

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS

QUE PODE A EDUCAÇÃO NA PRISÃO?

MAZUKYEVICZ RAMON SANTOS DO NASCIMENTO SILVA

JOÃO PESSOA - PB

2011

MAZUKYEVICZ RAMON SANTOS DO NASCIMENTO SILVA

QUE PODE A EDUCAÇÃO NA PRISÃO?

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Rômulo Rhemo Palitot Braga

JOÃO PESSOA - PB

2011

S586q Silva, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento.

Que pode a educação na prisão? / Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva. – João Pessoa, 2011.

186 f.

Orientador: Prof. Dr. Rômulo Rhemo Palitot Braga
Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas/Universidade Federal da Paraíba.

1. Educação. 2. Prisão. 3. Direitos Humanos. 4. Sistema Penitenciário. I Título.

CDU – 342.7

MAZUKYEVICZ RAMON SANTOS DO NASCIMENTO SILVA

QUE PODE A EDUCAÇÃO NA PRISÃO?

Apresentado em: ___ / ___ / ___

Nota/Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

JOÃO PESSOA - PB

2011

*Para Carlos, Aparecida e Tãmisa;
Papai, Mainha e Tam,
Dedicarei sempre.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma vitória em equipe. Sob as bênçãos de Deus, a quem entreguei minha vida e que sempre agradeço pelas oportunidades de transformar meus esforços em sonhos realizados, todo o empenho aqui empregado seria em vão, não fosse a colaboração incomensurável de familiares, amigos, mestres e companheiros de trabalho; dentre tantos parceiros, em especial agradeço:

Aos meus pais, Carlos Alberto e Aparecida, com quem aprendi desde cedo o valor da educação, e à minha pequena irmã Tâmis, presentes de Deus.

Ao meu amor, Jerlyane Dayse Monteiro dos Santos, companheira de todas as horas, não só pelos incontáveis debates acerca do objeto desse estudo, mas pela paciência, pelo colo revigorante, e sobretudo pelo exemplo de determinação e empenho no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Ao professor Rômulo Rhemo Palitot Braga, cujas orientações foram indispensáveis ao desenvolvimento deste trabalho, e em quem me espelho para prosseguir na carreira profissional docente.

Aos professores Gustavo Barbosa de Mesquita Batista, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Marconi José Pimentel Pequeno, pelas valiosas contribuições no momento inicial de elaboração do projeto de pesquisa.

Aos professores Josinaldo José Fernandes Malaquias e Ricardo Vital de Almeida, pelas observações e sugestões pertinentes e necessárias.

Ao amigo Pedro Crisóstomo Alves Freire, por compartilhar comigo o sonho da educação nas prisões e pela revisão gramatical do presente texto; e ao amigo e companheiro de trabalho Erick Barbosa Ferraz Gominho, por me dar a necessária tranquilidade profissional para o desenvolvimento dos trabalhos de investigação.

A todos os que fazem o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, estagiários, secretários e bibliotecários, em especial à Eveno Félix Maciel Filho e Eliene Antunes Cavalcante.

Aos diretores, gestores, guardas penitenciários, professores e demais profissionais do Sistema Prisional paraibano que contribuíram para que a investigação empírica da presente pesquisa fosse possível.

Aos homens, prisioneiros, que não se furtaram, apesar das incontáveis complicações decorrentes, de participar da pesquisa expondo suas experiências, desejos, emoções, inquietações, medos, aspirações e angústias.

“O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação.”

Paulo Freire
Educação e Atualidade Brasileira, 1959.

RESUMO

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. **Que pode a educação na prisão?** Dissertação de Mestrado, Área de Concentração em Direitos Humanos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, 186 f.

Esta pesquisa propõe a investigação dos limites e possibilidades da educação desenvolvida em contextos de encarceramento, tomando como parâmetro o sistema penitenciário brasileiro. A prisão como uma instituição totalitária e disciplinar tem se revelado historicamente como um espaço social cujas finalidades oficiais foram abandonadas em nome de uma obsessão por segurança e vingança em desfavor do prisioneiro, que conduz a relações pessoais e processos sociais que funcionam como uma fábrica de coisificação do homem, negando sua humana condição enquanto destrói sua identidade e obriga-o a uma sub-cultura própria. Contrapondo-se ao contexto penitenciário, tem-se que a educação, entendida e expressamente reconhecida nos textos normativos nacionais e internacionais como um direito humano, funcionaria como um instrumento de libertação do homem, oferecendo-lhe a oportunidade de conhecer melhor o mundo no qual resta-se inserido, emergindo a partir daí como ser de decisão, responsável por seu próprio destino, livre dos determinismos violadores de sua dignidade. A partir da análise bibliográfica, dos relatos de experiência de presos e profissionais penitenciários, e da observação empírica em estabelecimentos prisionais na Paraíba, a pesquisa permitiu identificar na escola da prisão, apesar de um incontável número de obstáculos que lhe são próprios, um espaço de reconstrução do ser humano aprisionado, passando o preso a vislumbrar uma realidade diferente, alheia ao “mundo do crime”, um conjunto de novas possibilidades.

Palavras-Chave: Educação; Prisão; Direitos Humanos; Sistema Penitenciário.

ABSTRACT

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. **What can education in prison?** Dissertação de Mestrado, Área de Concentração em Direitos Humanos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, 186 f.

This research proposes to investigate the limits and possibilities of education developed in the context of imprisonment, taking as parameter the Brazilian penitentiary system. The prison as a totalitarian and disciplinary institution is a social space where the goals have been abandoned, giving rise to security measures and revenge against the prisoner, resulting in personal relationships and social processes that destroy the man, denying their humanity while stealing his staff brought, holding him in a parallel culture. Opposed to the prison context, we have that education, understood and expressly recognized in national and international legal texts as a human right, work as an instrument of human liberation, offering him the opportunity to better understand the world in which remains to be inserted, emerging from there as a man of decision, responsible for its own destiny, free from the determinism violators of their dignity. From the literature review, the experience reports of inmates and correctional professionals, and empirical observation in prison in Paraíba, the research identified in the prison school, despite countless obstacles of its own, a space reconstruction of the human being through the inmate to envision a different reality, oblivious to the "world of crime" a set of new possibilities.

Keywords: Education, Prison, Human Rights, Prison System.

LISTA DE SIGLAS

CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONSEG	Conferência Nacional de Segurança Pública
CP	Código Penal
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EGEPEN-PB	Escola de Gestão Penitenciária da Paraíba
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNPEN	Fundo Penitenciário Nacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP	Lei de Execuções Penais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PROUNI	Programa Universidade para Todos
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CONHECENDO O CONTEXTO PRISIONAL	17
1.1 Os paradigmas de fundamentação da punição	17
1.2 Teorias modernas de justificação da punição	19
1.3 Sobre a inconsistência dos argumentos justificadores	23
1.4 Utilidade ou Justiça: fins contraditórios da pena de prisão	26
1.5 Historiografia da prisão e dos Sistemas Penitenciários	29
1.6 A instituição total e o poder disciplinar	37
1.7 Sociedade dos Cativos: o sistema social da prisão	42
CAPÍTULO II – A PRISÃO NO BRASIL	56
2.1 Breve história das prisões brasileiras	56
2.2 A execução penal no Brasil	58
2.3 O Sistema Penitenciário brasileiro em números	69
2.4 Prisão no Brasil: síntese da crise	71
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO	77
3.1 Dignidade: o valor do homem enquanto sujeito	77
3.2 Afirmação histórica da dignidade humana	81
3.3 Aproximações ao conceito de direitos humanos	89
3.4 Que é educação?	92
3.5 A educação enquanto direito humano e social	97
3.6 O direito à educação nas ordens nacional e internacional	101
CAPÍTULO IV – QUE PODE A EDUCAÇÃO NA PRISÃO?	111
4.1 O preso como sujeito de direitos	111
4.2 A educação do preso nos instrumentos normativos	114
4.3 A política brasileira de educação prisional	118
4.4 Boas Práticas	125
4.5 A educação como instrumento de libertação	129

4.6	Desafios à prática educativa no cárcere	139
4.7	Por uma educação prisional como possibilidade	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	173

INTRODUÇÃO

A violência urbana é um fenômeno complexo que atualmente vem fomentando debates nos mais diversos ramos das ciências sociais, a exemplo da Sociologia – quando da investigação de suas causas e efeitos – da Antropologia, que se ocupa das manifestações culturais da violência em comunidades específicas, e do Direito, cujas reflexões acabam por suscitar reformas e novas interpretações normativas.

É certo que a violência sempre existiu no âmbito do processo civilizatório, exteriorizando-se de formas diferentes consoante o momento histórico observado, e que as atenções voltadas à temática da violência urbana no Brasil remontam ao final da década de 60. Entretanto, nos últimos anos, parece haver um consenso quanto ao crescimento generalizado da violência nas diferentes regiões metropolitanas espalhadas pelo território nacional. Neste sentido, dados apresentados no Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008 revelam que no decênio 1996/2006 o número total de homicídios registrados no Brasil cresceu 20%, percentual superior ao crescimento populacional nesse mesmo período.

Um dos principais efeitos do crescimento da criminalidade violenta é a disseminação de uma cultura do medo, consubstanciada pela sensação de insegurança e vulnerabilidade coletiva, capaz de moldar as dimensões da vida cotidiana, e que vem forçando a aparição de novos modelos de socialidade, a exemplo da proliferação de condomínios fechados, preferência dos indivíduos por hábitos diurnos em detrimento dos noturnos e superinflação da indústria da segurança privada.

Tal repercussão da violência urbana tem originado outro fenômeno: a insuportabilidade da população ante ao crime e o desejo urgente de combatê-lo a qualquer custo, e que somados à baixa credibilidade das instituições de segurança pública e justiça junto à população, tendem a legitimar o que Wacquant (2001, p.7) apresenta como o paradoxo da penalidade neoliberal, em que se pretende remediar o “menos Estado econômico e social” com um “mais Estado policial e penitenciário”. Esse “mais Estado” instado a adotar uma postura mais repressiva, acaba por render-se a uma política de segurança

pública fundamentada na idéia de lei e ordem, mediante a qual a violência institucional torna-se justificável e as violações aos direitos humanos são constantemente toleráveis.

Com efeito, a prisão é um dos espaços sociais aonde essa atual política de “Tolerância Zero” vem sendo historicamente verificada.

As críticas dirigidas à prisão e aos Sistemas Penitenciários remontam ao próprio surgimento da prisão como sanção penal de finalidade utilitária, na Inglaterra do século XVI. Já nessa época, a injustiça, o abuso de poder e o desrespeito aos direitos básicos do homem eram praxes justificadas pela necessidade de manutenção da ordem e da preservação dos interesses coletivos. Tais fatos inviabilizavam qualquer perspectiva de recuperação do delinqüente.

Nos dias de hoje, a crise do Sistema Penitenciário brasileiro é uma realidade, visto que, os propósitos ressocializadores da execução penal tornaram-se aparentemente inalcançáveis, negados pelo predomínio de uma concepção retributiva da punição que priorizam a necessidade de segurança e disciplina nas instituições penais.

Contudo, reconhecendo as dificuldades que cercam as questões relativas à execução penal no Brasil, o Governo Federal, nos últimos anos, vem implementando uma série de ações voltadas à chamada “humanização” do Sistema Penitenciário, tendo em vista o cumprimento das Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da ONU, da Lei de Execuções Penais e das diretrizes da política criminal estabelecidas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, numa tentativa de harmonizar as práticas prisionais com o respeito à dignidade humana. Dentre essas ações, destacam-se a instituição do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) em 1994, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) de 2007, a elaboração do Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro em 2008 e a 1ª Conferência Nacional da Segurança Pública (CONSEG) de 2009.

Um dos eixos comuns a todas essas ações é o fomento à educação como instrumento no processo de ressocialização do indivíduo preso. O decreto 1.093/94, que regulamentou o FUNPEN dispôs que, dentre outras finalidades, os recursos do fundo devem ser aplicados na formação cultural e educacional do condenado e do internado. O PRONASCI incluiu dentre suas

diretrizes a ressocialização dos indivíduos privados da liberdade mediante a implementação de projetos educativos e profissionalizantes. Por sua vez, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro incluiu dentre suas 22 metas basilares, a educação e profissionalização de apenados e a criação de espaços literários nos estabelecimentos prisionais.

Com efeito, em sendo a educação um direito humano de natureza social, não só pelo exposto reconhecimento nos diversos documentos internacionais de declaração, proteção e defesa dos direitos humanos, mas, sobretudo por sua relação simbiótica com a existência do homem – uma vez que é pela educação que o homem reconstrói suas experiências e adentra num mundo cultural que lhe é próprio – e pelo papel especial que desempenha na afirmação da cidadania e superação das diferenças sociais, é forçoso inseri-la no corpo de direitos pertencentes ao homem aprisionado, já que o aprisionamento não tem poder suficiente para suprimir a condição humana.

Daí o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da importância do direito à educação do indivíduo preso no processo de tratamento ou reabilitação penal, como se extrai de um vasto arcabouço legal e de um conjunto relevante de práticas políticas voltadas para esse fim. Contudo, ao longo da história, a afirmação da cidadania e preservação da dignidade humana nos espaços prisionais mostrou-se de difícil exeqüibilidade, tendo as práticas educativas na prisão se distanciando cada vez mais do ideal reformador contido nos textos normativos. No mais, não obstante essa realidade, no Brasil poucos são os trabalhos voltados à investigação da educação como um direito humano do indivíduo preso, tendo a produção bibliográfica nas academias nacionais, notadamente no eixo sul-sudeste, dirigido atenção a essa temática apenas a partir do ano 2000.

