação prévia do educador de preferência por determinada unidade escolar, assim, quando convocados para tomar posse, em decorrência da ordem classificatória, os professores acabam tendo que optar entre aceitar o encargo de ministrar aulas em uma escola prisional ou desistir da nomeação para cargo.

Para os estudiosos da questão, a educação prisional deveria, preferencialmente, contar com a adesão de professores que, de alguma maneira, tivessem tido a oportunidade de escolher lecionar nas escolas prisionais. Isso porque

A grande maioria dos professores que estão nas escolas prisionais nem sempre fizeram esta escolha, mas aspectos procedimentais do sistema educacional os levaram até lá, o que constitui um fato desastroso para uma prática educativa realizada num ambiente de condições tão particulares. (SILVA, 2011, p.150)

Ante o conhecido receio dos professores em se dedicarem à atividades educacionais dentro dos estabelecimentos prisionais, Novelli e Louzada (2012, p. 72-73), realizaram uma pesquisa com professores de escolas públicas regulares que, quando questionados sobre o interesse em ministrar aulas em escolas prisionais, refutam veemente a possibilidade e, em algumas situações, demonstram um alto grau de preconceito e intolerância em desfavor dos detentos. (MORAES, 2013; NOVELLI; LOUZADA, 2012)

Que pese todos os professores terem respondido a indagação negativamente, duas respostas chamam atenção, devido sobretudo, a manifesta aversão dos professores ao cogitarem a possibilidade de ensinar indivíduos presos. No primeiro caso o professor respondeu que: *“Deus me livre! Nem que fosse pra ganhar cinco mil reais por mês, morro de medo”*; o segundo professor, por sua vez afirmou que: *“Detesto bandido, por mim vão morrer analfabetos”*.

Ainda sobre a pesquisa realizada por Novelli e Louzada (2012), nota-se que, a partir da narrativa dos professores entrevistados, é possível identificar dois elementos que são comumente elencados como justificativas para o desinteresse dos professores em ministrar aulas dentro do sistema prisional.

Conforme o primeiro relato, o professor afirma que, ainda que o trabalho dentro do sistema penitenciário conferisse maiores probabilidades de ganho financeiro, ainda assim o professor não estaria disposto a lecionar nas escolas penitenciárias, uma vez que “sente medo”.

No que tange ao preconceito que alguns professores externam quando questionados sobre o tema, é válido mencionar que não se deve esperar que uma pessoa expresse um pensamento mais “evoluído” sobre determinada prática apenas em decorrência do ofício que essa exerce.

O preconceito em desfavor do indivíduo preso se faz presente em todos os setores da sociedade civil, fruto de uma ideia pré-concebida sobre o delito, as pessoas, nas maiorias das vezes apenas reproduzem concepções que pertencem ao coletivo. Nesse sentido, Sá (1998) é majestoso ao afirmar que, o trabalho de todos aqueles que de alguma forma estão inseridos no contexto da realidade prisional, deve ser desenvolvidos apenas por pessoas “vocacionadas”, ou seja, pessoas capazes de sentir empatia pelos indivíduos em condição de privação de liberdade. Assim, apenas os indivíduos que conseguem olhar para o preso e enxergar um humano, são dotados da capacidade de atuar positivamente em prol a atenuação dos sofrimentos que os presídios impõem ao corpo condenado.

Apesar da inicial resistência, ao relatarem suas percepções profissionais decorrentes da experiência experimentada nas salas de aulas do sistema prisional, os professores são unânimes em pontuar que os medos e inseguranças que marcavam o início da jornada, foram superados. Em alguns casos os professores chegam a externar a satisfação pessoal por fazer parte de um processo que identificam como transformador na vida do indivíduo. Nota-se que, ainda que nenhum tipo de pedagogia específica seja inserida com a intenção de direcionar o tipo de ensino fomentado nos presídios, as experiências práticas evidenciam aspectos que se aproximam das propostas defendidas por Freire em suas obras. (NOVELLI; LOUZADA, 2012; FREIRE, 1978; FREIRE, 1980)

Não por acaso, todas as pesquisas desenvolvidas sobre o tema e no decorrer desse trabalho referenciadas, afirmam que a capacitação profissional para os professores inseridos

no ambiente penitenciário é de fundamental importância. Nesse sentido, pontua-se que os cursos de pedagogia e demais cursos de bacharelados, precisam conferir aos seus alunos, futuros professores, uma formação mais humanitária e conseqüentemente, instigar os futuros profissionais da educação a se comprometerem com desafios que estejam correlacionados com causas sociais. Ainda sobre a capacitação de professores, menciona-se que, cursos a nível de pós-graduação também não se mostram sensíveis a causa e não oferecem opções de atualizações sobre os novos desafios inerentes ao ofício de ensinar. (NOVELLI; LOUZADA, 2012)

Por tudo isso que a efetividade do ensino educacional no sistema prisional desprende-se como um desafio que, para ser superado, exige um real comprometimento do Estado e da sociedade civil e cavalgar dose de sensibilidade. Conforme se verifica no extenso rol de políticas públicas desenvolvidas em prol a efetividade do direito à educação dentro do sistema penitenciário, muitas diretrizes preveem o aumento de contratação de professores para as escolas prisionais, no entanto, em nenhum momento é citada a necessidade de se conferir a esse profissional uma qualificação diferenciada, de modo que, antes de adentrar ao sistema, essa professor seja, ainda que minimamente, preparado para encarar os desafios que decorrem das peculiares características da escola prisional. (MORAES, 2013; GRACIANO; SHILLING, 2008; NOVELLI; LOUZADA, 2012)

3.2.2 A relação professor versus aluno e as aulas no sistema prisional

Sobre as impressões pré-concebidas a respeito do o ambiente prisional e sobre os detentos, temos que a educação escolar no âmbito do sistema prisional e a concepção preconceituosa que a sociedade civil reproduz a respeito do presidiário, advém, na maioria das vezes do “achismos”, ou seja, são criadas e reproduzidas, sem que exista de fato uma experiência real que a justifique.

É nesse contexto que, os educadores do sistema prisional, ao discorrerem sobre suas experiências em sala de aula, demonstram que, na prática, a proximidade e a convivência com os detentos em sala de aula, não desencadeia em si, qualquer tipo de problema. (NOVELLI; LOUZADA, 2012, p. 72)

Assim, pode-se afirmar que, professores e alunos do sistema penitenciários são “*seres-em-situação*” encontram-se submersos em condições espaço temporais que influem neles e

nas quais eles igualmente influem. Portanto, mesmo que em outros aspectos a prática educacional no sistema penitenciário se mostre desestimulante para os professores, no que tange ao relacionamento existente entre os alunos do sistema prisional e os professores, tal situação não se verifica. (FREIRE, 1987)

Ante todo o exposto, ainda que a relação entre educadores e alunos no sistema prisional não se configure como um problema, fato é que, o contexto no qual se insere a escola prisional, apresenta uma série de singularidades que dificultam a prática educacional nos presídios. Como já mencionado, a utilização das diretrizes elaboradas para alfabetização de jovens e adultos matriculados em escolas regulares é um exemplo das dificuldades que os professores enfrentam nas escolas prisionais.

Sem dispor de uma metodologia apropriada, especialmente estabelecida para atender a realidade do aluno em que se encontra em cumprimento de pena privativa de liberdade, as adequações necessárias ficam por conta dos professores das escolas prisionais. (GRACIANO; SHILLING, 2008)

Assim, os professores do sistema prisional afirmam que existe a necessidade de se flexibilizar algumas regras inerentes ao ensino de jovens e adultos de escolas regulares.

Nas escolas prisionais, uma série de limitações impedem que os alunos sejam avaliados da mesma forma como são avaliados os alunos de escolas regulares. Aos alunos do sistema prisional é vetado por exemplo o uso de lápis e caneta fora da sala de aula, além disso, por medida de segurança, as aulas podem ser suspensas sem nenhum tipo de aviso prévio. Tais situações comprometem a avaliação dos alunos e também o controle de frequência, práticas tidas como essenciais para examinar o rendimento dos alunos inseridos em um contexto não prisional. (GRACIANO; SHILLING, 2008; REZENDE, 2012)

Assim, explica Novelli e Louzada (2012, p.76) que os professores do sistema prisional acabam por elaborar modelos próprios de ensino, capazes de se encaixar na realidade ímpar do sistema prisional. Nesse sentido, ante a ausência de uma metodologia de ensino própria para a atender as necessidades das escolas prisionais, os professores “criam” ou promovem as adequações necessárias no modelo utilizado pelo EJA regular.

Conforme afirma Graciano e Shilling (2007), uma das adaptações mais recorrentes está relacionada com o conteúdo que é ministrado em sala de aula. Segundo os educadores, o conteúdo puramente didático muitas vezes não desperta no aluno especial interesse em sala de

aula, assim, com o objetivo de tornar as aulas mais interessantes, os professores acabam mesclando a abordagem pedagógica dentro das salas de aulas das escolas prisionais, assim, sem deixar de ministrar as aulas programadas com base no ensino puramente dogmático, os professores promovem debates e introduzem na programação escolar assuntos relacionados com acontecimentos atuais que, por algum motivo, estejam repercutindo no cenário midiático por exemplo.