Nessa perspectiva, fundamentado no legado pedagógico de Paulo Freire, o presente trabalho parte da convicção de que a educação na prisão, tomada em sua forma não assistencialista, contribui para a construção e a reconstrução da dignidade do apenado e o pleno exercício de sua cidadania, englobando uma emancipação pessoal e social que, ao estimular sua auto-reflexão e sua consciência crítica perante o mundo, oferece-lhe um conjunto de novas possibilidades em face do “mundo do crime”, capazes não de

transformá-lo, mas de torná-lo sujeito de sua própria história, capaz de decidir sobre sua própria realidade.

Impende ressaltar que a opção pela fundamentação teórica freireana não se deu por acaso. Navegando entre o idealismo de uma educação para a humanização e o pragmatismo unísono entre educação e política, a evolução constante do discurso de Freire faz prova da atualidade e relevância de seu legado e responde às maiores necessidades da educação prisional no Brasil, conduzindo à tomada de reflexões anti-deterministas, que se apresentam como opções em face dos padrões e estruturas sociais totalitárias como a prisão, que insistem na negação do homem como ser de decisão.

Na teoria contemporânea dos direitos humanos há o pressuposto de que todos os homens possuem o mesmo valor e por isso são detentores de necessidades indispensáveis ao desenvolvimento de uma vida digna. Nesse contexto, o direito à educação, concebido como um direito humano social é imprescindível para o exercício pleno da dignidade, na medida em que subsidia o ser humano em sua vocação de “querer ser mais”, exercitando suas capacidades para transformar o mundo e superar sua própria condição de existência.

Em nível acadêmico, os debates tendem a concentrar-se numa educação *em e para* Direitos Humanos, sendo que, o direito a educação *como* Direito Humano do indivíduo preso ainda é um campo de estudo pouco trabalhado. Sob um enfoque social, tem-se que a violência criminal tem contribuído decisivamente para a hipertrofia do Estado penal e conseqüentemente para a fragilização de direitos, gerando, por conseguinte, um problema para a democracia, fato este que tornam cada vez mais pertinentes e necessários os debates acerca de uma coexistência harmônica entre políticas de segurança pública e direitos humanos.

No que concerne à realidade específica do Sistema Penitenciário Brasileiro, há de se aproveitar a inserção da temática dos direitos humanos na agenda política criminal brasileira para que se estabeleçam novos parâmetros de administração penitenciária voltados ao reconhecimento social do apenado como ser humano, cuja exigência por um tratamento justo não é decorrente das leis de execução penal, mas sim de sua humana condição, rompendo com o estigma de que direito humano é direito de preso.

Por tudo isso, o presente trabalho, partindo da hipótese de que a educação tomada em sua forma não assistencialista apresenta-se como uma possibilidade de valorização do homem em face dos instrumentos e práticas de negação da dignidade verificada historicamente na instituição prisional, funcionando assim como um elemento indispensável em busca da emancipação do ser humano e de sua luta contra os determinismos da realidade carcerária e do universo criminoso, se propôs a investigar, tomando como parâmetro o sistema penitenciário brasileiro, a política nacional de educação prisional e a legislação de execução penal do país, qual o alcance da prática educativa desenvolvida no interior da instituição prisional, tendo em vista a afirmação da educação como um direito humano indispensável no processo de emancipação do indivíduo preso e consolidação de sua dignidade.

Para tanto, ao longo dos capítulos o trabalho buscará caracterizar a prisão enquanto instituição total, contemplando os argumentos teóricos que a justificam, seu desenvolvimento histórico, seu papel enquanto aparelho disciplinar e as especificidades da sub-cultura social carcerária; estudar os elementos que fundamentam a educação enquanto direito humano social e a justificação da educação enquanto direito do prisioneiro; identificar a legislação nacional e internacional disciplinadora do direito à educação do preso no Brasil, bem como os programas e ações que vêm sendo desenvolvidos no país no sentido da efetivação desse direito; levantar os principais obstáculos à prática educativa na prisão; e finalmente, analisar a partir da proposta Freireana de educação emancipadora as possibilidades de uma educação levada a efeito em contextos de encarceramento.

Há de se destacar que amplitude com a qual o termo educação é trabalhado na presente investigação acadêmica é restrita, contemplando tão somente as atividades de ensino desenvolvidas no interior dos estabelecimentos prisionais, não obstante o reconhecimento da existência de práticas não-formais de educação no contexto carcerário, tais como as medidas coercitivas imposta pelos guardas penitenciários aos prisioneiros, os projetos desenvolvidos pelas entidades religiosas, e os próprios códigos de conduta exigidos pela sociedade dos cativos.

Nos caminhos percorridos, utilizou-se o método dialético de abordagem, partindo-se das contradições entre a instituição prisional no Brasil como

ambiente deletério da dignidade humana e a educação enquanto direito humano indispensável ao pleno exercício da dignidade, em busca de uma síntese que identificasse quais os limites e possibilidades de uma educação emancipadora desenvolvida na prisão.

Utilizou-se ainda como métodos de procedimento o método histórico, para que se compreendesse o processo de afirmação do direito à educação do preso como um direito humano positivado e a consolidação da prisão como instrumento de dominação e o método comparativo, a fim de se auferir as semelhanças e diferenças entre o ideal normativo constante da legislação de execução penal e dos projetos de educação de presos desenvolvidos no país e a teoria freireana de uma educação libertadora.

No que diz respeito às técnicas de pesquisa utilizadas, foram reunidas concepções teóricas clássicas acerca da instituição prisional e da educação – resultado de uma densa revisão bibliográfica – as mais recentes produções acadêmicas sobre a temática da educação prisional, impressões pessoais do autor colhidas no exercício da função de agente penitenciário no Sistema Carcerário Paraibano, experiências decorrentes dos debates realizados com os agentes penitenciários por ocasião dos cursos de “Direitos fundamentais do preso” e “Ética, Cidadania e Direitos Humanos” ministrados pelo pesquisador junto à Escola de Gestão Penitenciária do Estado da Paraíba e Escola Penitenciária do Estado do Rio Grande do Norte, e ainda, entrevistas e relatos de experiência de prisioneiros e profissionais penitenciários.

O prisioneiro vem sendo historicamente acometido por um intenso processo de exclusão social que se apresenta como um grave atentado à dignidade humana, produzindo no indivíduo um sentimento de abandono e estimulando condutas delinqüentes. Daí que investigações científicas como esta e ações afirmativas na esfera penitenciária se revestem de importância fundamental no sentido do resgate do valor do homem, contribuindo assim para a construção de uma cultura de respeito, de tolerância, de paz, e de garantia do direito de todos.

CAPÍTULO I

CONHECENDO O CONTEXTO PRISIONAL

1.1 Os paradigmas de fundamentação da punição

Os casos de desobediência à ordem social são presentes em cada sociedade, em todas as épocas (PAVARINI, 2002, p.25). Daí porque, da mais remota antiguidade às organizações sociais modernas, os variados grupos humanos recorrem, sem exceções, a práticas de caráter penal (ZOLO, 2002, p.22).

Contudo, se ao longo da história cíclica¹ dos discursos acerca das questões penais não houve um consenso dentre as tentativas de justificação da punição, numa simplificação teórica drástica, elas podem ser resumidas em dois conjuntos de argumentos, o paradigma da ordem cósmica e o paradigma da defesa social.

Nos contextos sociais tradicionais, predominava uma noção organicista da sociedade, de maneira que, o mundo humano era pensado em estrita analogia com o mundo cósmico sujeitando-se, portanto, a uma ordem social natural, mítica, hierárquica e antropologicamente imutável (TOSI, 2005, p.100).

Neste cenário, a organização da vida social era fundada em laços orgânicos, de forma que, os indivíduos não eram considerados em sua singularidade, mas como partes integrantes de um todo, daí porque o papel da punição era o de permitir a descarga da emoção coletiva causada pelos desvios individuais, sacrificando aquele sobre o qual se concentrariam as culpas do próprio grupo (RABENHORST, 2002, P.42).

Em outras palavras, a partir desta idéia de equilíbrio universal, a punição era concebida como um ressarcimento grupal e transcendental, em face de um

¹ Segundo Anitua (2008, p.17) a história registra uma multiplicidade de pensamentos criminológicos, que vêm se alternando de maneira cíclica, de forma que, aqueles que surgem em momentos anteriores não desaparecem por completo, mas transformam-se ou reaparecem com nova atuação, manifesta ou latente.

comportamento lesivo que rompera a regularidade divina do mundo, uma purificação coletiva pelas culpas do infrator/pecador.²

Com a modernidade, estas representações coletivas de unidade social foram abolidas pelo processo de racionalização progressivo que elevaram o homem à condição de sujeito autônomo, moral e penalmente responsável.

A partir daí, a forma Estado de administração do poder monopoliza a justiça punitiva apropriando-se dos conflitos individuais e colocando-se como principal afetado diante da ocorrência dos desvios sociais. Nasce o conceito de infração em substituição ao de dano, diante da necessidade de manutenção da disciplina, da obediência e do respeito para com o poder soberano (ANITUA, 2008, p.44).

Ensina Zolo (2002, p.26-27) que, com o paradigma laico e moderno da defesa social, a pena abandona o dever de restauração da harmonia universal e passa a objetivar o isolamento do desviante, a neutralização de sua periculosidade e sua reeducação à disciplina social para posterior readmissão. Nas palavras do filósofo Italiano:

O que se pede ao réu não é a confissão da sua culpa e o reconhecimento de uma ordem universal inspirada em valores transcendentais (...) O que se pede agora é, antes, a aceitação e o respeito das regras políticas e econômicas adotadas pelo grupo. O sofrimento infligido ao desviante não é mais entendido como expiação, purificação e redenção. Trata-se de um sofrimento que possui uma função dupla: por um lado tem um significado retributivo para com os valores e os interesses sociais violados ou colocados em perigo pelo crime; por outro lado pretende desenvolver uma função corretiva e de dissuasão.

Assim, nascido contemporaneamente às revoluções burguesas e as idéias iluministas e positivistas que consolidaram a modernidade, o paradigma da defesa social assumiu desde então o predomínio ideológico dentro do setor penal, pretendendo-se “a condensação dos maiores progressos realizados pelo direito penal moderno” (BARATTA, 1999, p.43-44).

Com efeito, na tentativa de justificar e racionalizar o sistema penal, a ideologia da defesa social reivindicou para si o mérito de ter liberado da

² A justificação da punição enquanto confirmação da ordem cósmica não é exclusividade das sociedades antigas, estando presente, de maneira análoga, nos argumentos da teologia católica medieval, como se verifica nas práticas de repressão à heresia encabeçadas pela Santa Inquisição, que sacralizaram a tortura em busca da confissão de culpa e purificação do infrator/pecador.

punição as interpretações transcendentais e míticas, tornando-se assim um argumento bastante sedutor, pois que enriqueceu os modernos sistemas repressivos com os atributos da legitimidade e da cientificidade (PAVARINI, 2002, p.49).

Tendo como fundamento o paradigma da defesa social, as diversas correntes criminológicas desenvolveram um conjunto de teorias em busca de explicações ditas racionais para o sentido das penas.

1.2 Teorias modernas de justificação da punição

As questões em torno do sentido da pena se fazem atuais em todas as épocas e dizem respeito à investigação dos pressupostos sob os quais se pode justificar que o grupo de homens associados sob a forma-Estado prive de liberdade alguns de seus membros ou intervenha de qualquer outro modo de caráter penal (ROXIN, 1976, p.11). Com efeito, trata-se, pois, das razões que fazem justa ou aceitável, moral ou politicamente, a imposição da violência legal da pena em face da violência ilegal do delito.

Segundo Ferrajoli (1998, p.247), a discussão tem se desenvolvido segundo duas linhas de princípios, os justificacionistas, para os quais a punição seria socialmente irrenunciável, e os abolicionistas, que não reconhecem justificação alguma, ocupando-se o presente trabalho, a partir deste momento, exclusivamente das primeiras.

As diversas soluções justificacionistas propostas ao longo da modernidade são chamadas Teorias da Pena, que são consideradas preventivas quando atribuem à punição a capacidade e a finalidade de evitar delitos futuros; retributivas quando miram o passado, entendendo a pena como uma reação punitiva em si mesma, ou em outras palavras, um padecimento de caráter maligno que se impõe ao autor do delito apenas por haver delinqüido; e mistas, quando unem elementos das duas teorias acima (HASSEMER e MUÑOZ CONDE, 2001, p.227).

Para os defensores³ das teorias absolutas ou retributivas, o fundamento da punição resta-se configurado em que esta é a condigna e merecida

³ A idéia de retribuição apresenta incontáveis variantes, contudo, as de maior influência na

retribuição em face da violação do direito ocorrida no momento do ato desviante, não havendo aí nenhuma necessidade de função utilitária preventiva (ROSAL e ANTÓN, 1999, 809).

A teoria da retribuição⁴ parte da idéia de que o sentido da pena se baseia na compensação da culpabilidade do autor do desvio mediante a imposição de um mal penal, de forma que a pena haveria de se ocupar unicamente com a realização da justiça (ROXIN, 1976, p.12). Nesse sentido, ensinam Hassemer e Muñoz Conde (2001, p.228) que objetivamente, “*la teoría retributiva sólo pretende que el acto injusto cometido por un sujeto, culpable del mismo, sea retribuido a través del mal que constituye la pena*”.

Son teorías absolutas todas las doctrinas retribucionistas, que conciben la pena como fin en si mismo, es decir, como castigo, como compensación, reacción, reparación o retribución del delito, justificada por su valor axiológico intrínseco; por conseguinte no un medio, y menos aún un coste, sino un deber ser metajurídico que tiene en sí mismo su fundamento (FERRAJOLI, 1998, p.253).