Apesar de se configurar com uma prática que fornece resultados imediatos, com a livre adaptação do modelo de ensino proposto, é combatida pelos próprios professores que reconhecem a necessidade do sistema educacional penitenciário contar com uma política educacional própria que permita a uniformização do ensino prestado nas escolas prisionais. (GRACIANO; SHILLING, 2008; REZENDE, 2012)

Sem a pretensão de esgotar o debate sobre a atuação do educador dentro do espaço penitenciário, tem-se que, como base nos dados colhidos, a realidade educacional no sistema penitenciário apresenta pontos específicos que são reiteradamente mencionados como fatores que dificultam o prática educacional nas escolas prisionais. Assim, ainda que nos últimos anos as ações afirmativas tenham sinalizado uma maior humanização do tema, torna-se essencial observar a fala dos profissionais que possuem experiência prática no ensino penitenciário.

3.3 Os alunos das escolas prisionais

Antes de discorrer sobre a educação prisional a partir das perspectivas de seus dos indivíduos que se encontram cumprindo pena privativa de liberdade, prudente pontuar que, no presente tópico, utilizar-se-á a nomenclatura “aluno” para se referir aos detentos que frequentam as escolas prisionais.

Que pese toda a estigmatização que o ambiente carcerário confere aos indivíduos presos, o presente trabalho defende que a escola, ainda que funcione dentro das dependências do presídio, deve sempre ser considerada enquanto espaço comprometido com a transmissão de conhecimento, instrução, valorização da cultura e edificação do indivíduo.

Sendo assim, todo o indivíduo que frequenta a escola com o intuito de aprender, nas dependências do estabelecimento escolar, quando impossível for sua identificação através do nome de batismo, deve ser reconhecido como aluno, não sendo válida e muito menos ética, a

utilização de qualquer outra nomenclatura que inferiorize ou externe qualquer tipo de preconceito.²¹

Isto posto, torna-se mister salientar que, ainda que as escolas prisionais não estejam presentes na totalidade dos presídios brasileiros, percebe-se que as instituições de ensino, mesmo funcionando em situações precárias e enfrentando uma série de desafios para se manter em funcionamento, alcançam finalidades que ultrapassam os limites da pura e simples transmissão de conhecimento. (GRACIANO; SHILLING, 2008; CAMPOS, 2015; REZENDE, 2012)

Neste sentido, as considerações tecidas pelos alunos do sistema prisional são de suma importância. Em decorrência das singularidades e dos limites impostos pelo ambiente carcerário, a escola prisional adquire recordes que a diferencia das escolas públicas comuns; mesmo se valendo de metodologia de ensino idêntica a utilizada em escolas públicas não inseridas no contexto carcerário, o ambiente prisional interfere diretamente metodologia didática e, conseqüentemente, o ensino e o ambiente escolar é percebido pelos alunos de maneira totalmente diversa à que ocorre nas escolas regulares. (REZENDE, 2012)

Assim, ainda que a opinião do preso possa ser desvalorizada por vários daqueles que se dedicam ao estudo da educação prisional, fato é que, ao se identificar o significado que ações educativas representam para indivíduos em condição de cumprimento de pena privativa de liberdade, entende-se, ainda que prematuramente, quais os reais limites e possibilidades que podem ser conferidos as práticas educacionais dentro de uma instituição marcada por conflitos e violência.

3.3.1 Estudar na prisão, uma escolha possível?

Inicialmente, necessário mencionar alguns dados estatísticos fornecidos pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - o INFOPEN, relatório elaborado pelo Departamento Penitenciário Nacional.

²¹ Sobre o exposto, sugere-se a leitura da reportagem veiculada no site terra, que aborda os desafios enfrentados pelos presos nos estabelecimentos prisionais que contam com atividades educacionais. Segundo a reportagem, uma das reivindicações apresentadas pelos presos diz respeito ao tratamento que recebem em sala de aula. Nesse sentido, os detentos manifestam um desconforto ao serem identificados na sala de aula como “presos” e sugerem que o vocábulo seja substituído pelo termos “reeducando. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/presos-enfrentam-dificuldades-para-estudar-mesmo-dentro-dos-presidios>).

Segundo informações constantes no levantamento realizado pela Infopen, considerando a totalidade de unidades prisionais, ou seja, do total de 1.258 (mil duzentos e cinquenta e oito unidades prisionais), 632 (seiscentos e trinta e dois) possuem sala de aula, 598 (quinhentos e noventa e oito) não possuem qualquer espaço destinado a atividades escolares e 28 (vinte e oito) não forneceram informações a respeito. Nota-se que, segundo as informações supra, cerca de 50% das unidades prisionais possuem salas de aula, apesar do número de presídios que dispõem de sala de aula, o próprio Infopen menciona que

Nesse quesito, as Unidades da Federação apresentam realidades bastante distintas. Em todas as unidades do Distrito Federal e de Sergipe, e em 89% dos estabelecimentos do Paraná, há salas de aula. Em contrapartida, a grande maioria das unidades do Rio de Janeiro (98%), do Rio Grande do Norte (81%) e de Roraima (80%) não tem. (INFOPEN, 2014, p. 118)

Para se ter uma ideia da tamanha desigualdade que esses números representam, o Rio de Janeiro, ao mesmo tempo que ocupa o 3º lugar do ranking de Estados com o maior número de presos – cerca de 39.321 mil detentos, perdendo em número de pessoas presas apenas para São Paulo e Minas Gerais -, dispõe de salas de aula em apenas 2% dos estabelecimentos prisionais.

Ainda sobre o levantamento nacional de informações penitenciárias, os números indicam que, apenas 10,7% das pessoas presas em todo o país – 38.831 mil presos-, se dedicam à atividades educacionais dentro do sistema, ou seja, apenas uma em cada dez pessoas privadas de liberdade realiza atividade educacional no país.

Isso posto, resta mais do caracterizado que, para o preso, o estudo ainda não é uma escolha, haja vista que dentro do sistema penitenciário, que pese a obrigatoriedade da oferta de educação, estudar ainda não se configura como uma alternativa possível para todas as pessoas presas.

No entanto, em estabelecimentos prisionais que contam com o funcionamento de escolas, é possível constatar que a população carcerária, esforçam-se para ter acesso à educação e, o interesse pelos estudos nasce a partir de diferentes justificativas. Estudos realizados por pesquisadores da área por exemplo, (REZENDE, 2012; CAMPOS, 2015; GRACIANO; SHILLING, 2008) evidenciam que os alunos possuem diversas motivações que justificam o interesse em participar das atividades pedagógicas ofertadas no sistema penitenciário e que de maneira geral é grande o interesse em participar das atividades educacionais.

As pesquisas também demonstram que a existência e o funcionamento da escola dentro dos presídios não garante aos detentos o livre acesso à educação, uma vez que, o acesso as atividades escolares está condicionado ao cumprimento de normas disciplinares que muitas vezes se configuram abusivas e são impostas de forma paralela ao que é preconizado pelos regimentos disciplinares dessas instituições.

Em alguns presídios, frequentar as aulas é considerado um privilégio, e para que o detento seja merecedor de usufruir de tal privilégio, deve se comportar de maneira exemplar, sendo que, qualquer desvio de conduta pode acarretar em suspensão do “benefício”. Que pese a existência de normas de regimento interno, comum em todos os estabelecimentos prisionais, os presos denunciam a existência de um código de conduta paralelo aos códigos e regimentos internos padrões, trata-se de um material que estabelece regras absurdas e que impõem sanções aos presos que não observarem o que é ali exposto, segundo os detentos, o mencionado código, na maioria das vezes, é elaborado pelos próprios agentes penitenciários e dentre outras coisas, regulamentam as condições de acesso do preso para atividades laborativas, culturais e educacionais. (SILVA, 2011, p. 30)

Como assertivamente afirma Sá (1998), arbitrariedades e irregularidades nas condutas dos agentes penitenciários, são fatores que não causam qualquer tipo de surpresa no ambiente penitenciário. Que pese os inúmeros motivos que interferem na conduta do agente penitenciário, tem-se que o agente não é o único que deve ser responsabilizado, pois, em decorrência das dificuldades operacionais existentes dentro dos presídios, os agentes penitenciários acabam por “criar meios” para segurar a cadeia.

Nesse sentido, conforme assegura Graciano e Shilling (2008), ao se analisar as políticas públicas que abordam a temática do ensino prisional, nota-se que existe um imenso distanciamento que separa a teoria e prática do ensino penitenciário. Segundo as autoras, o vácuo entre a norma e a realidade fática das escolas prisionais, seria menor se as normas e políticas públicas fossem pensadas a partir de concepções reais sobre a peculiar realidade do ensino educacional prisional, portanto, a experiência dos indivíduos envolvidos diretamente com tema é de suma importância para evidenciar os erros e acertos experimentados na implementação do ensino no ambiente prisional.