Explica o filósofo italiano que as doutrinas absolutas ou retribucionistas se fundamentam na máxima de que é justo devolver o mal pelo mal, princípio este, de origens arcaicas, comum em ordenamentos humanos primitivos que se orientavam pela vingança de sangue⁵. Assim, a concepção absoluta de justificação da punição giraria em torno de três idéias elementares, a vingança, a expiação e o reequilíbrio entre pena e delito, argumento que nunca foi abandonado por completo na cultura penalista (FERRAJOLI, 1998, p.254).

Desta forma, defende Roxin (1976, p.12) que é inquestionável que a idéia da compensação retributiva goza de uma força prática relevante, pois

história do pensamento criminológico são atribuídas à Kant e Hegel. Kant, em sua metafísica dos costumes, defendeu que a pena não poderia jamais ser considerada como um meio para a realização de outro bem, mas um fim em si mesma, daí por que deveria se executar ainda que não proporcionasse benefício algum, ou do contrário, a dignidade do homem seria comprometida. Por sua vez, Hegel, em sua filosofia do direito, sustentou a pena como uma superação do delito, ou seja, a punição seria legítima na medida em que representa a negação da negação do direito.

⁴ Existe uma variante subjetiva da teoria da retribuição, inspirado no paradigma da ordem cósmica, que considera que a pena deva ser também um instrumento de expiação para o autor do delito, assim, uma espécie de penitência que deve cumprir o condenado para purgar seu ato injusto.

⁵ Forma originária de castigo que consistia no direito que recaía sobre a parte ofendida e seu grupo de parentesco de opor-se contra o ofensor via métodos físicos e privados de solução de conflitos.

resgata um reflexo de harmonia superior em face da frágil existência terrena, daí porque conta, até os dias atuais, com um grande número de adeptos.

A segunda solução moderna proposta à questão da justificação da punição são as chamadas Teorias Relativas, que contemplam todas as doutrinas utilitárias que consideram a punição como um instrumento para a prevenção de futuros delitos e dividem-se em teorias de prevenção geral (se referem à generalidade dos cidadãos) e teorias de prevenção especial (dizem respeito unicamente à pessoa do delinqüente). Aqui, não se castiga para o restabelecimento de uma ordem de valores, mas sim para evitar a ocorrência de condutas indesejáveis (MIR PUIG, 1994, p.118).

Ensina Roxin (1976, p.17) que a teoria da prevenção geral parte da idéia de que mediante um efeito intimidatório causado pela aplicação da pena se pode motivar a generalidade dos cidadãos a comportar-se segundo as leis e os valores vigentes. Assim, para a teoria preventiva geral, a ameaça de imposição de uma pena ou sua execução, serve, por um lado, para inibir os delinquentes em potencial (concepção negativa restrita), e por outro, para fortalecer a consciência jurídica dos cidadãos, sua confiança e sua fé no direito e nas instituições (concepção positiva ampla) (HASSEMER e MUÑOZ CONDE, 2001, p.227).

Por sua vez, as teorias de prevenção especial se dirigem à figura do autor e podem ser concebidas a partir de dois sentidos, a prevenção especial negativa – pela qual há a neutralização daquele que praticou a infração penal, afastando-o do convívio social e impedindo assim que este cometa novos crimes – e a prevenção especial positiva, pela qual a missão da pena é fazer com que o criminoso reflita sobre sua conduta e desista de cometer novos delitos. Daí que, segundo Roxin (1976, p.15), a prevenção especial pode ocorrer corrigindo os corrigíveis (ressocialização), intimidando os intimidáveis e fazendo inofensivos mediante a aplicação da pena de privação da liberdade os que não são nem corrigíveis nem intimidáveis.

Assim, explica Ferrajoli (1998, p.262) que as quatro finalidades preventivas utilizadas pelo utilitarismo das teorias relativas são, a emenda ou correção do réu, sua neutralização, a dissuasão de toda a generalidade de pessoas da tentação de imitá-lo mediante o exemplo do castigo ou de sua

ameaça, e por fim, o reforço da ordem mediante a afirmação penal dos valores sociais lesionados.

Combinando los dos criterios (prevención geral e prevención especial) tendremos cuatro grupos de doctrinas relativas o utilitaristas, caracterizadas respectivamente por las cuatro finalidades preventivas anteriormente enunciadas: a) las doctrinas de la prevención especial positiva o de la corrección, que atribuyen a la pena la función positiva de corregir al reo; b) las doctrinas de la prevención especial negativa o de la incapacitación, que le asignan la función negativa de eliminar o de un modo u outro neutralizar al reo; c) las doctrinas de la prevención general positiva o de la integración, que le asignan la función positiva de reformar la fidelidad de los asociados al orden constituido; d) las doctrinas de la prevención general negativa o de intimidación, que le asignan la función de disuadir a los ciudadanos mediante el ejemplo o la emenaza de la pena (FERRAJOLI, 1998, p.263).

Diante da dificuldade de se combinar os argumentos retribucionistas e prevencionistas, na primeira metade do século XX surgem as chamadas teorias mistas ou teorias de união, que se por um lado postulam que a pena deve servir para retribuir a culpabilidade do desviante, por outro entendem que ela não pode se furtar ao efeito preventivo, tanto em relação à generalidade quanto ao condenado.

Ensinam Hassemer e Muñoz Conde (2001, p.228) que as teorias mistas atendem aos diferentes estágios de realização da justiça punitiva. Assim, no momento da cominação penal, quando o legislador tipifica um fato e contrapõe a ele uma determinada pena, se pode pretender um efeito preventivo geral da abstenção de praticar a conduta proibida, resultado análogo ao decorrente das medidas cautelares como a prisão preventiva na fase de instrução processual.

Por outro lado, sustentam os citados doutrinadores que quando da condenação criminal, a magnitude da punição que se impõe deve ser, antes de tudo, uma justa e medida retribuição pelo grau de culpabilidade do autor e gravidade do delito por ele praticado, e na execução penal, aparecem em primeiro plano as idéias ressocializadoras do tipo preventivo especial, de maneira que a pena possa servir para reintegrar socialmente o condenado e evitar que ele volte a delinquir.

En todo caso, las teorías de la unión muestran que, aunque entre las distintas teorías de la pena existe un abismo y contradicciones a veces insalvables, se pueden, a pesar de todo, construir puentes que

permitan um diálogo entre las diversas formas de entender cómo debe la sociedad reaccionar frente a la criminalidad, procurando controlar la misma y reducirla (ya que es imposible e incluso indeseable su total desaparición) a un nivel soportable para una convivencia pacífica y justamente organizada (HASSEMER e MUÑOZ CONDE, 2001, p.230).

Sem embargo, as teorias da pena acabam se enraizando a partir de cada cultura jurídica determinada e em cada contexto econômico e social experimentado, a partir dos quais se verifica a prevalência de aspectos retributivos ou preventivos, embora sujeitos a críticas das mais variadas naturezas.

1.3 Sobre a inconsistência dos argumentos justificadores

Desde a modernidade as teorias de explicação racional da pena têm sido dominadas por duas posições, uma absoluta ou retributivista, outra relativa ou preventiva, contudo, os argumentos de legitimação e fundamentação apresentados por ambas não ultrapassam a pura pretensão teórica, de forma que, não se revelam suficientes no sentido da formulação de um princípio filosófico que justifique em termos universais a razão última da punição (ZOLO, 2002, p.34).

Em desfavor da concepção retribucionista, Roxin (1976, p.12) apresenta três explicações. A primeira diz respeito ao fracasso da teoria retribucionista quanto à tarefa de impor limites em relação ao conteúdo do poder estatal, uma vez que, em sendo a justa compensação pela culpabilidade humana a base de seus argumentos, não se pode supor que o Estado deva retribuir com uma punição sempre que houver culpa, independentemente de sua amplitude, e assim, uma questão fundamental carece de solução: sob quais pressupostos a culpabilidade humana autoriza o Estado a castigar?

Um segundo argumento contrário à teoria retribucionista apresentado pelo catedrático alemão questiona a liberdade volitiva humana como fundamento da punição, pois, a idéia de compensação pela culpabilidade estaria comprometida diante da impossibilidade de demonstração científica da existência do livre arbítrio. Em outras palavras, a suposição de que o indivíduo

criminoso poderia ter agido de outra maneira que não a delituosa não basta para justificar a grave intervenção punitiva.

A terceira objeção levantada por Roxin (1976, p.14) é “*que la idea misma de retribución compensadora sólo se puede hacer plausible mediante un acto de fe*”, pois, não há como compreender no âmbito da razão a eliminação de um mal anterior (delito) mediante a imposição de um mal posterior (punição), posição esta, que se identifica mais com os impulsos históricos de vingança típicos das culturas mítico-tradicionais do que com as expectativas dos Estados desde a modernidade.

No mais, acrescente-se aos argumentos opostos anteriormente que as teorias retribucionistas ocupam-se exclusivamente de uma concepção metafísica da punição, que ao rejeitar conseqüências externas (efeitos preventivos) caminha no sentido contrário à realidade (RAMÍREZ, 1995, p.21) e a favor dos paradigmas transcendentais de justificação, pois, ao enraizar-se na existência de um nexos necessário entre culpa e castigo, ressuscita a idéia da punição como restauração e reafirmação da ordem natural violada ou purificação pelo castigo, concepções, segundo Ferrajoli (1998, p.254), arcaicas e absurdas.

Por tudo isso, afirma Rabenhorst (2002, p.46) que nada na argumentação do modelo retributivo permite assegurar a racionalidade da punição, uma vez que:

Com efeito, por que punir o criminoso seria mais “racional” do que perdoá-lo? Afinal, considerar a punição como um imperativo (e não como uma faculdade ou possibilidade) é imaginar que um homem não pode expiar seus crimes. Em contrapartida, acreditar que um homem pode efetivamente se redimir, implica em avaliar melhor o lugar do perdão no âmbito dos nossos sistemas penais.

Assim como as teorias absolutas ou retributivas, as teorias relativas ou preventivas também estão arraigadas em argumentos pouco suficientes.

Ao pretenderem legitimar a punição a partir da idéia de utilidade contemplando assim benefícios para a sociedade e para o infrator, as teorias preventivas partem de uma suposta racionalidade sociológica e econômica do homem (condições para a racionalidade do Estado/prevenção geral), e de uma diferenciação bio-antropológica entre os indivíduos (prevenção especial), que,

segundo Ramírez (1995, p.22), constituem falsos fundamentos que não possuem alicerces na realidade.

Isto posto, explica o penalista que, analisando criticamente a teoria da prevenção geral, nem o Estado pode ser definido como um ente absolutamente racional em sua atuação, nem os homens podem ser reduzidos a um único padrão de racionalidade, daí que a utilidade social pretendida pelos defensores de tal teoria, prevenção e dissuasão, torna-se indemonstrável, restando apenas a categorização dos diferentes graus de irracionalidade entre os homens, que conduz ao agravamento das penas para determinadas categorias selecionadas.

Hay los aparentemente racionales y los irracionales declarados, que a su vez tienen grados de declaración de irracionalidad: es el camino para la doctrina de la seguridad nacional y la consecuente legislación de emergencia actual. La pena respecto del irracional ha de mantener o reforzar la racionalidad aparente y, a su vez, ha de separar al irracional declarado dentro del Estado-racional. (...) Lo útil es la seguridad del Estado. La prevención general se convierte también en un planteamiento ideologizante (...) sólo manifestación del poder del Estado, a través del control formalizado que es el derecho penal. (RAMÍREZ, 1995, p.22)

Por outro lado, analisando apenas a teoria da prevenção especial, tem-se que a diferenciação entre os homens que os distingue entre perigosos e não perigosos é igualmente indemonstrável, não é substancial, mas sim, uma imposição do poder do Estado, que instrumentaliza e manipula o indivíduo para a utilidade social da defesa Estatal.

No mais, não obstante o tratamento correccional que baseia a teoria da prevenção especial constituir-se como uma grave intervenção na vida do indivíduo, ainda que se pretenda a correção do delinqüente, o máximo que se pode assegurar são as condições externas para esse processo (HASSEMER e MUÑOZ CONDE, 2001, p.346), e nesse sentido, ensina Zolo (2002, p.31) que a práxis tem demonstrado a completa irracionalidade punitiva pela incongruência dos meios com relação aos fins formalmente declarados.

Aduz ainda Roxin (1976, p.15) que, no que concerne à teoria preventiva especial a falta de idoneidade diz respeito a não delimitação de seus pressupostos e consequências (intervenção Estatal ilimitada), a não explicação da punibilidade dos delitos sem perigo de repetição e a inconsistência da idéia

de adaptação forçada, que não contém em si mesma uma legitimação. Já quanto à teoria preventiva geral, sustenta o catedrático que a intimidação não é passível de comprovação, que não é justo e aceitável que se imponha um mal a alguém para que outros se omitam a cometer outro mal, e que através dela não se garante a limitação do poder Estatal, com fortes tendências para o terror institucionalizado.

Sobre as teorias mistas ou unificadoras, as críticas são dirigidas sob o argumento de que, ao reunir elementos das teorias preventivas e das teorias absolutas acabam por destruir a lógica presente em cada uma dessas concepções, na medida em que forçam uma composição entre uma teoria que nega fins à pena (retributiva) e outra que atribui a ela fins utilitários, falhando ainda no que diz respeito à tentativa de ampliar o âmbito de aplicação das penas, transformando a reação penal do Estado em um mero instrumento para sanar qualquer agressão à norma, ferindo portanto, o caráter subsidiário de proteção dos bens jurídicos relevantes (SHECAIRA, 2002, p.134).