Alguns elementos práticos que dificultam e impossibilitam o acesso dos detentos ao ensino dentro dos presídios, estão associados a organização do sistema prisional e a administração pública e são facilmente identificados.

Conforme demonstra o levantamento realizado por Campos, (2015), as escolas prisionais apresentam um número de vagas que é simplesmente insuficiente para atender a demanda de detentos interessados em participar das atividades educacionais. O número de salas de aula também é igualmente insuficiente e o espaço físico das mesmas não comportam a quantidade de alunos do estabelecimento prisional. Ainda segundo o autor, ocorrendo o quadro de procura maior do que a capacidade escolar, o acesso à escola passa a ser “comercializado” dentro do presídio e tratado como um privilégio, concedido apenas aos detentos dispostos a seguir à risca diversas prerrogativas de bom comportamento, impostas de forma discricionária pelos agentes penitenciários.

Outra questão que gera a manifesta insatisfação dos alunos no âmbito da implementação do ensino no sistema penitenciário, refere-se a metodologia adotada pelas escolas prisionais. (REZENDE, 2012; CAMPOS, 2015; GRACIANO; SHILLING, 2008)

Ainda que as escolas prisionais adotem o modelo de ensino utilizado pelo EJA, os alunos manifestam maior interesse por temas atuais que, de alguma forma, proporcione ao aluno um contato com a realidade que ocorre “para além dos limites dos muros do cárcere”. Segundo Rezende (2012, 136), os alunos se interessam mais pela aula quando os professores fogem da metodologia tradicional de ensino e abordam temas mais contemporâneos nas salas de aula. Para os alunos, quando a aula sai do modelo convencional e aborda acontecimentos recentes, o interesse em saber mais aumenta e eles se sentem motivados a “pensar”.

Em presídios situados em grandes centros, a interferência de facções como o “comando vermelho” ou o “primeiro comando da capital - PCC” também influem diretamente no funcionamento das escolas.

Sobre a interferência das facções na rotina das escolas penitenciárias, considera-se a questão da segurança dos professores e dos próprios alunos, uma vez que, mantem em um mesmo ambiente detentos pertencentes a facções diferentes pode ser um fator gerador de risco.

As facções também interferem negativamente no que se refere a possibilidade de livre escolha do detendo, quando o preso é membro da facção, a sua participação em atividades que ocorrem na prisão e que não são obrigatórias, fica condicionada a prévia autorização de outros membros da facção, superiores hierarquicamente. Além do controle total sobre as atividades dos detentos que fazem parte do grupo criminoso, as facções também podem interferir negativamente no funcionamento das escolas promovendo a intimidação e proferindo

ameaças aos demais detentos.

Ainda sobre as dificuldades administrativas e operacionais que interferem diretamente no funcionamento das escolas prisionais, alunas do sistema penitenciário de São Paulo, relataram que, ao contrário do que a grande maioria pensa, os presídios não são ambientes nos quais detentos permanecem por longo período de tempo sem realizar qualquer atividade; assim, uma das principais dificuldades enfrentadas por aquelas que se dedicam a atividades escolares, diz respeito a conciliação de horários.

A combinação entre a jornada de trabalho, os horários e regras inflexíveis do próprio estabelecimento prisional e o cansaço físico, muitas vezes desencorajam as alunas a darem continuidade aos estudos. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 125)

Além da tensão e da instabilidade emocional, as entrevistas apontam que o cansaço também é um tema sempre vinculado à escola. M. avalia que as mulheres estão tão cansadas da prisão, sua organização e infinidade de regras, que nem conseguem ler os cartazes que anunciam a escola. N., fala do cansativo trabalho na unidade, opinião compartilhada pela professora E., que atribuiu a este fator a reduzida demanda por escola. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 123)

Segundo Graciano e Shilling (2008, p. 125), os estabelecimentos prisionais não se preocupam em adequar os horários das atividades ou em promover qualquer tipo de incentivo para que os frequentadores das aulas não desistam de dar continuidade aos estudos, assim, *“a combinação entre as intensas jornadas de trabalho e as regras inflexíveis, como os horários, reflete apenas a ausência da intenção, por parte do poder público, de incentivar o acesso à escola e a permanência na mesma”*.

E se a incompatibilidade de horários entre trabalho e escola é considerado um problema em algumas penitenciárias, em outras, conciliar os estudos e atividades profissionais é simplesmente proibido. Nesse sentido, em diversos presídios, o detento precisa escolher entre o trabalho e o estudo, uma vez que, em decorrência do número limitado de vagas tanto para uma quanto para outra atividade, não é permitido ao detento trabalhar e estudar. Em decorrência do retorno financeiro proveniente das atividades laborativas, quando o detento precisa escolher entre uma atividade ou outra, naturalmente acaba optando pelo trabalho.

Que pese a seriedade com que cada questão elencada como fator que dificulta ou impossibilita o acesso dos detentos à educação é tratada, tem-se que o rol aqui apresentado não é taxativo e que, incontáveis situações podem desencorajar e desmotivar os detentos que por qualquer razão não tiveram acesso à educação durante a infância e a adolescência,

impedindo que, mesmo dispondo de oportunidade de dar continuidade aos estudos, esses queiram ou possam dedicar-se as atividades educacionais durante o período de cumprimento de pena privativa de liberdade.

Apesar de toda a estigmatização que desfavorece o indivíduo preso, é necessária significativa dose de sensibilidade, de capacidade de enxergar o outro (Sá, 1998, p.120), considerável parcela do contingente carcerário afirma, por exemplo, que deixou de frequentar a escola prisional ou deixou de se inscrever na escola, porque se envergonham da sua condição de analfabeto.

3.3.2 O que torna a escola prisional atrativa para os detentos?

Conforme se verifica na totalidade dos dispositivos normativos que abordam o direito à educação dentro do sistema prisional, a importância das práticas educacionais dentro do sistema penitenciário, sempre se vincula a necessidade de “preparar o indivíduo” preso para o retorno à sociedade ou então sob a justificativa de melhor preparar o detento para o mercado de trabalho.

Nota-se que o Estado não demonstra se preocupar com a questão da educação enquanto direito humano, relacionado a emancipação e a dignidade do indivíduo. É nesse sentido que, a análise da percepção do preso sobre o ensino educacional se justifica.

Em diversos estudos sobre o tema (REZENDE, 2012; CAMPOS, 2015; GRACIANO; SHILLING, 2008), mencionam os motivos que justificam o interesse dos internos em participar das atividades escolares.

Nesse sentido, os detentos afirmam que *ter projeto lá fora, desejo de recuperação; nadar contra a maré desestimuladora; equilíbrio emocional, paz de espírito; disposição para abrir mão do descanso noturno* são fatores que atuam diretamente no interesse do preso pelas atividades educacionais. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 123)

Segundo Graciano e Shilling (2008, p. 129), na cadeia os detentos perdem a autonomia de decidir questões básicas do dia-a-dia e estão condicionados aos horários estabelecidos pelo presídio para acordar, dormir, tomar banho e para todas as demais atividades rotineiras. Ao se dedicar as atividades educacionais, os alunos do sistema prisional rompem com a lógica

repetitiva de apenas obedecer, durante as aulas, os alunos “colocam a cabeça para funcionar”. Assim, o presídio

Divide a vida na prisão em duas esferas distintas: a cadeia e a escola, atribuindo ao segundo a possibilidade do exercício de uma característica humana – o pensar: - (na cadeia) você fica muito excluída: as pessoas mandam em você, medem a hora certa para levantar, dormir, tomar banho, almoçar, apagar a luz... então você passa a não pensar... aqui você não pensa, e na escola você é obrigada a pensar, tem as matérias... um monte de coisa. Aí você sente que tem que colocar sua cabeça para funcionar, isso é bom que faz você se sentir viva.” (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 129)

Para os alunos, *ter cabeça para estudar* é um dos grandes desafios, os alunos dizem perseguir um equilíbrio emocional para que consigam alcançar condições mínimas para se dedicarem aos estudos. Todavia, cabe observar que, mesmo interferindo negativamente no rendimento de sala de aula, as mazelas institucionais da cadeia funcionam como um motivo a mais pelo qual os detentos procuram participar das atividades educacionais, a escola acaba se transformando em um espaço de fuga, aonde, ainda que momentaneamente, os alunos conseguem se desligar da realidade prisional. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 123)

Alguns alunos também manifestam preocupação com a vida pós cárcere e encaram o estudo como uma oportunidade que, futuramente, pode auxiliar no processo de recondução à vida civil. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 123)

Mesmo figurando como uma oportunidade capaz de facilitar o retorno a vida civil após o período de prisão, alguns alunos afirmam que não acreditam que o estudo seja capaz de transformar a realidade pós cárceres; para eles, apesar de todas as mudanças positivas que a educação é capaz de proporcionar na vida do indivíduo, o preconceito social ainda é bem maior.

Os alunos acreditam que, ainda com um nível de instrução maior, as pessoas não se importam com a escolaridade de um ex presidiário, assim, o indivíduo que já foi preso, será sempre lembrado como ex presidiário, e as implicações negativas para a vida desse sujeito serão eternas. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 125)

Em sala de aula, a abordagem de matérias que despertam o interesse dos alunos também é elencada como um dos motivos que estimulam os alunos a frequentarem as salas de aula, “conhecimento sobre os mais diversos temas: da mitologia grega a reações químicas; da

história de Pedro Álvares Cabral à legislação educacional; do próprio corpo à organização dos governos.” (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 126)

Diferentemente da relação que se estabelece em os agentes penitenciários e os detentos, os alunos do sistema prisional demonstram estima e respeito pelos professores das escolas penitenciárias. Segundo os alunos, os professores conseguem despertar motivação na turma em sala de aula, os alunos também pontuam que, diferente dos agentes penitenciários, os professores costumam tratar os alunos com respeito e consideração, que ouvem o que os alunos têm para dizer e que, em sala de aula, nenhum professor se interessa pelos motivos que levaram à prisão dos alunos.

Apesar do forte apelo moral e de ressocialização presente em todas as normas e também nas políticas públicas que abordam o tema da educação nos presídios, nota-se que, os alunos do sistema prisional, mesmo se preocupando com a vida pós cárcere, atribuem ao ensino prisional valorização vinculada a transformação do presente.

Verifica-se nas pesquisas sobre a temática que, os alunos do sistema penitenciário, adquirem um forte senso crítico sobre variados temas, inclusive sobre a realidade que experimentam no cárcere. Nesse sentido, chama a atenção um trecho retirado da pesquisa realizada por Graciano e Shilling (2008, p. 123), onde uma das entrevista expõe sua concepção sobre os caminhos possíveis aos detentos:

Nas palavras de V.: “as pessoas não têm consciência do poder que vão ganhar estando aqui (na escola). Quando a presa vem para a escola, cresce muito mentalmente e isso é uma “faca de dois gumes”: é bom para a presa, mas não é bom para quem está na direção. A partir do momento que a presa começa a ter consciência de quais são os deveres – porque ela tem deveres a obedecer, o dever disso e daquilo-, mas também tem o direito – ela tem direito a saúde, a médico, comida decente, correr atrás do juiz, tem direito a ir embora na época certa... e tudo isso aprende na escola. Então isso é ruim para a direção, porque uma massa carcerária bem formada é perigosa, porque sabe que pode reivindicar, e quando as pessoas não sabem, não sabem que podem reivindicar.

Percebe-se que o estudo passa a ser considerado como um mecanismo pelo qual o detento pode, inclusive, lutar em prol a promover a alteração, modificação de sua realidade atual, promover modificações no seu presente, alterar a vida que leva no cárcere. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 125)

Dessa forma, a resistência, escola: [...] não implica apenas em resposta, reação: implica em quebra, em criação. Um espaço capacidade, estreitamente vinculado à autonomia enquanto desenvolvimento de uma lei própria, individual ou grupal. Sem que este movimento signifique necessariamente a “grande ruptura” ou a “grande recusa”, apesar de que possa conter a sua promessa. (SCHILLING, 1991, p. 126)

Ao considerarem a possibilidade de alteração de sua realidade fática, os detentos atribuem ao ensino prisional uma possibilidade que não se encontra presente em nenhum documento oficial ou mesmo norma jurídica sobre o tema (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 123).

A educação prisional, sempre anunciada como um fator capaz de propiciar a ressocialização ou facilitar a reintegração à sociedade, dentro dos presídios alcança novas possibilidades. Valendo-se de uma concepção mais real sobre a vida no cárcere, os alunos do sistema prisional, esperam transformações no tempo presente e não apenas no futuro, citam a educação escolar como um instrumento capaz de transformar a instituição prisional, “ao estabelecer tal formação, inverte completamente a relação entre prisão e prisioneiros, pois esta instituição é socialmente constituída para transformar seus internos e não o inverso, como sugere V.” (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 123)

Outra mudança significativa e que transforma o momento presente da vida do aluno do sistema prisional, é a emancipação que este adquire quando sai da condição de completamente analfabeto. Nos presídios, as cartas escritas são um dos meios mais utilizados pelos presos para se comunicarem com seus familiares, quando um detento não sabe escrever, depende de favores dos outros presos para conseguir enviar cartas e, não rara as vezes, esses favores são comercializados. Assim, ao ser alfabetizado, o aluno do sistema prisional deixa de depender da prestação de favores para conseguir enviar cartas, essa pequena emancipação é muito valorada e motivo de muita comemoração para os alunos. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 126)

Por todas as possibilidades que passam a existir dentro do espaço carcerário, o ensino educacional nas prisões, também pode ser considerado um espaço de resistência. Segundo os próprios alunos do sistema, a escola é um espaço que te permite “não enlouquecer, prestar vestibular, conseguir um emprego, aprender a escrever cartas, existe a possibilidade de estudar para conquistar autonomia e resistir – resistir na condição humana.” (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 127)

Em total consonância com o pensamento de Freire (1987, p. 57), a experiência da educação nos espaços prisionais demonstra que o ser humano se reconhece enquanto “ser inacabado”, possuem consciência de sua “inconclusão”, daí talvez a explicação e também a esperança que advém das possibilidades do ensino na prisão. Muito além de preparar corpos para o trabalho, a educação proporciona emancipação e uma perspectiva diferente da avaliação do próprio ser e do espaço que este ocupa e, principalmente, do espaço que deveria ocupar por direito.

Existe uma inegável relação entre estudar e manter as características humanas da produção de conhecimento, da autonomia que provém da possibilidade de realizar suas próprias escolhas e de sonhar.

3.4 Os agentes penitenciários e o ensino prisional

A convivência que se estabelece entre o agente penitenciário e o preso é fortemente marcada por questões que evidenciam que, dentro do sistema penitenciário, as relações entre os indivíduos seguem uma lógica que não se baseia no que é adequado ou está tecnicamente previsto nos regimentos internos da instituição, o sistema penitenciário, na prática do dia-a-dia, funciona mediante a realidade fática do que é possível dentro das condições de cada estabelecimento prisional.

Assim, a relação que se estabelece entre o agente penitenciário e o detento, revela desde situações de violência e abusos até, ainda que em raros momentos, uma relação marcada pela compaixão e gestos humanitários.

Fato é que, os estudos sobre o sistema penitenciário como um todo, demonstram que inexistem uma uniformidade de tratamento. Assim, as relações observam os aspectos externos, não por isso que, ao discorrer sobre acesso à educação nos presídios federais, Silva (2011) evidencia em sua pesquisa que as práticas educacionais alcançadas no sistema penitenciário federal resultaram mais satisfatórias graças às condições peculiares que diferenciam substancialmente um presídio federal de um presídio estadual. Assim, o autor pontua que nos presídios federais a estrutura física da instituição, o número reduzido de detentos, as melhores condições de tratamento dispensadas aos detentos, atuam como fatores importantes que colaboram para o bom andamento de ações educacionais.

Ocorre que a realidade dos presídios federais em muito se difere da realidade dos presídios estaduais, que comportam quase que a totalidades dos presos do país. Segundo informações do Conselho Nacional de Justiça, em 2016, as penitenciárias brasileiras possuíam um déficit de mais de 250 mil vagas. Ao receber um número muito superior à real capacidade das instituições prisionais, o sistema prisional se transforma no caos de irregularidades, violências e abusos que caracterizam o atual cenário das penitenciárias brasileiras. É neste cenário que trabalha os agentes penitenciários, as condições inadequadas acabam contribuindo drasticamente com o contraponto referenciado pela ideologia de regeneração versus a manutenção, a qualquer custo, da segurança do presídio. Sob tal perspectiva

Não é descabido conjecturar-se sobre um pacto latente (não verbalizado) entre esses dois sistemas de poder, a fim de se garantir a tranquilidade, ainda que aparente, perante a sociedade e a opinião pública, da instituição prisional. Constitui-se pois, assim, um ambiente artificial, do qual ninguém gosta, num primeiro momento, mas ao qual todos, com o tempo, acabam aderindo, de uma forma ou de outra. Desta adesão, surge a prisionização, a qual pode atingir, não só os presos, com a Direção, os Agentes de Segurança, e, quem sabe, até os próprios técnicos. A partir do momento em que o técnico se deixa levar pela rotina e passa a exercer indiscriminadamente seu poder de opinar, esquecendo-se de que o preso é uma pessoa, esse técnico já está se prisionizando. E o Diretor? O Diretor, segundo Thompson (1980), dá seu primeiro passo rumo à prisionização, quando, em que pese, todo seu idealismo inicial, deixa-se levar, perante o eterno conflito regeneração x segurança, pelo princípio latente (não verbalizado) de que a regeneração pode falhar, mas a segurança... essa jamais.” (SÁ, 1998, p. 119-120)

Ainda sobre a influência negativa que o sistema penitenciário impõe na vida dos agentes penitenciários, Santos (2010) ao discorrer sobre o trabalho no cárcere elenca um extenso rol de impactos físicos e psicológicos aos quais o agente penitenciário está sujeito.