Em resumo, ao se pretender um Estado social e democrático de direito em que a punição não se converta na total negação da liberdade e dignidade humana, sua legitimação e fundamentação não pode se prender absolutamente nem nas teorias retributivas, nem tampouco nas teorias preventivas, contudo, até hoje, permanecem estes os argumentos invocados na tentativa de se explicar as reais finalidades da pena de prisão.

1.4 Utilidade ou Justiça: fins contraditórios da pena de prisão

Não obstante a inconsistência dos argumentos justificadores das teorias da pena, alternando entre a utilidade das teorias preventivas e a justiça das teorias retributivas, se propõe oficialmente como finalidades concomitantes da pena de prisão a punição do delinqüente, a prevenção de novas infrações pela intimidação do condenado e dos criminosos em potencial, além da regeneração do prisioneiro (THOMPSON, 2002, p.3).

Porém, desde o século passado, sobretudo em decorrência dos fenômenos da especificação, universalização e multiplicação dos direitos

humanos⁶, a meta da regeneração passou a ter ênfase especial, como se verifica, v.g., no bojo das Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da ONU, aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da organização em julho de 1957:

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 delinqüente 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 aplicá-los conforme as necessidades do tratamento individual dos delinqüentes, todos os meios curativos, educativos, morais, espirituais e de outra natureza, e todas as formas de assistência de que pode dispor. (Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da ONU).

Explicam Garcia-Pablos de Molina e Gomes (1997, p.350) que a meta da regeneração ou modelo ressocializador encontra guarida no princípio de co-responsabilidade social diante da questão criminal, de forma que, um Estado “social” não pode se conformar com a afluência pura da punição, daí porque se deve buscar, na medida do possível, a neutralização dos efeitos nocivos da prisão, o que só seria possível mediante uma intervenção positiva no condenado, que não haveria de pretender mudanças qualitativas em sua personalidade, mas tão somente incrementar suas expectativas e possibilidades de participação social.

Ocorre que, em oposição às intenções normativas nacionais e internacionais, na praxe carcerária os fins de punição e intimidação permanecem intocados, e no caso de atrito entre estes e o propósito ressocializador, sempre prevalece a lógica da justiça e não a lógica da utilidade. Com efeito, arraigada à idéia de punição e aprisionamento está a idéia de sofrimento, e no mesmo sentido, a intimidação pelo castigo necessita

⁶ Ensina Tosi (2005, p.22) que a partir da declaração universal de 1948, os direitos humanos se desenvolveram a partir de três tendências, a universalização, processo de construção de uma comunidade internacional em que os direitos dos indivíduos são reconhecidos em todos os países do mundo; multiplicação, pela qual surgiram novos bens a serem protegidos, como o meio ambiente, o direito à identidade cultural e o direito à imagem; especificação, pelo qual a pessoa humana considerada de maneira abstrata e genérica foi dando lugar a novos sujeitos titulares dos direitos, considerados em suas diferenças e especificidades, como a mulher, o idoso, o preso.

que este seja apto a amedrontar, condições estas, incompatíveis com a finalidade regenerativa (THOMPSON, 2002, p.4-5).

Acrescente-se que, na prática, os meios para a obtenção desses fins conflitantes são a garantia da segurança (impedimento de fugas) e a disciplina (manutenção da ordem interna do estabelecimento prisional), que tendem a ser elevados pela sociedade a um patamar de prevalência em relação aos próprios fins da prisão. Tais meios são perseguidos mediante a implantação de um regime rígido e asfixiante sob os reclusos, que segundo Thompson (2002, p.9), se traduz na supressão do auto-discernimento, da responsabilidade pessoal e da iniciativa, atributos fundamentais para o sucesso de uma intervenção ressocializadora.

Essa incongruência entre meios e fins faz com que a meta da regeneração não ultrapasse a mera condição de expressão de desejo, e assim, o ideal de readaptação do condenado à vida em sociedade dá lugar à necessidade de adaptação do condenado às regras carcerárias. Em outras palavras, embora o mundo prisional em muito se distancie do mundo em liberdade, o comportamento adequado segundo os padrões penitenciários habilitaria o prisioneiro à condição de regenerado e pronto para o retorno à sociedade.

Isto posto, se por um lado a idéia de regeneração pela prisão pareça lógica, justa e humana, vez que é útil tanto para a sociedade quanto para o delinqüente, ainda que se pudesse provar a eficácia concreta do modelo ressocializador, este haveria de ser compatível com determinados princípios de justiça, decorrentes da natureza eminentemente punitiva da prisão, que se coadunam com as necessidades de ordem e equilíbrio de uma sociedade regida por normas e valores e fragilizada diante dos altos índices de criminalidade (HASSEMER e MUÑOZ CONDE, 2001, p.238-344).

Com efeito, a insegurança e a sensação de abandono social que acometem os indivíduos na atual sociedade do risco e que dão causa a formação de um Estado penal e penitenciário⁷, fomentam impulsos coletivos

⁷ Explica Wacquant (2001, p.7) que o recrudescimento atual dos casos de violência urbana tem levado à baixa credibilidade das instituições de segurança pública junto à sociedade, legitimando assim o paradoxo da penalidade neoliberal, no qual o Estado econômico e social dá lugar ao Estado penal e penitenciário, marcado por uma postura histórica e mais repressiva diante do crime e gerando certo grau de fragilização dos direitos.

irracionais ainda presentes no núcleo da lógica penitenciária e fazem com que as prisões atuais não se libertem da idéia de vingança, consubstanciada no tratamento penal hostil, pela qual buscam a estabilidade social e a expiação das frustrações coletivas (ZOLO, 2002, p.36).

Isto posto, atualmente, há uma forte tendência em se vislumbrar a prisão como uma instituição dotada da finalidade única de infligir sofrimento, funcionando como uma válvula de escape para as angústias de uma sociedade amedrontada, como o fora no transcurso de toda a sua história.

1.5 Historiografia da prisão e dos sistemas penitenciários

Ensina Bitencourt (1993, p.13) que a origem da pena é muito remota, sendo tão antiga quanto a humanidade. Daí que, remontando às mais antigas mitologias, encontram-se notícias do castigo, segundo as concepções de cada época.

No período primitivo, o desconhecimento humano acerca da fenomenologia da natureza fundamentou a prática de rituais de oferecimento de dádivas e sacrifícios. Acreditava-se que acontecimentos como os trovões e os eclipses eram obras de seres sobrenaturais que exerciam influência sob a vida na terra, devendo ser agraciados com rituais próprios de adoração. Tais seres sobrenaturais eram nominados *Totens* e serviram como instrumento de controle social nos primórdios da história, garantindo certa unidade aos agrupamentos humanos existentes à época.

Segundo Tasse (2003, p.23) “em tal período histórico o tabu⁸ era outra instituição que demonstrava o domínio da magia e da crença em fenômenos extraordinários sobre o homem”. Uma autoridade sacerdotal era detentora do poder de vida e de morte sobre os componentes do grupo social, e, sendo assim, não eram raras as desproporções entre a desobediência e os castigos.

As punições no período primitivo tinham num primeiro momento a função de reparação ao mal cometido, de forma a aplacar a ira da entidade

⁸ Os *Tabus* representavam normas proibitivas, cujo descumprimento tinha o caráter não só de desrespeito ao convívio mútuo, mas também de agressão ao espectro divino que norteava as concepções organizacionais existentes.

divina ofendida, sendo as execuções, públicas, de forma a garantir um desagravo coletivo.

Chega-se à Antiguidade, e a privação de liberdade estritamente considerada como sanção penal permanece desconhecida dos homens. Recorria-se, fundamentalmente, à pena de morte, às penas corporais e às penas infamantes.

Relata Bitencourt (1993, p.14) que embora o encarceramento tenha existido desde tempos imemoráveis, não tinha caráter de pena, daí porque a prisão na Antiguidade “era uma espécie de ante-sala de suplícios”.

Até fins do século XVII e início do século XVIII, a prisão serviu como depósito para contenção, custódia e tortura do réu, que tinha de esperar em condições sub-humanas a celebração de seu julgamento ou sua execução. Contudo, nas diferentes etapas de evolução da punição até o século XVIII, pode-se encontrar certos resquícios de pena privativa de liberdade e de princípios humanísticos de correção (DONDERIS, 2001, p.19).

Na Grécia Antiga, Platão já propunha o estabelecimento de três tipos de prisão, uma na praça do mercado que serviria como custódia; outra dentro da cidade que serviria de correção e outra o mais distante possível da cidade destinada aos suplícios, apontando de maneira embrionária as duas idéias históricas acerca da privação da liberdade: a prisão como pena e a prisão como custódia.

Os romanos também conheceram o encarceramento apenas com fins de custódia, embora existam autores que afirmem a existência da pena de prisão perpétua em substituição à pena de morte, nos casos de punição imposta a escravos e indivíduos provenientes das classes inferiores.

Considerando que, na Idade Antiga, ainda não existia uma arquitetura penitenciária própria, os lugares onde se mantinham os acusados até o julgamento eram os piores possíveis, como calabouços, masmorras, torres e outros edifícios abandonados.

Com a queda do Império romano e as invasões bárbaras na Europa inicia-se, de acordo com a divisão tradicional, a Idade Média. Nesse sentido, relatam Rusche e Kirchheimer (1999, p.21) que “na baixa Idade Média não havia muito espaço para um sistema de punição estatal”, uma vez que eram as leis dos feudos que efetivamente regulavam as relações entre senhores e

camponeses. Assim, o direito criminal era um instrumento de preservação da hierarquia social, da tradição e da ordem religiosa estabelecida naquele período.

Na ausência de um poder central forte, a paz social era constantemente ameaçada por querelas entre vizinhos, que tinham que recorrer a acordos para a manutenção da paz, daí porque se instituiu como resultado deste método de arbitragem privada, a fiança.

Ocorre que, com o passar do tempo, a incapacidade dos infratores das classes subalternas de pagar fianças em moeda levou à substituição destas por castigos corporais. A explosão da miséria e a intensificação dos conflitos sociais determinantes, na transição ao capitalismo, ocorrida entre os séculos XIV e XV, levaram à criação de leis mais duras, dirigidas contra as classes menos favorecidas. Na prática, o sistema de punições era bipartido: fiança reservada aos ricos e castigo corporal aos pobres.

A lei penal dos tempos medievais tinha como verdadeiro objetivo provocar o medo coletivo e atenuar os elevados índices de crimes contra o patrimônio dos senhores feudais.

A privação da liberdade continuava tendo uma finalidade custodial, uma vez que os suplícios eram considerados mais eficientes na repressão aos subalternos. Outrossim, como resposta às idéias de redenção e fraternidade da igreja, foi nessa época que a prisão eclesiástica inovou ao castigar os monges rebeldes com o recolhimento em celas nos mosteiros. Assim, o internamento tinha o sentido de penitência e meditação.

Segundo relata Bitencourt (1993, p.19):

a pena principal do direito canônico denominava-se *detrusio in monasterium* e consistia na reclusão em um mosteiro de sacerdotes (...) e para castigar os hereges a prisão se denominava *murus largus*, e consistia em masmorras subterrâneas ou poços onde os presos eram dependurados com uma corda.

Ainda que não se possa equiparar a prisão canônica à prisão moderna, de todo um sistema punitivo desumano e ineficaz, característico da Idade Média, ela destaca-se por apresentar as seqüelas positivas do isolamento

celular, do arrependimento e da correção do delinqüente, constituindo os primeiros passos para a filosofia da reabilitação do recluso.

Durante os séculos XVI e XVII a pobreza se estende por toda a Europa e as reações penais experimentadas contra os desafortunados até então conhecidas revelam-se cada vez mais falhas. A sociedade é tomada por um número cada vez maior de hereges, mendigos e criminosos e como eram demasiados para serem todos enforcados ou condenados à morte, iniciou-se um movimento de transcendência no desenvolvimento das penas privativas de liberdade e na construção de prisões organizadas para a correção de apenados.

Ao mesmo tempo, a Europa vivia os primórdios da expansão dos mercados consumidores e do sistema mercantilista, o que apontava para a necessidade de ampliação da oferta de mão de obra. Nesse contexto, afirmam Rusche e Kirchheimer (1999, p.39) que:

a possibilidade de explorar o trabalho de prisioneiros passou a receber crescentemente mais atenção. Escravidão nas galés, deportação e servidão penal através de trabalhos forçados foram introduzidos (...) Algumas vezes eles apareceram simultaneamente com o sistema tradicional de fianças e penas capital e corporal (...) Estas mudanças não resultaram de considerações humanitárias, mas de um certo desenvolvimento econômico que revelava o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades.

Foi nessa perspectiva que, a pedido do clero inglês, surge em 1552 a *House of Correction* do castelo de Bridwell, na Inglaterra, destinada à reforma dos delinqüentes por meio do trabalho e da disciplina. Tal instituição tinha como objetivos desestimular a outros à prática da ociosidade e autofinanciar-se de forma a alcançar alguma vantagem econômica.

O aparente sucesso da experiência inglesa fez surgir, em pouco tempo, inúmeras outras casas de correção espalhadas por toda a Europa, que já assinalavam o surgimento da pena privativa de liberdade em moldes aproximados aos que conhecemos hoje. Contudo, há de se destacar que para os que cometiam delitos mais graves, mantinha-se a aplicação dos suplícios.

Conforme explica Bitencourt (1993, p.30), o objetivo fundamental das instituições de trabalho e correção que se multiplicavam na Europa era que o trabalhador aprendesse a disciplina capitalista de produção.