Segundo a autora, os problemas enfrentados pelos agentes penitenciários vão desde o sentimento de vergonha em revelar para outras pessoas que trabalha no sistema carcerário, até o desenvolvimento de fobias sociais desencadeadas em decorrência dos longos períodos expostos a rotina estressante que se perfaz no interior dos presídios.

Inseridos em um cenário onde a repressão e controle é considerada o único meio possível de segurar a cadeia, os próprios agentes afirmam que, para conseguir se manter na profissão, é necessário ser “*doutor em cadeia*”, afirmam ainda que os indivíduos inseridos na lógica da administração prisional, pouco entendem sobre a realidade do presídio. Assim

Pronunciada com sarcasmo autodefensivo por um agente, surgiu em uma discussão sobre o quê, quem e como se segura a cadeia, ou seja, como ela mantém seu peculiar equilíbrio, não “*embalando*” e nem “*virando*”. Em linguagem comum, como se

impede ou se diminuem as chances de um motim eclodir numa prisão. O agente penitenciário sugeria que os “doutores” – diretores das unidades prisionais, advogados e outros operadores do sistema penal – não conseguiriam, sozinhos, evitar rebeliões e que, na verdade (isso concluí a partir do contexto que a frase foi emitida e ao relacioná-la a outros elementos que observei), eles, os agentes penitenciários, eram efetivamente os “doutores em cadeia”. Portanto, a estabilidade da prisão só seria mantida à medida que lhes fosse dado este reconhecimento. Certamente tal percepção é, em muitos aspectos, verdadeira. O que os agentes penitenciários fazem ou deixam de fazer tem grande importância na dinâmica da prisão. No entanto, o equilíbrio prisional resulta de complexa interação. (MORAES, 2013, p. 133)

Sobre os aspectos correlacionados com o exercício da profissão de agente penitenciário, segundo dados do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, a proporção aconselhável de agentes penitenciários para número de presos seria de 1 agente para cada 5 detentos, no entanto, conforme afirma Moraes (2013, p. 144), atualmente o sistema penitenciário conta com 1 agente penitenciário para cada 150 presos.

A relação de número de agentes versus números de presos, é essencial para demonstrar que, em consonância com os aspectos práticos da implementação do ensino escolar no ambiente prisional, tem-se que, um dos motivos que dificulta o acesso do preso as aulas é a má vontade do agente penitenciário que muitas vezes não quer levar o preso para a sala de aula.

Os números revelam que, ainda que não seja a realidade da totalidade de presídios brasileiro, falta profissionais para trabalhar no sistema penitenciário, o número de agentes é insuficiente para atender as condições mínimas de funcionamento dos presídios.

Nesse sentido, conforme defende Moraes (2013, p. 131), quando se transfere unicamente ao agente penitenciário a responsabilidade por todas as irregularidades verificadas no interior dos estabelecimentos prisionais, o que se faz na verdade é atribuir à um problema complexo uma solução rasa, incapaz de fornecer quaisquer possibilidades para o enfrentamento da problemática.

Ato contínuo, temos que outro aspecto polêmico relacionado com a atuação do agente penitenciário diz respeito a interferência de sua atuação na rotina escolar. Como sabido, o ambiente prisional é marcado pela constante sensação de insegurança que permeia todas as relações que se constituem em seu interior, assim, ao menor sinal de instabilidade, ou seja, tão logo o agente penitenciário identifique que a “rotina” do cárcere foi “quebrada”, a

cadeia entra em sistema de alerta e todas as atividades tidas como não essenciais são suspensas até segunda ordem. Nas palavras de um agente penitenciário

“[...] se tem uma rotina, saiu dessa rotina, abre o olho que tem alguma coisa errada. Então, como eu te disse, se a cadeia tá ruim, buchicho, sabe? Conversa, boato, boataria sobre doente, sobre fuga, sobre isso, sobre aquilo é até mais fácil trabalhar, porque você trabalha preparado. Agora, se a cadeia tá muito quieta, você põe o pé atrás, que alguma coisa tá errada. O agente penitenciário, quando olha o pátio, ele já sabe como é que tá. Se os presos tão andando pra lá e pra cá, tem três, quatro presos sentados numa rodinha ali, jogando baralho, jogando qualquer coisa lá ou conversando [...], jogando capoeira e tal. Tá normal. Agora, se três ou quatro bandidos andando no meio pátio e o resto estiver tudo encostado na parede, você pode correr atrás que tem faca na parada, alguém vai pular, entendeu? Então, é uma manha que você tem no serviço, você já sabe como é que tá. (MORAES, 2013, p. 139)

Atuando definitivamente como “doutores em cadeia”, os agentes penitenciários afirmam que, após um certo tempo de serviço, são capazes de realizar uma verdadeira “leitura da cadeia”. Ainda segundo os agentes, a cadeia segue um tipo de rotina e, qualquer atividade que destoe da rotina do presídio, é tida como um motivo para se manter em alerta, pois pode significar a futura ocorrência de algum tipo de confusão. (MORAES, 2013, p. 131)

Quando os agentes penitenciários detectam qualquer tipo de atividade considerada anormal dentro dos presídios, começam a atuar em estado de alerta; uma das medidas desencadeadas pelo chamado “estado de alerta” é a suspensão de todas as atividades que não são consideradas essenciais. Ou seja, ao menor sinal de anormalidade, atividades como o banho de sol, oficinas diversas e as atividades escolares são suspensas até segunda ordem. (MORAES, 2013, p. 131)

A depender da situação, a suspensão das aulas pode perdurar por longos períodos o que compromete o rendimento do aluno em sala de aula e também altera substancialmente a metodologia de ensino e avaliação dos alunos.

Que pese a importância de medidas que visam assegurar a segurança dentro do espaço penitenciário, alguns agentes afirmam que, em algumas situações, mesmo inexistindo situação que justifique, os agentes alegam estado de alerta simplesmente para suspender as atividades recreativas, pedagógicas e culturais as quais os detentos possuem acesso. Segundo o agente, tal prática se justifica pelo fato dos agentes atribuírem aos detentos pouco grau de merecimento. Ou seja, as atividades são consideradas regalias e os agentes, simplesmente

avaliam os detentos como não merecedores das tais regalias e atuam de maneira a impedir o acesso dos detentos a tais atividades.

Segundo Sá (1998, p.119), toda a situação de conflito que existe no relacionamento entre o agente penitenciário e o detento, advém em grande parte, do fenômeno da prisionização. Para o autor, os agentes penitenciários nutrem pelos detentos o mesmo sentimento que a imensa parcela da sociedade civil, ou seja, não acreditam na ressocialização do indivíduo e consideram a defesa e garantia de qualquer direito do detento um ato que valoriza e estimula práticas criminosas.

Ainda segundo Sá (1998, p. 119), a austeridade que marca a convivência dos agentes penitenciários e dos detentos é agravada pela famigerada falência do cárcere e a propagação de discursos destrutivos, que apenas contribuem tornando ainda mais delicada a situação interna dos presídios. Um dos caminhos possíveis para a perseguição de uma melhora nesse caótico cenário, seria que cargos como o de agente penitenciário fossem ocupados apenas por pessoas “vocacionadas”.

Considerando as inúmeras denúncias que chamam atenção para a realidade do sistema prisional, é possível compreender que o agente penitenciário trabalha diuturnamente em um ambiente de tensão. Cumpre salientar que a população carcerária não é composta apenas por detentos interessados em estudar ou se dedicar as atividades “ressocializadoras” ofertadas nos presídios.

Assim, membros de facções criminosas, detentos com mais tempo de cadeia, os agentes penitenciário, compõem uma ordem hierárquica que deve ser observada por todo o indivíduo recém chegado no cárcere. Os agentes penitenciários por exemplo, são responsáveis pelos registros de bom comportamento dos detentos.

Exemplo prático do impacto que a atuação do agente pode causar na rotina do detendo é a avaliação de bom comportamento. Segundo o regimento interno das instituições prisionais, o bom comportamento é um pré-requisito para que o preso possa trabalhar, estudar ou se dedicar a qualquer outra atividade ofertada no ambiente penitenciário.

Ocorre que, a avaliação do bom comportamento é realizada de maneira subjetiva, tendo o agente penitenciário ampla discricionariedade para atribuir ao detento conduta

indisciplinar. Nesse tipo de relatório, o agente penitenciário não precisa descrever a conduta praticada pelo detento. Assim, como bem definiu Sá (1998, p.43) ao discorrer sobre o assunto, “extramuros, o princípio é considerar lícito tudo não expressamente interdito, enquanto, na cadeia, a lei é considerar proibido tudo que não expressamente autorizado.

A rotina dos presídios é marcada por violência, atuação de facções que colocam em risco a vida de funcionários, detentos. Não sem razão, os agentes penitenciários afirmam que o ambiente prisional é marcado por uma atmosfera de tensão, “o mal está no ar. [...] A gente entre aqui até bem e sai como se tivesse um elefante em cima. Isto porque a maldade aqui é muito grande”. (MORAES, 2013, p. 133)

Ainda segundo Moraes (2013), os agentes penitenciários não se orgulham de suas profissões e muitos chegam inclusive a omitir a informação socialmente ou, quando questionados sobre o assunto, afirmam trabalhar em outra área, jamais admitindo que exercem a função de agentes penitenciários. Conforme destaca Goffman (1980), a estigmatização social envolve a identidade real e a identidade virtual, a postura de omitir a real profissão, estaria intrinsecamente ligada ao fato de que, para a sociedade, os agentes penitenciários em muito se assemelham com os detentos.