Ensinam Rusche e Kirchheimer (1999, p.88) que:

até o século XVIII, as grades foram simplesmente o lugar de detenção antes do julgamento, onde os réus quase sempre perdiam meses ou anos até que caso chegasse ao fim. As condições desafiavam qualquer descrição. As autoridades usualmente não previam nenhuma provisão para a manutenção dos presos.

Além das precárias condições prisionais, em fins do citado século, era comum combinar os mais diferentes propósitos numa mesma instituição, como orfanatos, asilos e colônias penais, de forma que, as casas de correção aceitavam vadios, órfãos, velhos, condenados e loucos.

A necessidade por um tratamento diferenciado para os diversos estratos sociais, a excessiva crueldade dos procedimentos penais da época e a arbitrariedade dos julgadores na aplicação das punições conduziram para uma ampla reforma da legislação penal vigente, que viria a ser protagonizada pelos princípios iluministas pautados no jusnaturalismo moderno.

Filósofos humanitários como Voltaire, Montesquieu, Locke e Rousseau realizaram severas críticas aos excessos imperantes na legislação penal da época, defendendo a proporcionalidade das penas em relação aos crimes e o fim dos suplícios. Tal movimento de idéias atingiu seu apogeu na Revolução Francesa e influenciou uma série de pensadores comprometidos com a reforma do sistema punitivo, como Beccaria, Howard e Bentham.

Em síntese, os argumentos reformadores fundamentaram-se nas filosofias contratualista e utilitarista, de forma que a punição haveria de ser compatível com o respeito à igualdade entre os homens e a prevenção de crimes futuros. A partir daí, opera-se o desaparecimento gradual dos suplícios como sanção penal, passando à predominância da prisão como instrumento de punição.

Nesse sentido, explica Foucault (2008, p.63) que o suplício tornou-se rapidamente intolerável, diante da necessidade de que a justiça punisse ao invés de se vingar. Nesse período, se dá a passagem para uma penalidade de

detenção, desaparecendo o corpo como alvo principal da repressão penal, dando lugar a prisão-castigo.

Contudo, essa profunda reforma penal ocorreu somente em função da coincidência de seus princípios humanitários com a necessidade econômica. A necessidade por mão de obra, que fora fator determinante para a disseminação das casas de correção, perde espaço para a revolução industrial que se anunciava, e o cárcere torna-se a principal forma de punição no mundo ocidental no exato momento em que o fundamento econômico da casa de correção é destruído pelas mudanças industriais (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 1999). A pena carcerária passa ao primeiro plano, como estrela de primeira grandeza das relações penais do direito punitivo moderno.

En el siglo XVIII culmina la evolución de la prisión y se generaliza su utilidad como sanción ya que el Estado representa a la sociedad civil y el delito representa una afrenta a la sociedad, su buena aceptación se debe a que además de no ser tan cruel como la pena de muerte o las corporales puede servir para retribuir, por eso se llegó a decir que la prisión era el gran invento social de la época (DONDERIS, 2001, p.20).

A partir daí os primeiros Sistemas Penitenciários surgem nos Estados Unidos, e têm como importantes antecedentes as casas de correção e trabalho da Europa. O mais antigo deles foi denominado Sistema Pensilvânico ou Celular.

O referido sistema surgiu originalmente na Filadélfia, utilizado pela primeira vez na penitenciária de *Walnut Street Jail*, erguida em 1779, e posteriormente na *Eastern Penitentiary*, edificada em 1829, sendo paulatinamente adotado em outras prisões dos Estados Unidos, subsistindo até princípios do século XX.

O Sistema Pensilvânico tinha como características o isolamento dos apenados em celas individuais, durante os três turnos, nas quais o silêncio absoluto e a leitura da bíblia eram obrigatórios. A crítica principal que se dirigiu a esse regime refere-se à tortura refinada que o isolamento total significava. A esperança que se tinha em conseguir o arrependimento dos prisioneiros através do isolamento absoluto desapareceu diante da extenuação e da loucura que tal regime provocava nos apenados.

Diante da necessidade de superar as limitações e os defeitos do regime celular, surge, em 1816, na penitenciária de Auburn, no estado de Nova York, um novo modelo penitenciário, o Sistema Auburniano.

O sistema tinha como marca a ênfase no trabalho como instrumento de reabilitação. A regra do silêncio absoluto permanecia vigente e o confinamento solitário era restrito ao turno da noite.

A essência do modelo Auburniano era adestrar os apenados com o objetivo de formar indivíduos produtivos ao sistema, através de um rigoroso enquadramento disciplinar hierárquico, e de um poder discricionário no castigo das condutas desviantes. Entretanto, assim como no Sistema Celular, o Sistema Auburniano acabava por causar graves distúrbios emocionais nos apenados e sua eficiência no controle da criminalidade era bastante questionada.

Ocorre que, tanto o sistema da Pensilvânia quanto o de Auburn seriam alvo de críticas pela desumanidade no tratamento dos prisioneiros, os quais, em geral, acabavam por enlouquecer diante da pressão psicológica advinda do isolamento. Assim, com o fracasso dessas experiências, são criados na Europa os primeiros sistemas progressivos, que inseriram a participação do detento na transformação de sua pena como um diferencial e tiveram em Valência 1835, Norfolk 1840 e na Irlanda 1854, suas primeiras experiências (MAIA, 2009, p.15).

A observação da íntima relação entre crime e condições sócio-econômicas passou a demonstrar que a introdução de penas mais duras era inútil contra a disseminação da criminalidade. A constatação de que a reabilitação do criminoso economiza verbas públicas, o reconhecimento da responsabilidade social pelo crime e a crença na possibilidade do progresso humano, acabam por conduzir a sociedade para uma tendência progressiva na execução penal. (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 1999, p.217).

Segundo ensina Bitencourt (1993, p.81) a essência deste regime consiste em distribuir o tempo de duração da condenação em períodos, ampliando-se em cada um deles os privilégios que o apenado pode desfrutar de acordo com sua conduta e o aproveitamento demonstrado do trabalho reformador. No mais, outro aspecto importante é o fato de possibilitar ao recluso reincorporar-se à sociedade antes do término da condenação.

Com efeito, o Sistema Progressivo tem como metas constituir um estímulo à boa conduta e à adesão do recluso ao regime aplicado, reformando sua consciência moral de forma a prepará-lo para uma futura vida em liberdade.

Dentre os primeiros modelos progressivos implantados, cabe destacar três em especial: o *Mark System* inglês; o Sistema Progressivo irlandês; e o Sistema de Montesinos.

Alexander Maconochie, capitão da marinha real inglesa, criou na Austrália, na ilha de Norfolk, um sistema de execução penal baseado numa sequência de marcas. No *Mark System*, o cumprimento da pena era repartido em três fases, que seriam alcançadas gradativamente na medida em que o apenado fosse acumulando certo número de marcas ou vales pelo trabalho desenvolvido e pela sua boa conduta.

O primeiro período, chamado período de provas, tinha a finalidade de fazer o apenado refletir sobre seu delito. O interno era submetido a isolamento celular diurno e noturno, a um regime de trabalho intenso e a uma oferta escassa de alimentação. No segundo período, o apenado era recolhido em celas individuais apenas à noite, e durante o dia era submetido a um regime de trabalho comum, realizado sob absoluto silêncio, nos moldes do Sistema Auburniano. O terceiro período era o do Livramento Condicional, no qual o apenado obtinha uma liberdade limitada por determinadas restrições. Passado esse período sem perturbações o condenado obtinha sua liberdade definitiva.

Outro modelo que merece destaque na evolução dos sistemas progressivos é o modelo inglês. Não obstante o sucesso alcançado pelo Sistema de Maconochie era necessário que se fizesse uma melhor preparação do recluso para o retorno à liberdade plena. Nesse contexto, Walter Crofton, diretor das prisões da Irlanda, introduziu uma idéia original que foi o estabelecimento de prisões intermediárias.

Como explica Bitencourt (1993, p.84), “tratava-se de um período intermediário entre as prisões e a liberdade condicional, considerado como um meio de prova da aptidão do apenado para a vida em liberdade”. Assim, o regime irlandês era composto por quatro fases: uma reclusão celular integral no período inicial, cumprida em prisões centrais ou locais; um segundo momento de reclusão celular noturna e trabalho diurno em comum; um período

intermediário executado em prisões especiais onde o preso trabalhava no exterior do estabelecimento, em atividades preferencialmente agrícolas; e a liberdade condicional, nos mesmos moldes do modelo inglês.

O terceiro modelo de importância reconhecida na evolução dos sistemas progressivos é o do coronel Manuel Montesinos y Molina. Molina introduziu a função reeducativa da pena, voltada ao respeito à integridade do preso, remuneração pelo trabalho e ausência de castigos corporais, nos padrões das regras orientadoras da execução penal atual.

O Sistema de Montesinos tinha como substrato o estímulo à autoconsciência e reabilitação moral dos apenados, o que representou um enorme avanço no que diz respeito ao tratamento penal humanitário.

Como se nota, o sistema progressivo significou, inquestionavelmente, um avanço penitenciário, uma vez que, ao contrário de outros sistemas, privilegiou a vontade do recluso, bem como a proporcionalidade na aplicação da pena privativa de liberdade. Tanto que, atualmente, é o modelo orientador dos principais sistemas penitenciários do mundo, inclusive o brasileiro.

Entretanto, o resgate histórico não se faz suficiente para que se compreenda, com efeito, que é a instituição prisional e o contexto penitenciário.

1.6 A instituição total e o poder disciplinar

Cada época institui mecanismos de punição específicos para preservar os valores vigentes nas diferentes sociedades. Contudo, a forma prisão, concebida como uma instituição social destinada à docilização dos indivíduos é anterior à sistematização das punições pelas leis penais, estando presente desde o período da vingança privada, caracterizado pela justiça criminal individual e desproporcional, passando pelo período da vingança divina e sua perversidade fundamentalista, e finalmente, alcançando apogeu na racionalidade e no humanismo modernista de Beccaria, a partir dos quais torna-se a punição por excelência.

A passagem da prisão-custódia e da era da espetacularização da violência e dos suplícios para a era iluminada da prisão-pena, que se dá a partir do século XVII, se opera menos em função dos ideais libertários do que

das necessidades de base econômica de um capitalismo industrial que emergia na Europa e que potencializou a criminalidade via urbanização das desigualdades sociais e proletarização das massas.

Defende Foucault (1979, p.188) que o capitalismo industrial introduz um novo modo de exercício do poder, contrário à concepção soberania-súditos, o poder disciplinar, instrumento fundamental para a constituição da sociedade disciplinar que se ocupa da extração do máximo de tempo e trabalho dos corpos. Assim, o punir cede lugar ao reformar para produzir.

Apenas na Idade Moderna, por volta do século XVIII, é que se dá o nascimento da prisão, ou, melhor dizendo, a pena de encarceramento é criada. Logo, o poder que opera este tipo de controle sobre a sociedade não é atemporal, mas tem sua especificidade na construção de uma determinada sociedade, no caso, a industrial, que, por meio de seu sistema judiciário, irá criar um novo tipo de instrumento de punição (MAIA, 2009, p.12)

Nesse contexto, o pensamento utilitarista do Panóptico de Jeremy Bentham aparece como modelo ideal dessa nova forma de conceber a prisão, que haveria de aproveitar a totalidade da força produtiva sem, entretanto, inviabilizá-la pela aplicação de suplícios deletérios. Daí por que a prisão-pena, ensina Foucault (2008, p.196):

(...) não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma 'detenção legal' encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar (...)

Bentham elabora um modelo arquitetônico geral para a construção de estabelecimentos de vigilância que, embora nunca verdadeiramente implementado, tornou-se a materialização do poder disciplinar, influenciando as instituições sociais de controle a partir de então.

O Panóptico fundamenta-se no princípio da inspeção, pelo qual o disciplinamento dos internos seria alcançado pela vigilância perpétua, constante e totalitária, na medida em que se apropria do indivíduo em todos os seus aspectos. O projeto previa a construção de dois edifícios concêntricos, sendo o edifício central uma torre de vigilância no qual um observador invisível

teria uma visão completa e ininterrupta das celas individuais dispostas ao longo do edifício externo.

O poder disciplinar no Panóptico é então maximizado, pois introduz nos vigiados o sentimento de estar sendo diuturnamente inspecionado, operando o controle do indivíduo sem a necessidade de presença ostensiva, adestrando-o a agir pela atuação de uma instância onipresente, onividente e onisciente.

Tomando a realidade social em sua totalidade, as tecnologias disciplinares presentes no Panóptico conseguem a interiorização da coerção, que passa a controlar o corpo, numa relação de docilidade/utilidade que se coaduna com os propósitos penais do capitalismo industrial moderno (MALAQUIAS, 2008, p.170). Como explica Foucault (2008, p.119):

A disciplina fabrica assim 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.)

O modelo panóptico de disciplinamento e vigilância caracteriza a prisão como uma “instituição total”, na medida em que pretende o controle da vida do recluso em todos os seus aspectos.

Uma instituição total é um local de residência e trabalho no qual um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

Ensina Goffman (2008, p.11) que todas as instituições sociais apresentam certa tendência para o “fechamento”, representada pela exigência de tempo e interesse que impõe sobre seus participantes. No caso das instituições totais, como a prisão, tais exigências são intensificadas pelo rompimento com os padrões de comportamento que o indivíduo tinha no mundo exterior.

Isto posto, enquanto na sociedade “livre” o indivíduo desenvolve suas atividades em diferentes lugares, interagindo com diferentes co-participantes, sob a direção de diferentes autoridades e mediante a ausência de um plano racional geral, nas instituições totais tudo é centralizado, as atividades são realizadas num mesmo local, sob a regência de uma única autoridade e

sempre com a mesma mecânica, sujeita a um sistema de regras reunidas em um plano racional pensado em função dos objetivos da instituição.

Tais características, afirma Goffman (2008, p.22), transforma as instituições totais em “estufas para mudar pessoas” nas quais “cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu”. E é justamente pela desconstrução das identidades pessoais que as instituições totais alcançam seus fins reformadores.

Ao adentrar numa instituição total, o indivíduo é submetido a um intenso processo padronizado de docilização e adestramento que vai despindo-o das disposições sociais de seu ambiente nativo, que até então, garantiam-lhe um conjunto de mecanismos de proteção exercidos conforme sua vontade.

A sutileza panóptica das instituições totais no emprego do poder disciplinar e a aparente eficiência dessas instituições como aparelhos para transformar os indivíduos, via dominação do corpo sem ingerências físicas, contribuiu para a construção de uma obriedade em torno da prisão. Como explica Foucault (2008, p.196) a prisão torna-se imediatamente aceita na exata proporção em que reproduz os mecanismos de treinamento presentes no corpo social, aproximando-se de uma escola, um hospital, ou uma fábrica.

Contudo, diferentemente da escola ou da fábrica, que implicam certa especialização de suas atividades, a prisão constitui-se como um aparelho disciplinar exaustivo que “deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições”. (FOUCAULT, 2008, p.198).

Esse treinamento ou disciplinamento exaustivo seria realizado mediante a utilização de determinadas técnicas corretivas: o isolamento, o trabalho, e a modulação da pena.

Segundo Foucault (2008, p.200) “o isolamento assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele”. A idéia é que o afastamento do recluso em relação ao mundo exterior e aos motivos que o levaram à infração, bem como a auto-reflexão ocasionada pela solidão atuem como instrumento positivo de reforma.

O trabalho como agente de transformação atuaria no sentido de incutir no indivíduo hábitos de ordem e regularidade, bem como os valores gerais de

uma sociedade industrial, para a qual o trabalho e o salário seriam formas morais para a condição de existência.

Por fim, a modulação da pena permitiria a correta graduação do encarceramento conforme as circunstâncias, assim, a individualização da punição recairia sobre o indivíduo como objeto de transformação, adequando-se às reações positivas ou negativas percebidas durante o processo de tratamento, numa relação de punição e recompensas.

Impende destacar que toda essa arqueologia prisional disciplinar é elaborada sob uma concepção burguesa de justiça penal, que procurava justificar uma ideologia liberal acerca do Estado, do direito, da justiça e da centralidade de um poder normalizador, tendo em vista suas próprias conveniências.

Ocorre que essa lógica corretiva moderna da delinqüência, sustentada de maneira clara numa relação de causalidade, jamais encontrou harmonia frente à realidade fática do universo prisional.

Ensina Foucault (2008, p.131) que o fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo em que o próprio projeto, uma vez que desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade.

A partir de então, aquilo que parecia um inconveniente transmutou-se numa utilização estratégica dos mecanismos de poder. A prisão (a prática) introduz um excesso em relação ao jurídico (a teoria), o penitenciário, que passa a criar um saber/poder próprio sobre os condenados, um saber que permite multiplicar a utilidade da pena para a sociedade (FOUCAULT, 2008, p.210).

As técnicas penitenciárias fabricam o delinquente enquanto objeto biográfico complexo a se observar e conhecer, e fazem existir o criminoso antes do crime, o sujeito antes do fato, tornando-o útil no domínio econômico e no político.

Tal utilidade diria respeito, sobretudo, à imposição de limites toleráveis das ilegalidades, de modo a delimitar e estigmatizar o terreno dos benfeitores e dos malfeitores, as fronteiras da criminalidade e dos comportamentos reprováveis.

Com efeito, explica Perrot (2001, p.236) que nas sociedades industriais o processo de intensificação das relações entre os grupos se dá ao mesmo tempo em que a multiplicação de normas e interdições de aspectos repressivos, assim, a criação da organização penitenciária traz consigo uma lei de excluídos, de maneira que, a função prisional da reintegração social do condenado significa, no máximo, devolvê-lo à sociedade no nível social que lhe é próprio.

Assim, a prisão é a expressão máxima de um poder disciplinar característico da sociedade atual, que sutilmente vai extraindo saberes e interiorizando valores e comportamentos na consciência dos indivíduos como forma de manutenção de uma dominação.

Transformando o cidadão, de maneira geral, num integrante de uma rede, a sociedade de controle reproduz a lógica da globalização do capital que, fomentando um novo modelo de exclusão social, cria uma nova clivagem entre as classes sociais: consumidores e não consumidores, ou seja, refugos humanos. (MALAQUIAS, 2008, p.179).

Um cenário em que o político e o social são preteridos em favor do econômico, e que uma tendência acentuada a criminalizar os problemas socialmente produzidos vai atrofiando deliberadamente o Estado social e hipertrofiando o Estado penal (WACQUANT, 2001, p.80).

Entendido o caráter totalitário da prisão enquanto instituição disciplinar exaustiva, impende compreender os processos, estruturas e papéis sociais que subsistem em seu interior.

1.7 Sociedade dos Cativos: o sistema social da prisão

Ao contrário do que possa parecer o cárcere não se constitui como uma miniatura da sociedade livre, mas sim um sistema de poder peculiar que se desenvolve a partir da interação e dos conflitos entre duas hierarquias, uma oficial e uma interno-formal. É, pois, um sistema social⁹ em efetiva operação,

⁹ Conjunto organizado cujas partes ou elementos são interdependentes ou obedecem a uma lei única (SANTOS, 1994).

criado por estruturas oficiais, mas que a estas não se subordina, uma vez que se dita por um regime interno próprio, informal, que decorre dos processos de acomodação¹⁰ concretos entre os sujeitos que ali coexistem (THOMPSON, 2002, p.21). Com efeito, uma verdadeira sociedade inserida na sociedade livre (SYKES, 2007, p.xxx).

Das brilhantes investigações de Goffman (2008, p.16) se extrai que a característica principal da prisão enquanto sistema social é a tentativa de manutenção de um agrupamento humano sob um regime totalitário de controle, de forma que os diversos aspectos da esfera individual dos internos estejam sujeitos a regulações minuciosas por parte dos custodiadores.

Tal situação enseja, segundo Thompson (2002, p.22), a algumas circunstâncias críticas típicas do contexto carcerário, a saber, a sensação de ilegitimidade do poder controlador por parte dos internos e a manutenção forçada de uma vida em massa¹¹, que comprime presos, guardas e demais sujeitos penitenciários a uma intimidade perturbadora, onde a conduta de cada indivíduo está sujeita a uma vigilância contínua dos demais.

Tudo isso, somados à multiplicidade e contrariedade dos fins a que se propõe a prisão, bem como às limitações estruturais severas impostas pela lei, pela opinião pública e pelos custodiadores, conduzem à singularidade do sistema social da prisão, vez que as condições de vida ali desenvolvidas diferem substancialmente das condições de vida num contexto de não encarceramento.

Os indivíduos que ingressam nessa sociedade singular submetem-se, em maior ou menor grau, a um processo de assimilação¹² de nome particular prisionização, de modo a adquirirem a cultural geral da penitenciária.

Explica Sá (2007, p.114) que, no cerne dos problemas inerentes à própria natureza da privação da liberdade está a questão da prisionização, cujo conceito fora proposto e desenvolvido por Donald Clemmer em 1980, e diz

¹⁰ Processo que leva à cessação dos conflitos entre indivíduos ou entre grupos, fazendo a adaptação desde indivíduo ao meio social em que se encontra (SANTOS, 1994).

¹¹ (SYKES, 2007, p.4)

¹² Processo lento e gradual, mais ou menos inconsciente, pelo qual o indivíduo adquire a cultura de determinada unidade social, a ponto de se tornar característico dela (THOMPSON, 2002, p.23).

respeito ao processo inevitável de adoção dos hábitos da prisão, cujos efeitos, que acarretam uma profunda desorganização da personalidade, contemplam a perda da identidade, o sentimento de inferioridade, o empobrecimento psíquico, a infantilização e a regressão¹³.

No que diz respeito especificamente ao prisioneiro, o primeiro momento de incidência da prisonização se refere ao seu status pessoal, pois que, ao adentrar no sistema social da prisão, passa a ser uma figura anônima de um grupo subordinado (THOMPSON, 2002, p.24). No mais, para essa categoria de indivíduos, determinadas influências podem ser relacionadas como fatores universais de prisonização, como a aceitação de um papel social inferior; a acumulação de fatos concernentes à organização da prisão; o desenvolvimento de novos hábitos; a adoção da linguagem local; o egoísmo e o reconhecimento de que nada é devido ao meio e por fim, o desejo de conseguir ocupação.

Em sendo os padrões da sociedade dos cativos¹⁴ determinados pelas acomodações e pelas relações de equilíbrio de forças entre os grupos que a integram, o fenômeno da prisonização incide igualmente sob os custodiadores, sejam eles diretores, guardas penitenciários ou terapeutas. Assim, pelo menos enquanto permanecem no interior do estabelecimento prisional, tais indivíduos tendem a abandonar os comportamentos que observam na vida extra grades e adotar, ainda que inconscientemente, os valores da penitenciária, passando a viver uma duplicidade de vidas (THOMPSON, 2002, p.27).

Isto posto, para que se tenha uma visão concreta dos modos de operação do sistema social da prisão, se faz mister entender cada uma das categorias de indivíduos¹⁵ que o integram, posto que, além de reagirem de maneira particular aos estímulos do ambiente carcerário, é na integração destas categorias que a sociedade dos cativos se consolida.

¹³ Ensina Sá (2007, p.116) que o empobrecimento psíquico acarreta, entre outras coisas, um estreitamento do horizonte psicológico, pobreza de experiências, dificuldades de elaboração de planos a médio e longo prazo. A infantilização e a regressão manifestam-se por meio de dependência, busca de proteção, busca de soluções fáceis e projeção de culpa no outro.

¹⁴ O termo sociedade dos cativos, que dá título ao sub-item em epígrafe foi originalmente desenvolvido por Gresham M. Sykes, em 1958, como resultado de suas investigações acerca da experiência do confinamento carcerário na Penitenciária de Segurança Máxima do estado de New Jersey, USA.

¹⁵ São elas, a direção, os agentes ou guardas penitenciários, os terapeutas e os prisioneiros.

A primeira categoria a ser investigada diz respeito aos membros da direção.

Os membros da direção são escolhidos preferencialmente dentre profissionais de nível universitário e fazem parte, via de regra, das camadas mais altas da sociedade. Assim, se por um lado gozam de prerrogativas do alto escalão do funcionalismo público, por outro são os responsáveis diretos pelo bom andamento da atividade penitenciária.

São funcionários transitórios, uma vez que exercem cargos de confiança, daí que sua permanência no sistema depende, geralmente, da manutenção do governo ou grupo político que os indicou ao posto (LEAL, 2001, p.95).

Consoante ensina Thompson (2002, p.31), o fato de sua ocupação não se revestir de perenidade e sim de excepcionalidade, conduzem o diretor da prisão a uma tendência em desenvolver um esforço laboral extraordinário no sentido de marcar sua passagem com certo grau de êxito, o que na prática, significa ter como meta principal regenerar os prisioneiros, ainda que por idealismo.

Embora ao assumir a direção de um estabelecimento prisional o dirigente acredite investir-se de um poder absoluto num sistema totalitário, a praxe na sociedade carcerária irá revelar uma série de limitações à atuação desse poder.

A primeira delas diz respeito aos dogmas operacionais impostos pelo próprio sistema e transmitidos ao diretor pelos funcionários e prisioneiros mais antigos, de maneira que, as práticas carcerárias já tradicionais tendem a não sofrer alterações substanciais, sob pena de perturbação e comprometimento da ordem interna, instável, precária e sujeita a inesperados rompimentos (THOMPSON, 2002, p.31).

A isso se juntam os rotineiros problemas de caráter burocrático-administrativos e a enorme expectativa do governo e da opinião pública quanto à capacidade do diretor de conduzir o estabelecimento prisional sem incidentes graves, o que aos poucos acaba por afastar sua administração dos objetivos originais de regeneração, e a garantia da segurança se torna prioritária. Nesse sentido afirma Thompson (2002, p.33) que “a adoção da escala tradicional de

prioridade, no que concerne aos fins visados pela penitenciária, é o primeiro passo do diretor e de sua equipe no prisonizar-se”.

Daí decorre a natureza política da direção do estabelecimento prisional, sobretudo no que diz respeito à manutenção do equilíbrio adequado nas relações entre os prisioneiros e a guarda penitenciária, questão fundamental para o funcionamento da prisão e cuja saúde indicará o conceito que a direção construirá perante a comunidade prisional e a partir do qual será respeitada ou desconsiderada¹⁶.

Com efeito, no exercício dessa tarefa conciliatória, fundamental para a manutenção do sistema social da prisão, o diretor se coloca entre custodiadores e custodiados, de forma que, os primeiros precisam dele para fazer valer a autoridade de que devem estar investidos, enquanto os segundos identificam-no como o único poder capaz de impor limites a essa autoridade.

Todavia, ao contrário do que possa parecer, na prática, o poder da direção do estabelecimento prisional é extremamente restrito no que se refere a interferência nas relações entre presos e guardas, uma vez que o comando real acaba ditado por regras construídas pelo próprio sistema social carcerário. Assim, cumpre à direção a tarefa única de atuar de maneira transversal nesse conflito, como um mediador justo, impessoal, padronizado e objetivo, sob pena de arriscar o desequilíbrio do sistema ou ser repellido por ele (THOMPSON, 2002, p.38).