O sistema de poder que se estabelece no interior dos presídios, faz surgir incontáveis relações contraditórias entre os agentes penitenciários e os presos, ao mesmo tempo que o agente penitenciário pode vir a atuar como um facilitador no acesso de algum direito, pode também atuar em sentido oposto, impossibilitando que o detento venha a ter acesso a determinados serviços ofertados pelo sistema prisional. Nesse sentido, “o sistema de poder (controlando todos os atos do indivíduo), relações contraditórias e ambivalentes entre o pessoal penitenciário e os presos (o pessoal oferece-lhes apoio e assistência, ao mesmo tempo que os contém, os reprime e os pune), etc”. (SÁ, 1998, p. 118)

Ocorre que, em nem todos os aspectos a relação agente penitenciário e detentos é marcada somente por pontos negativos, ao se analisar o espaço e a importância do agente penitenciário na perseguição de maior grau de efetividade das políticas públicas que visam assegurar o direito à educação à massa carcerária, torna-se indispensável mencionar que, em período anterior a instalação de escola no sistema prisional, graças a iniciativas independentes de alguns presídios, realizavam-se, projetos educacionais voltados à alfabetização dos presos.

Sem qualquer incentivo ou patrocínio governamental, contando apenas com o trabalho voluntário de cada um dos envolvidos, as atividades pedagógicas eram realizadas pelos funcionários técnicos e pelos agentes penitenciários, não raras vezes, os agentes penitenciários desempenhavam o papel de professor e promoviam a alfabetização dos detentos. (GRACIANO, SHILLING, 2008, p. 116)

Cita-se que, ainda nos dias atuais, nos presídios onde não existem as escolas prisionais, os agentes penitenciários, juntamente com outros funcionários do estabelecimento prisional e até mesmo com a ajuda de detentos que possuem um certo grau de escolaridade, continuam desenvolvendo atividades educacional em prol à alfabetização dos detentos que não possuem qualquer familiaridade com a leitura e com a escrita.

Ante todo o exposto, torna-se nítido que o agente penitenciário não deve ser considerado o grande responsável pelas irregularidades verificadas no sistema penitenciário. As condições inadequadas de funcionamento dos presídios corroboram diretamente para que o espaço seja marcado por todo o tipo de ilegalidades.

O número inadequado de profissionais também deixa evidente que o sistema penitenciário precisa de uma reestruturação e que a efetividade do direito à educação dentro do sistema penitenciário depende, diretamente, da regularização do espaço prisional. Para que os agentes penitenciários possam exercer seu trabalho dentro dos parâmetros estabelecidos pelo regimento penitenciário, torna-se essencial que os presídios também estejam adequadamente inseridos dentro dos padrões mínimos de funcionamento para estabelecimentos de segurança.

3.5 Os presos, o judiciário e o direito à educação

Ainda que o ensino educacional dentro do sistema prisional seja uma realidade que alcança apenas uma parte ínfima do contingente carcerário, as práticas educacionais nos presídios fazem surgir novos cenários que evidenciam uma evolução no que tange a efetividade do direito à educação.

Conforme dito alhures, a educação escolar no sistema prisional ultrapassa o limite da simples transmissão de conhecimento, a escola prisional assume o papel de espaço capaz de reaproximar o indivíduo preso com o mundo externo, de proporcionar alívio, ainda que

temporário, as mazelas experimentadas no cárcere e também apresenta aos detentos novas possibilidades.

Nesse sentido, segundo informações do Conselho Nacional de Justiça, *a educação tem modificado a cultura prisional, pois internos estão cada vez mais interessados em atingir níveis mais altos de escolaridade.*

Segundo o Conselho Nacional de Justiça, nos últimos anos o número de detentos interessados em realizar o Exame Nacional do Ensino Médio, vem crescendo consideravelmente, no ano de 2015 por exemplo, 42.539 – quarenta e dois mil, quinhentos e trinta e nove – detentos realizaram a prova do Enem.²²

Sobre o constante aumento do número de detentos interessados em realizar o Exame do Ensino Médio, tem-se que, muitos presos após concluir o ensino médio dentro do sistema prisional, externam interesse em dar continuidade aos estudos e procuram os caminhos possíveis de acesso ao ensino superior.

Ocorre que, obtendo o preso aprovação no processo seletivo de qualquer Universidade, o detento somente poderá frequentar as aulas se conseguir autorização judicial para tanto. Nesse sentido, as decisões judiciais estão vinculadas as determinações constantes na Lei de Execução Penal, que estabelece:

Art. 122. Os condenados que cumprem pena em regime semiaberto poderão obter autorização para saída temporária do estabelecimento, sem vigilância direta, no seguintes casos:

I – visita à família;

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

(...)

Art. 123. A autorização será concedida por ato motivado do Juiz de execução, ouvidos o Ministério Público e a administração penitenciária e dependerá da satisfação dos seguintes requisitos:

I – comportamento adequado;

II – cumprimento mínimo de 1/6 (um sexto) da pena, se o condenado for primário, e 1/4 (um quarto), se reincidente;

III – compatibilidade do benefício com os objetivos da pena.

Conforme se verifica no fragmento supra, a Lei de Execução Penal apenas prevê a possibilidade de saída temporária para estudo externo aos indivíduos que estejam cumprindo

²² Vide em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81853-alem-do-estudo-ingresso-nas-universidades-depende-de-autorizacao-do-juiz>.

pena no regime semiaberto, que apresentem bom comportamento e que tenham cumprido no mínimo 1/6 da pena.

Portanto, ainda que o preso do semiaberto tenha obtido aprovação em cinco faculdades, consiga bolsa de estudos, esteja condenado pela prática de crime patrimonial, se não tiver cumprido 1/6 da pena, fatalmente não conseguirá autorização para frequentar as aulas²³.

Ainda sobre a dificuldade em obter autorização judicial para frequentar curso superior, conforme consta no artigo 123, I, da LEP a autorização para saída temporária está condicionada a avaliação do comportamento do detento. Em consonância com todo o afirmado no desenvolvimento do presente trabalho, a avaliação do comportamento do preso se apresenta como uma análise subjetiva, muitas vezes inserida em um cenário de controle e práticas de poder.²⁴

Ainda sobre as prerrogativas contidas na LEP, o dispositivo é categórico ao admitir a saída temporária para estudo externo apenas para indivíduos que cumpram pena em regime semiaberto, não dispondo nada a respeito do indivíduos que cumprem pena no regime fechado.

²³No ano de 2015, um indivíduo preso no semiaberto foi aprovado em cinco universidades, porém não obteve autorização para frequentar as aulas. Sobre o tema, vide: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/10/preso-do-semiaberto-no-df-passa-em-5-faculdades-e-e-impedido-de-estudar.html>

²⁴ Cita-se como exemplo as seguintes jurisprudências: TJ-DF - HBC HC 142181820108070000 DF 0014218-18.2010.807.0000 (TJ-DF) Data de publicação: 20/10/2010 Ementa: HABEAS CORPUS. EXECUÇÃO. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA FREQUENTAR CURSO DE ENSINO SUPERIOR. PACIENTE CONDENADO POR SENTENÇA TRANSITADA EM JULGADO PELA PRÁTICA DO CRIME DE TRÁFICO DE DROGAS NO DISTRITO FEDERAL À PENA DE 02 ANOS E 08 MESES DE RECLUSÃO, NO REGIME INICIAL FECHADO. PROGRESSÃO DE REGIME PARA O SEMIABERTO DEFERIDA PELO JUÍZO DAS EXECUÇÕES PENAS. BENEFÍCIOS EXTERNOS NEGADOS DIANTE DE PRISÃO PREVENTIVA DECRETADA EM DESFAVOR DO PACIENTE PELA AUTORIDADE JUDICIÁRIA DO RIO DE JANEIRO. CONSTRANGIMENTO ILEGAL NÃO CONFIGURADO. ORDEM DENEGADA. 1. INEXISTE CONSTRANGIMENTO ILEGAL NA DECISÃO QUE DEFERIU AO PACIENTE A PROGRESSÃO PARA O REGIME SEMIABERTO, MAS QUE OBSTOU A CONCESSÃO DE BENEFÍCIOS EXTERNOS, COMO A PRETENDIDA AUTORIZAÇÃO PARA FREQUENTAR CURSO DE ENSINO SUPERIOR, DIANTE DA DECRETAÇÃO DA PRISÃO PREVENTIVA DO PACIENTE PELA AUTORIDADE JUDICIÁRIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, HAJA VISTA A INCOMPATIBILIDADE DA SEGREGAÇÃO CAUTELAR COM A AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA PARA ESTUDO. 2. ADEMAIS, HÁ NOTÍCIA DE EXPEDIÇÃO DE C ARTA PRECATÓRIA PELA 8ª VARA FEDERAL CRIMINAL DA SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, DEPRECANDO AO JUÍZO DAS EXECUÇÕES PENAS DO DISTRITO FEDERAL O CUMPRIMENTO DA C ARTA DE EXECUÇÃO PROVISÓRIA DA PENA DO PACIENTE, DECORRENTE DA CONDENAÇÃO NAS SANÇÕES DO ARTIGO 35, CAPUT, C/C ARTIGO 40 , INCISO I , AMBOS DA LEI Nº 11.343 /2006, À PENA DE 07 (SETE) ANOS DE RECLUSÃO, EM REGIME INICIAL FECHADO, E 910 (NOVECENTOS E DEZ) DIAS-MULTA, NO VALOR MÍNIMO LEGAL, CUJO DOCUMENTO, SEGUNDO INFORMAÇÕES DA AUTORIDADE IMPETRADA, ENCONTRA-SE NO AGUARDADO DA CONFIRMAÇÃO DE SUA AUTENTICIDADE. 3. ORDEM DENEGADA.