A segunda categoria integrante da sociedade dos cativos é a guarda penitenciária. Comprimidos entre a direção e os prisioneiros no que diz respeito à hierarquia penitenciária (inferiores a primeira e superiores aos segundos), não gozam de poder absoluto, nem se igualam aos internos no sentido do total descomprometimento, uma vez que são responsáveis pelo funcionamento da instituição prisional.

Em decorrência dos fins múltiplos da instituição prisional, quais sejam, punir, intimidar e regenerar, o que se espera do agente penitenciário em face

¹⁶ Caso a direção do estabelecimento prisional venha a atuar de maneira resistente às razões e pretensões dos guardas penitenciários, tal postura tende a fomentar a desídia e o comportamento omissivo destes, ocasionando uma ruptura no grupo custodiador capaz de gerar um aumento na tensão carcerária e desencadear incidentes contrários à ordem interna. No mesmo sentido, caso a direção venha a apoiar indistintamente o corpo de agentes, permitindo e referendando todos os seus comportamentos, as condições de sobrevivência dos prisioneiros tendem a alcançar níveis insuportáveis, o que pode dar guarida a reações violentas por parte da massa carcerária.

do prisioneiro é uma atuação ambivalente: agir como carrasco impondo sofrimento e agir como pedagogo, orientado com vistas à recuperação.

(...) particularizando, deve, concomitantemente: tratá-lo como um indivíduo único, mas contá-lo, como um objeto, no momento dos 'conferes'; respeitá-lo, como um ser dotado de prerrogativas inalienáveis, dentre as quais ressalta o direito à intimidade, porém revistar-lhe, frequentemente, o cubículo, remexendo-lhe os objetos pessoais, e vistoriar as roupas que esta vestindo, inspecionando-o, até mesmo, nas partes mais íntimas do corpo; captar-lhe a confiança e trancá-lo a chave numa cela. (THOMPSON, 2002, p.41)

Nesse ponto, torna-se evidente os conflitos existentes entre os ideais da atividade dos agentes penitenciários e suas atribuições rotineiras concretas, sendo que, a saída viável para este impasse aponta para a adoção da segurança e da disciplina como prioridade, corolários de suas tarefas efetivas.

Assim sendo, os meios passam então a justificar os fins, ou em outras palavras, as medidas de segurança e disciplina impostas em face dos prisioneiros tornam-se o objetivo precípuo da instituição prisional, que passa a ter na necessidade de eliminar incidentes, seu principal argumento racionalizador (THOMPSON, 2002, p.43). Caberá finalmente ao guarda penitenciário tão somente zelar pela situação calma e ordeira da instituição, facultando-se a ele a seleção entre punições e recompensas impostas aos prisioneiros no sentido de preservar a rotina pacífica do estabelecimento (SYKES, 2007, p.50).

Isto ocorre porque, diante da propensão dos internos para desobedecer às regras oficiais da prisão¹⁷, da ausência de um senso de dever por parte da massa carcerária, da relação numérica desproporcional entre guardas e presos (que impõe uma impossibilidade evidente de utilizar a violência corporal como meio eficiente de coerção), da exigência de trabalho sem armas, e dos controles sociais formais e informais que fiscalizam e repugnam o emprego freqüente de sevícias contra os prisioneiros, inexistente um poder direto, físico, do guarda penitenciário sobre o prisioneiro. Daí que o sucesso da atividade de tais profissionais depende exclusivamente da sua habilidade pessoal em

¹⁷ O confinamento e a vigilância diuturna estimulam o prisioneiro a arquitetar uma variedade de fórmulas para burlar os regulamentos oficiais do cárcere e enfrentar os guardas penitenciários, como forma de, simbolicamente e a título de estratégia, recuperar parte de sua autonomia enquanto indivíduo, resistindo assim aos processos de prisionização (COELHO, 2005, p.29).

compreender a sociedade dos cativos e administrar os internos mediante a oferta de permissões ou imposição de sanções.

O guarda dispõe, pela própria natureza de suas funções, de considerável autonomia decisória no âmbito de suas atividades. Sua função é a de assegurar que nada ocorra em violação às regras da prisão, sejam as disciplinares ou as de segurança. Seu trabalho é essencialmente preventivo: ele deve manter-se atento e ser capaz de detectar e interpretar corretamente indícios de perturbação da ordem ou ameaças à segurança. Isso requer o domínio de um saber que é essencialmente prático em sua origem: não está codificado, é intransmissível por métodos formais e de difícil reprodução a curto prazo. (COELHO, 2005, p.97)

Contudo, alerta Thompson (2002, p.46) que esse poder de administração, essa habilidade prática, está sujeita a inúmeras restrições, tanto por parte da direção, a quem o agente penitenciário resta subordinado, quanto por parte dos próprios prisioneiros que, uma vez acostumados à total privação de direitos, não mais se percebem intimidados quando da supressão temporária do mínimo que lhes resta, nem estimulados quando da concessão de privilégios.

Daí que a manutenção da disciplina, da segurança e da tranqüilidade na prisão depende de maneira fundamental da disposição dos prisioneiros em se submeter espontaneamente às regras institucionais, o que não ocorre sem uma intensa negociação com os custodiadores. Isto posto, o pretense poder total da administração em face dos internos é relativizado pela necessidade da transigência e do reconhecimento informal das estruturas de poder paralelas da sociedade dos cativos (COELHO, 2005, p.36).

Assim, para cumprir com sua atribuição, o guarda penitenciário fica, em grande parte, na dependência da cooperação dos internos, o que o põe numa situação ambígua: se cumpre as regras severamente, é visto pelos prisioneiros como perseguidor; se abrandar nas exigências normativas, é repellido pela direção e tido, a partir daí, como um sujeito desonrado, assim como seus custodiados.

Ocorre que, essa necessária cooperação dos reclusos não se dá de maneira graciosa, e estes, aproveitando de tal situação para reduzir sua distância institucional em relação aos guardas, impõem exigências de caráter omissivo em troca dos “favores” almejados pelos funcionários, como v.g. a

frouxidão das normas regulamentares. Daí que, para compelir o preso a agir segundo as regras oficiais, o agente penitenciário tende a corromper-se, uma vez que tal situação se torna mais favorável que uma possível insurreição dos prisioneiros, quando o objetivo principal é a estabilidade da prisão (SYKES, 2007, p.53).

Com efeito, se a direção submete-se à ideologia da guarda, e esta, forma tal ideologia a partir dos princípios dominantes na sociedade dos cativos, o sistema social da prisão se desenvolve, verdadeiramente, a partir dos critérios orientados pelos próprios prisioneiros (THOMPSON, 2002, p.52).

Outra categoria que compõe o sistema social da prisão é a dos terapeutas, aí compreendidos todo o quadro de pessoal referente ao chamado tratamento penitenciário, tais como psicólogos, professores e assistentes sociais. Ainda que estejam presentes nos mais diversos empreendimentos voltados à correção e reforma do sistema penitenciário, até hoje sua capacidade de transformar criminosos em não criminosos carece de comprovação.

Enquanto os guardas penitenciários são levados a desprezar as finalidades oficiais da prisão em favor da manutenção da segurança e da disciplina do estabelecimento, os terapeutas não agem de maneira análoga, pois se agissem ao contrário disso estariam negando o argumento justificador de sua presença na comunidade carcerária. Assim, em sendo inconciliáveis as metas oficiais da prisão, o pessoal responsável pelo serviço terapêutico adere à finalidade regenerativa, dispensando qualquer compromisso quanto aos demais objetivos.

Tal situação coloca agentes penitenciários e terapeutas diante de um impasse, que gera desconfianças e interferências mútuas. Enquanto os primeiros insistem numa intervenção disciplinar exaustiva, sob pena de comprometimento da ordem prisional, os segundos argumentam que, sem uma mínima esfera de permissividade nos rigores da prisão, torna-se impossível alcançar a ressocialização. É o que explica Thompson (2002, p.55):

Os assistentes sociais aconselham que seja autorizado a este ou aquele interno receber visitas especiais; os agentes da segurança sustentam que, se o comportamento deles não for de modo a justificar a medida, não poderão gozá-la, pois o deferimento de privilégios a quem não os merece, regulamentarmente, pode fazer

desandar a ordem da casa. 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.

Na realidade, o ponto crítico na relação agente-terapeuta é o aumento das situações de circulação dos prisioneiros no interior do estabelecimento carcerário, o que, segundo a percepção dos custodiadores, indica uma maior flexibilização da segurança. Para atender aos trabalhos terapêuticos, faz-se necessário mobilizar agentes penitenciários específicos para realizar as escoltas, o que além de comprometer a segurança, reduziria os agentes a condição de “babás de presos”.

Atuando transversalmente nos conflitos dessa natureza, a direção do estabelecimento acaba forçada a apoiar os setores de segurança, empurrando os terapeutas para uma situação de acomodação funcional decorrente das inúmeras restrições impostas à sua atividade, o que, somado ao desinteresse dos internos em submeterem-se as atividades terapêuticas, transformam estes profissionais em meras figuras decorativas da sociedade carcerária.

Isto posto, ensina Thompson (2002, p.56) que a posição do terapeuta na penitenciária tende a ser encarada por todos como a de um espectador, pois que, inserido num sistema de poder, não detém parcela considerável dele, não está submetido estreitamente a ele e não tem responsabilidades sancionáveis quanto ao seu funcionamento.

Continuando na análise dos grupos sociais da prisão, tem-se por fim a categoria compreendida pelos indivíduos aprisionados.

Os muros de uma penitenciária separam, de maneira física e simbólica, a sociedade livre da comunidade por ela enjeitada, de forma que, todas as práticas intramuros são voltadas no sentido de reforçar ao interno sua condição moralmente inferior enquanto indivíduo, e que por tal razão, deve permanecer confinado sob condições impostas de maneira contrária aos seus interesses (THOMPSON, 2002, p.57).

Assim, o controle a que estão submetidos e que se pretende totalitário, impõe, em nome da manutenção interna da ordem, que sejam coibidos até mesmo os atos aparentemente inofensivos, o que induz o recluso a um clima

extremamente coercitivo e hostil¹⁸, no qual cada um de seus passos é o resultado de uma profunda análise das permissões e das proibições a ele impostas.

No mais, o controle ilimitado incidente sobre o preso opera uma negação de sua autonomia, pois que suas opções são regradas por normas externas e não explicadas, cabendo-lhe apenas uma obediência cega. Daí que, diante de tal situação, o recluso habitua-se a uma personalidade passiva, e tem a sensação de estar subordinado a um regime pessoal, ilimitado e ilegítimo de poder (THOMPSON, 2002, p.61).

Outra característica peculiar da privação da liberdade, ou nos ensinamentos de Sykes (2007, p.63) outra situação característica das dores da prisão é a privação absoluta do direito do interno à intimidade. Assim, somente na unidade celular consegue ele permanecer sozinho, contudo, sujeito a vistorias e invasões a qualquer instante.

A prisão oferta ao prisioneiro o mínimo necessário à sobrevivência, porém, se tratam de itens impessoais que não tem relação com sua esfera de particularidade, o que ressalta a sensação, dentre os internos, de haverem atingido o mais baixo nível de degradação humana.

Diante de tal situação, os internos tendem a repelir todas as referências que tinham da vida em liberdade, voltando-se exclusivamente à rotina carcerária, e assim, fugindo das frustrações que poderiam decorres da comparação permanente de seu estado de recluso com o dos que gozam de liberdade. Daí que atribuem um valor extraordinário às punições e recompensas carcerárias.

Por tudo isso, ao invés de simplesmente esperar o esgotamento de sua pena, o prisioneiro engaja-se ao sistema social da prisão na medida em que almeja as vantagens e repele as punições, condição esta que conduz à inexistência de solidariedade efetiva entre o grupo, uma vez que cada indivíduo sacrifica-se unicamente no sentido de favorecer seus interesses privados.

Ademais, ensina Thompson (2002, p.67) que outros fatores contribuem no sentido de dificultar uma união entre os detentos: o apoio informal da guarda

¹⁸ A vida do interno no interior do cárcere é rodeada de angústia e tensões, assim, para sobreviver, não se permite nenhum instante de devaneio, estando permanentemente num estado de vigilância, ao que denomina "QI do crime" e representa sua conversão integral à sociedade dos cativos (COELHO, 2005, p.96).

à ideologia do egoísmo, pois que vêm na solidariedade dos internos uma ameaça à segurança do estabelecimento¹⁹; o sentimento de cada recluso no sentido de que goza de pouca afinidade com os demais, o que tende a separar os criminosos segundo categorias relacionadas com as infrações penais por eles cometidas; e ainda, a relação de aproximação entre certos presos e certos guardas, que enfraquece a possibilidade de associação grupal da massa de internos.

No mesmo sentido, Coelho (2005, p.57) destaca o desenvolvimento de um forte sentimento de territorialidade dentre os internos, sobretudo no que diz respeito às suas “comarcas²⁰”, que funciona como um marco simbólico no sentido da preservação de sua autonomia e individualidade.

Em resumo, o prisioneiro perde a liberdade duas vezes, uma no momento em que o confinamento na instituição afasta-o da sociedade, outra quando se vê sozinho no interior do cárcere (SYKES, 2007, p.65).

Com efeito, todas estas circunstâncias apontam para a impossibilidade da existência de uma finalidade comum para a comunidade de prisioneiros, o que, do ponto de vista operacional do sistema oficial de controle, revela-se de extrema utilidade, posto que seria demasiadamente complicado conduzir uma comunidade de reclusos se unidos em torno de um interesse único.