Ante o silêncio da Lei de Execução Penal no que tange a possibilidade de se conceder ou não autorização para estudo externo aos detentos que cumprem pena em regime fechado, os Tribunais de Justiça acabam por decidir nos dois sentidos, assim, em alguns casos os juízes concedem autorização ao detento para frequentar aulas em ambiente externo à prisão e, na maioria dos casos, indeferem o pedido de autorização de estudo externo sob a justificativa de que tal benefício destina-se apenas aos detentos que cumprem pena no sistema semiaberto. Nesse sentido:

Ementa: RECURSO DE AGRAVO - LEI DE EXECUÇÃO PENAL . CONDENAÇÃO POR CRIME HEDIONDO. REGIME DE CUMPRIMENTO DE PENA INTEGRALMENTE FECHADO. AUTORIZAÇÃO PARA FREQUENTAR CURSOSUPERIOR. IMPOSSIBILIDADE (ARTIGO 122, II, DA LEP). NOS TERMOS DO ART. 122, INCISO II DA LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984, SOMENTE OS CONDENADOS QUE CUMPREM PENA EM REGIME SEMI-ABERTO É QUE PODERÃO OBTER AUTORIZAÇÃO PARA SAÍDA TEMPORÁRIA DO ESTABELECIMENTO, SEM VIGILÂNCIA DIRETA PARA FREQUÊNCIA A CURSOSUPERIOR. ESTANDO O PRESO CUMPRINDO PENA EM REGIME INTEGRALMENTE FECHADO, EM FACE DE CONDENAÇÃO POR VIOLAÇÃO AO ART. 12 C/C ART. 18, III AMBOS DA LEI Nº 6.368 /76, CORRETA É A DECISÃO QUE NEGOU O PEDIDO DE LIBERAÇÃO PARA SAÍDA DO PRESÍDIO PARA FREQUÊNCIA A CURSO SUPERIOR, EM FACE DO DESATENDIMENTO DE REQUISITO OBJETIVO PARA CONCESSÃO DO PLEITO. (TJ-DF – Recurso de Agravo 999151420048070001 DF 0099915-14.2004.807.0001. Publicado em 08/03/2006)

Que pese a ausência de previsão expressa da Lei de Execução Penal ser utilizada para justificar as decisões que negam a autorização de saída temporária aos presos em regime fechado que objetivam cursar uma faculdade, em algumas decisões é possível observar o uso análogo da norma justificando a autorização da saída temporária aos detentos que pretendem dar continuidade aos estudos.

Nesse sentido, cita-se como exemplo sentença proferida em 1º grau na Vara de Execução Penal, em Porto Velho, Estado de Rondônia, onde, segundo o Juiz responsável afirma que, frente a todos os intempéries próprios das condições degradantes do sistema prisional, não seria justo admitir que *um detento que demonstra estar progredindo intelectualmente e interessado a não mais cometer crimes, cumprindo exatamente o que objetiva a lei, e podendo retornar a sociedade enquanto pessoa evoluída pelo saber, seja*

privado do justo direito de dar continuidade aos estudos apenas por não apresentar as condições necessárias a progressão de pena.²⁵

Assim, nos casos em que a autorização para saída temporária para estudo externo são concedidas, os juízes utilizam, de maneira análoga, o que dispõe o artigo 36 da LEP, o qual prevê que *o trabalho externo será admissível para os presos em regime fechado somente em serviço ou obras públicas realizados por órgão da Administração Direita ou Indireta, ou em entidades privadas, desde que tomadas as cautelas contra a fuga e em favor da disciplina.*

A partir de uma interpretação análoga do dispositivo supramencionado, tem-se que, se a Lei permite que o preso em regime fechado saia dos presídio para se dedicar à atividades laborativas, em igual sentido deve permitir que o preso se ausente do presídio para se dedicar à atividades educacionais. Apesar de demonstrar uma certa flexibilidade do judiciário, decisões nesse sentido são raras, em igual sentido, a judicialização de pedidos no sentido de obter autorização para estudo externo também são raras.

Finalmente, sobre o exposto tem-se que as práticas educacionais que acontecem dentro do sistema penitenciário, ainda que muito vagarosamente, apresentam mudanças e fazem surgir situações que antes eram impensadas dentro da esfera prisional, assim, para além da implementação de políticas educacionais elaboradas especialmente para atender as necessidades do sistema prisional, a reforma e adaptação das leis e normas vigentes devem ser realizadas, sob pena de, injustamente, impossibilitar o progresso educacional contínuo daqueles que encontram-se em condição de cumprimento de pena privativa de liberdade.

²⁵ Sobre o caso vide: Processo n. 0002654-26.2000.8.22.0501, 1ª Vara de Execução e Contravenções Penais. Decisão disponível em: <https://pt.slideshare.net/Paulo1964/autorizacao-para-estudos-cumprimento-de-pena-regime-fechado-9063617>. Acesso em: 20/04/2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos os aspectos inerentes ao funcionamento de uma escola e ao funcionamento de um presídio, desde o início da pesquisa, foi possível a constatação de que, o uma instituição de ensino dentro dos limites de um estabelecimento prisional, se contrapõe à finalidade que comumente se atribui a cada uma das citadas instituições.

Ainda que funcionem em total contrapasso no que tange à finalidade que cada instituição busca alcançar, foi possível constatar que, o contexto que ocupa as pesquisas que são desenvolvidas sobre a temática da educação prisional se insere em uma conjuntura que ultrapassa os limites do puro e objetivo reconhecimento de um direito que é garantido constitucionalmente.

A afirmação das prerrogativas que defendem a essencialidade da educação prisional se presta, antes de tudo, ao compromisso de chamar atenção para a questão humanitária que permanece como pano de fundo no decorrer de toda a narrativa que se constrói sobre a importância da efetividade das políticas públicas que buscam assegurar o direito dos presos à educação.

Neste sentido, temos que o direito do preso à educação deve ser assegurado não apenas em decorrência das leis que assim estabelecem, e sim porque, o direito ao conhecimento está inserido em uma lógica maior, que se relaciona com aspectos inerentes à dignidade do ser.

Outrossim, o processo de identificação dos direitos que estão relacionados a defesa da garantia ao acesso à educação enquanto prerrogativa universal, permitiu o reconhecimento da histórica militância que emerge da defesa que, outrora, se realizou em prol da garantia dos direitos sociais e demonstra que, o caminho que leva a conquista de direitos, não é outro senão o caminho que se inicia a partir de múltiplas iniciativas que ocorrem todas em prol de um mesmo objetivo.

Neste processo de compreensão dos limites e possibilidades que podem emergir a partir do direito ao acesso à educação que é conferido a todos os brasileiros por força do disposto na Constituição da República, foi possível constatar que, a garantia de um direito deve se ater as multiplicidades de fatores que podem facilitar ou impossibilitar o gozo de determinada prerrogativa de maneira igualitária por todos aqueles que a norma visa alcançar.

Consequentemente, a importância das políticas públicas foi evidenciada na medida em que se percebeu a essencialidade de tais dispositivos para, de maneira específica, perseguir a concretização de um direito ou o respeito de uma prerrogativa em prol à um grupo específico da sociedade.

Apesar do aspecto abstrato que emana da redação das diretrizes, regimentos e todos os demais documentos confeccionados com a intenção de conferir efetividade à educação prisional, foi possível perceber que todos os dispositivos gozam de uma importância incontestável. Infelizmente, utilizando-se da falácia da reserva do possível, o governo como um todo têm fechado os olhos para as barbaras condições do sistema penitenciário brasileiro.

Soma-se a isso, as diretrizes implementadas com o objetivo de promover a alfabetização e a escolarização do contingente carcerário, preocupantemente, objetivam conferir ao preso acesso à educação não por compreender a educação como um importante mecanismo de transformação do preso e sim por considerar que, uma vez ao detendo acesso à educação no sistema penitenciário, ao “retornar para a vida em sociedade”, o indivíduo terá melhores condições de reinserção no mercado de trabalho.

Superada a análise dogmática do presente estudo, no que tange as percepções que estão correlacionadas à prática educacional no ambiente penitenciário, tem-se que, ainda que em doses homeopáticas, o ensino prisional tem servido como instrumento capaz de amenizar o sofrimento dos indivíduos que, esquecidos pelo Estado, são submetidos a condições de vida marcadas pelo elevado grau de crueldade.

Sobre o funcionamento das escolas prisionais, foi possível identificar que, políticas educacionais próprias e uma melhor qualificação dos professores são essenciais para a continuidade das práticas pedagógicas nas poucas escolas que se encontram em funcionamento no sistema penitenciário.

Ainda sobre o funcionamento das escolas prisionais, possível verificar que as práticas educacionais proporcionam transformações positivas aos indivíduos que se encontram cumprindo pena privativa de liberdade e que, a transformação comportamental e ideológica se verifica presente também entre os demais entes envolvidos na rotina educacional. Nesse sentido, professores que em um primeiro momento externam preconceito e insegurança ao cogitarem a possibilidade de lecionar em escolas prisionais, com prática, conseguem superar

os entraves iniciais e trabalham efetivamente em prol à um ensino de qualidade aos alunos.

De igual modo, foi possível verificar que o ensino dentro do sistema prisional por vezes apresenta resultados inesperados e, ainda que os dispositivos legais enalteça a importância do ensino no sistema prisional sempre vislumbrando a possibilidade de melhores condições de vida ao indivíduo em um período pós cárcere, a prática educacional demonstra que os benefícios experimentados pelos detentos são imediatos e vão desde um descanso psíquico até a realização pessoal de se sentir capaz e independente para escrever uma carta sem o auxílio de terceiros.

Ainda nesse sentido, alguns estudos demonstram que os presos desenvolvem um senso crítico capaz de alterar a dinâmica da aceitação e obediência, passando por exemplo a questionar certas práticas institucionais e também a questionar aspectos inerentes ao cumprimento de pena e progressão de regime por exemplo.

Apesar da grande maioria dos estudos desenvolvidos sobre a temática sinalizar que o estudo no sistema prisional por vezes é inviabilizado em decorrência da ausência de colaboração dos agentes penitenciários que precisam levar os presos até as salas de aulas, foi possível verificar que as dificuldades de efetivação do direito à educação no sistema penitenciário apresenta múltiplos fatores.

Verificou-se por exemplo que nenhuma planta prisional foi elaborada para comportar o funcionamento de uma escola, que os concursos para professores são realizados de forma genérica e acabam possibilitando que professores que não se sentem dispostos ou capazes de lecionar no sistema prisional apenas assumam tais vagas com objetivo de não perderem a vaga no funcionalismo público.

De todo o exposto, foi possível constatar que a educação prisional nas poucas ocasiões em que é garantida, sempre apresente um viés correlacionado ao trabalho e pouca, ou nenhuma vez, é enaltecida como direito humano que deve ser garantido ao indivíduo com o intuito de propiciar uma maior dignidade à vida daqueles que permanecem a margem da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

_____. Principios del derecho penal mínimo: para una teoría de los derechos humanos como objeto y límite de la ley penal. Doctrina Penal. Buenos Aires, ano 10, p. 623-650, 1987.

_____. Criminologia y sistema penal. Compilación in memoriam. Buenos Aires: Euro, 2004.

BARROSO, Luís Roberto. O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira. 7. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BATISTA, Vera Malaguti. Introdução crítica à Criminologia Brasileira. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Outsiders: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BITENCOURT, César Roberto. Falência da pena de prisão. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das penas. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BERCOVICI, Gilberto; MASSONETTO, Luís Fernando. Os direitos sociais e as constituições democráticas brasileiras: breve ensaio histórico. In: RÚBIO, David Sanches; et al. Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. 2. ed. Porto Alegre: Edipuc, 2010.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: Abril, 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347, Rel. Ministro Marco Aurélio de Mello. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 28 de março de 2016.

BRASIL. Lei de Execução Penal – lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. InfoPen. Relatórios Estatísticos / Analíticos do Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro. Brasília: 2012. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/anexos-sistema-prisional/manual-infopen-estatistica.pdf/view>>. Acesso em: Abril, 2016.

CAMPOS, Aline. Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP. São Carlos: UFSCar, 2015, 275 f.

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

CERQUEIRA, Marcello. A constituição na história: origem & reforma. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. SUR -Revista Internacional de Direitos Humanos. a.2, n.2, 2005, p. 37-63. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/revistas/sur/revista_sur_02.pdf#page=37. Acesso em: Jan. 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Socioeducação: estrutura e funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. Bruçaria, Oráculos e Magia entre os Azande. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2004.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16. Ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2000.

_____. Pedagogia dos sonhos possíveis. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. Pedagogia do Oprimido. 6 ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1978.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: diálogos. Coleção Educação e Comunicação, v.9, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direitos Humano. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

GRACIANO, Mariângela, SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 13, n.25, p. 111-132, 2008.

GARLAND, David. A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea. Tradução de André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GIAMBERARDINO, André. PAVARINI, Massimo. Teoria da pena e execução penal: uma introdução crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

GUELLERO, Camila Talhet; ESTEVES, João Luiz Martins. O mandado de injunção como possibilidade de efetivação dos direitos fundamentais sociais. Revista de direito público, v. 4, n. 3, p. 233-253, set. - dez. 2009.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Os desafios para garantir o direito à educação no mundo. Carta Capital: 2014.

_____. Educação e exclusão no Brasil. Em Questão 3. Observatório da Educação. Ação Educativa. São Paulo, 2010.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo. Salto para o Futuro, in: BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. Boletim maio 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. 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.1-116, abril, 2008.

KRUG, Juliana. O direito à educação, seu desenvolvimento histórico e jurídico. Diálogo, Canoas, n.17, p. 13-42, jul.- dez., 2010

LASSALE, Ferdinand. A essência da Constituição. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

MORAES, Henrique Viana Bandeira. Das funções da pena. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVI, n. 108, jan. 2013. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12620. Acesso em: maio/2016.

MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. A evolução do direito à educação no Brasil republicano. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo, 2006, 233p.

NASCIMENTO, Marilza Ferreira do. Memória e História: a constitucionalização dos direitos sociais no Brasil. Caderno de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da Conquista, a. XVII, n. 9, p. 11-42, jan.-jun., 2010.

NOVELLI, Juliana. LOUZADA, Shênia Soraya Soares. O trabalho do professor dentro das penitenciárias. Revista Trajetória Multicursos. Osório, a. 3, v.5, jul. 2012.

OLIVEIRA, Waidd Francis; BACCARINI, Sônia de Oliveira Santos. A efetividade dos Direitos Sociais: uma análise entre a reserva do possível e o orçamento participativo. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n.90, jul. 2011. Disponível em: http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9933. Acesso em: Abril de 2016.

ONOFRE, Elenice Maria C. (org.) A educação escola entre as grades. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2007.

ONOFRE Elenice Maria C.; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. Educação e realidade. Porto Alegre: v.38, n.1, p. 51-9, jan.-mar. 2013.

PINHEIRO, Marcelo Rebello. A eficácia e a efetividade dos direitos sociais de caráter prestacional: em busca da superação dos obstáculos. Brasília: UNB, 2008, 195 p.

REZENDE, Nair Vieira de. Reencantar a educação: a educação básica e a ressocialização dos presos. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2012.

SÁ, Alvino Augusto de Sá. Prisionização: um dilema para o cárcere e um desafio para a comunidade. Revista brasileira de ciências criminais. São Paulo, v. 21, a. 6, p. 117-123, jan.-mar, 1998.

SILVA, Roberto da. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade. In: LOURENÇO, A.S; ONOFRE, E.M.C. (Orgs.). O Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 81-118.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. A educação prisional no Brasil: do ideal normativo às tentativas de efetivação. Revista de estudos jurídicos UNESP, v.15, n.21, 2011. Disponível em: <http://ojs.franca.unesp.br/ojs/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/345>. Acesso em: Jan. 2016.

SILVA, Mozart Linhares da. Michel Foucault e a Genealogia da Exclusão/Inclusão: o caso da prisão na modernidade. Revista de Estudos Criminais. Sapucaia do Sul: Nota Dez, n.17. p. 39-72, 2005.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fabio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. Em aberto, Brasília, v.4, n.86, p.89-103, nov – 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CHR. Salvador, n.39, p. 11-24, jul.-dez. 2003.

TAVEIRA, Adriana do Val. O direito à educação e os novos paradigmas do constitucionalismo pós-positivista. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito, São Leopoldo, a. 6, n. 3, p. 208-309, out. - dez., 2014.

WACQUANT, Loïc. Prisões da Miséria. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos (a onda punitiva). Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ZAFFARONI, Eugénio Raúl. Derecho penal: parte geral. Buenos Aires: Editar, 2000.

ZURLO, Roberta. A questão penitenciária no Rio de Janeiro: os reflexos de lei e de ordem. Dissertação Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Direito. 121 f., 2014.