Das peculiaridades agressivas do confinamento a perda das relações heterossexuais é a mais penosa para o prisioneiro, não sob um enfoque conceitual, mas pelas várias conseqüências dela decorrentes. Assim, explica Thompson (2002, p.70) que:

A impossibilidade de sustentar a família, de obter recursos à sua custa, de tomar decisões, de ser responsável por suas coisas, de escolher a própria roupa, vem juntar-se o impedimento de possuir uma mulher – tudo gerando no preso, o sentimento da castração simbólica. Sua masculinidade está posta em jogo e, com ela, obviamente, seu autoconceito.

Daí que a prática do homossexualismo por parte dos prisioneiros torna-

¹⁹ Ensina Perrot (2001, p.266) que no interior da prisão, o sistema visa a destruir e impedir qualquer forma de sociabilidade, a fim de submeter o recluso unicamente às influências do poder administrativo e impedir o fator criminógeno da prisão.

²⁰ No jargão penitenciário, entende-se por comarca o espaço ocupado pelo colchão ou pela cama de um interno dentro da cela.

se um refúgio na tentativa de minorar as angústias provocadas por essa crise de identidade.

Além da questão da identidade sexual outra situação danosa inerente ao confinamento prisional é a privação da segurança. Consoante explica Coelho (2005, p.34), a violência faz parte da natureza da prisão e dela é inseparável.

Com efeito, no interior do cárcere cada prisioneiro está sujeito a abusos freqüentes e de toda ordem, sendo que, diante dos ataques, só lhe resta verdadeiramente a submissão, uma vez que denunciar o fato às autoridades disciplinares enseja severas sanções informais por parte da comunidade e resistir ao infrator pode ensejar ou a derrota física ou os rigores da justiça penitenciária, ainda que legítima a reação. Assim, acaso dois prisioneiros entrem em conflito ambos serão punidos pelos custodiadores, pouco importando se algum deles deu causa.

Do que fora exposto até aqui, resta-se provado que, diante dos rigores impostos pelo encarceramento, incumbe ao prisioneiro apenas conformar-se, ainda que possa suavizar tais rigores mediante a adoção dos padrões de interação social típicos do cárcere e estabelecidos nas relações preso-presos e preso-guarda.

Rejeitados pela sociedade, confinados à força, obrigados a uma coabitação não escolhida, privados de autonomia, de recursos, de bens e serviços de caráter pessoal, de iniciativa, de relações heterossexuais, de segurança, separados da família, submetidos a um regime asfixiante de regras abstrusas, obtêm, não obstante, estabelecer e fazer funcionar um sistema social, adequado às condições artificiais de vida que lhes são impostas. E tão côngruo, que vem a ser encampado pelos custodiadores (THOMPSON, 2002, p.82).

A cadeia enquanto sistema social compreende um conjunto de normas obrigatórias, uma ideologia e uma variedade de papéis sociais a serem desempenhados por seus membros, que juntos, regem a posse e a exploração do poder na comunidade intramuros de forma a organizar as pressões e os conflitos no sentido da estabilidade e do equilíbrio.

Quando posto em ação, o sistema social da prisão caminha em direção ao nada, uma vez que cada um de seus atores ocupa-se de seus interesses particulares. Os funcionários repousam interesse na prevenção de fugas e desordens e seu poder totalitário formal revela-se vulnerável na prática, enquanto os prisioneiros ocupam-se de minorar os sofrimentos decorrentes do

cárcere, e seu poder informal não é suficiente para impedir os rigores desse encarceramento.

Nessa situação de conflito estabelecem-se compromissos mútuos entre as categorias. Se por um lado os agentes penitenciários corroboram com os padrões de interação social estabelecidos pelos internos, baseados no poder e na exploração, estes garantem a ordem comunitária e o funcionamento pacífico da cadeia.

Contudo, há de se destacar que esse equilíbrio caracteriza-se pela precariedade, inclinando-se à instabilidade freqüente quando da ocorrência de oscilações mínimas na sua forma de condução (COELHO, 2005, p.135).

Finalmente, há ainda uma categoria de indivíduos que, mesmo não integrando o sistema social da prisional na sua dimensão interna, possui certo grau de relevância nas suas relações com esta, são os chamados “grupos externos”, que compreendem os familiares dos prisioneiros, os membros de entidades da comunidade e os operadores jurídicos.

A família tem influência direta nas condições psicossociais e materiais da vida do recluso, e ademais, seu papel nuclear diz respeito ao vínculo simbólico que une o prisioneiro à vida em liberdade. É, quando presente, um espaço de felicidade, na medida em que nutre o recluso da crença num algo melhor que a cadeia e para o qual valeria à pena lutar contra a prisão; e quando ausente é mais um espaço de sofrimento, funcionando como justificativa para o delito cometido (CHIES, 2008, p.113).

Ao lado da família, outra categoria agregada ao ambiente prisional é a dos que o visitam na expectativa de influir positivamente sobre a vida dos internos, aí incluídas as entidades filantrópicas e os grupos religiosos.

Explica Chies (2008, p.116) que as formas de atuação e de influência desses grupos são variadas, mas usualmente estão relacionadas com o suprimento das lacunas do sistema oficial da prisão.

Sua presença no interior do cárcere costuma interferir nas rotinas diárias, sobretudo relacionadas aos procedimentos de segurança, uma vez que necessitam de apoio para suas atividades com os apenados. Daí que tendem a enfrentar resistências por parte da equipe de guardas e serem vistos por estes não como colaboradores do sistema, mas como aliados dos prisioneiros.

No mais, compõem ainda o chamado “grupo externo” os operadores do

direito, no qual se inserem os advogados, os defensores públicos, os membros do Poder Judiciário e os membros do Ministério Público. Sua esfera de influência na sociedade dos cativos diz respeito a cada contexto prisional específico e depende da frequência com que visitam ou supervisionam os estabelecimentos carcerários, mas em geral, sua competência decisória provoca efeitos diretos nas dinâmicas intracarcerárias, gerando uma infinidade de expectativas por parte dos grupos socioprisionais (CHIES, 2008, p.119).

Do que fora exposto até aqui, extrai-se o entendimento de que a prisão enquanto instituição social disciplinar, seja pelo caráter totalitário com o qual se apresenta, seja pelo predomínio das finalidades retributivas que revestem sua praxe, ou ainda, seja pelos determinismos das estruturas de poder paralelo que se desenvolvem no âmago da sub-cultura social carcerária, representa um algo substancialmente deletério à existência humana digna, voltado exclusivamente à opressão e à negação de direitos.

Até este ponto o presente trabalho se ocupou da prisão enquanto instituição social, fazendo-se mister, a partir daqui, a compreensão do contexto penitenciário brasileiro específico, uma vez que a partir dele serão analisados os limites e possibilidades da prática educativa prisional.

CAPÍTULO II

A PRISÃO NO BRASIL

2.1 Breve história das prisões brasileiras

No que diz respeito à prisão no Brasil, ainda que a produção historiográfica sobre o tema esteja em fase de consolidação, é possível descrever, em síntese, alguns momentos relevantes de sua história, a depender que se trate do período colonial, imperial ou republicano.

No decorrer do período colonial as prisões brasileiras não eram instituições demasiadamente importantes dentro dos mecanismos punitivos implementados pelas autoridades da época, e o encarceramento era uma prática social regulada mais pelo costume do que pela lei.²¹ Na maioria dos casos, serviam unicamente como locais de detenção no qual os suspeitos aguardavam julgamento ou delinqüentes já condenados aguardavam a execução de sua sentença. No mais, os castigos se utilizavam dos instrumentos típicos do Antigo Regime, assim, execuções públicas, açoites e mutilações eram parte da praxe carcerária.

Ensina Aguirre (2009, p.38) que as prisões coloniais brasileiras eram edifícios fétidos e inseguros que não mantinham ao menos registro dos detentos e de suas sentenças. Os centros de detenção não seguiam um padrão único de procedimento e formavam um conjunto disperso de instituições punitivas, assim, existiam cadeias municipais e de inquisição, postos policiais e militares, casas religiosas para mulheres abandonadas, centros privados de detenção e cárceres privados em fazendas e plantações, assim como ilhas e presídios afastados para reter e punir os delinqüentes de maior periculosidade.

²¹ Conforme explica Salla (1999, p.33), os crimes e punições relativos ao período colonial eram estabelecidos pelo livro V das Ordenações Filipinas, e assim permaneceram até a adoção do Código Criminal do Império em 1830.

As cadeias coloniais eram parte constitutiva do poder municipal nas vilas e cidades, que tinha nos oficiais da Câmara os responsáveis pelo recolhimento de criminosos e outros tipos de transgressores, como escravos fugidos, índios rebelados e infratores das posturas locais e metropolitanas. Nas vilas e cidades com menos recursos, as prisões funcionavam em casas alugadas e sem condições adequadas de segurança e higiene; nas localidades mais prósperas, construía-se a Casa de Câmara e Cadeia (SALLA, 1999, p.36).

Até então, as cadeias não funcionavam segundo a concepção de que a prisão deveria ser um local externo onde os criminosos deveriam ser afastados do convívio com os habitantes das cidades. Daí que não havia muros para o isolamento e os prisioneiros tinham contato direto com os transeuntes, pedindo esmolas e obtendo informações.

A preocupação com o isolamento e a separação simbólica entre justos e pecadores só seria inaugurada algumas décadas depois, já no período imperial, com a construção das primeiras Casas de Correção no entusiasmo da independência, do Código Criminal de 1830 e do Código de Processo de 1832.

No princípio do século XIX a prisão havia sido adotada como a punição por excelência na Europa e nos Estados Unidos, e os ecos desse debate penal que começaram a ser ouvidos no Brasil, juntamente com o processo de emancipação política nacional, acabaram por fomentar novas idéias em torno do castigo.

Explica Aguirre (2009, p.40) que essas novas idéias uniam um padrão arquitetônico inspirado no panótico de Bentham, uma rotina de trabalho e instrução, um sistema de vigilância permanente, um tratamento simbolicamente humanitário e o ideário de recuperação do preso, sendo que as primeiras penitenciárias da América Latina foram as Casas de Correção do Rio de Janeiro e de São Paulo, cujo funcionamento teve início em 1850. Contudo, a construção das Casas de Correção no Brasil não significou, na prática, uma mudança radical na maneira de conceber o castigo e tratar o criminoso, mantendo-se as condições e características típicas do regime colonial, a exemplo da inexistência de informações sobre os criminosos, os abusos físicos e a ausência de condições mínimas de estrutura e higiene.

É no início do período republicano e com o advento do Código Penal de 1890 que se inaugura um novo aparato de controle social que vem a se

contrapor à herança imperial. Os republicanos, imbuídos do discurso iluminado da razão, apontam para a necessidade de edificar uma sociedade organizada, disciplinada, trabalhadora e civilizada, o que viria e influir diretamente sobre a concepção prisional da época.

Ao contrário do Código de 1830, que substanciava uma multiplicidade de penas e não fixava um padrão de organização das prisões, o Código de 1890 determinava a pena de prisão celular para quase a totalidade dos crimes e fixava o modelo irlandês ou progressivo como forma absoluta de execução da pena de prisão, constituindo assim um sistema único, um regime penitenciário a ser seguido em todo o país, e que subsiste até os dias de hoje, contudo, não suficiente para extirpar as práticas violentas no interior dos cárceres brasileiros (SALLA, 1999, p.149).

2.2 A Execução Penal no Brasil

A execução penal é uma atividade complexa que instrumentaliza o poder/dever de punir do Estado, e no Brasil, possui natureza jurídica mista, uma vez que se desenvolve tanto no plano jurisdicional, mediante atuação dos órgãos do Poder Judiciário, quanto no plano administrativo, por intermédio do Poder Executivo e das autoridades penitenciárias (BUTA e NETO, 2005, p.37).

Instituída em 1984, a lei 7.210 (Lei de Execuções Penais), notadamente com suas alterações posteriores, é o instrumento normativo orientador da execução das penas e medidas de segurança no país, regulamentando tanto a jurisdição penal dos juízes e tribunais da justiça ordinária, quanto a atuação dos órgãos penitenciários de natureza administrativa.

Dispõe em seu artigo primeiro acerca dos objetivos da execução penal brasileira:

Art. 1º. A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

Desprende-se do diploma legal citado duas ordens de finalidade, a primeira, de cunho formal, contempla a realização concreta dos mandamentos

existentes nas sentenças e outras decisões penais enquanto títulos executivos judiciais; a segunda é o compromisso do Estado brasileiro com a oferta de meios pelos quais os prisioneiros possam participar de maneira construtiva da sociedade.²²

Considerando, a partir do paradigma da Defesa Social, que a punição tem por razão maior a proteção dos bens jurídicos da sociedade, infere-se daí o entendimento do legislador brasileiro no sentido de que, durante a execução penal, tal fim só pode ser alcançado se ao prisioneiro forem garantidas todas as condições para sua reabilitação social, de maneira que, quando de seu retorno à liberdade, esteja preparado para o convívio e furte-se à reincidência no desvio.

O documento internacional de direitos humanos que inspirou a adoção do objetivo da reabilitação social na execução penal brasileira foi as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da ONU²³, cuja intenção fundamental, conforme suas disposições preliminares, não foi a de descrever um modelo de sistema penitenciário, mas sim, estabelecer princípios para uma boa organização penitenciária e tratamento de presos.

Isto posto, organização penitenciária e tratamento prisional são, ao lado das regras que disciplinam o desenvolvimento das penas em espécie, os instrumentos de que dispõe o Estado brasileiro para garantir que, ao final da execução da pena, o condenado esteja apto para retornar ao convívio social.

São três as espécies de pena no ordenamento jurídico brasileiro, privativas de liberdade, restritivas de direito, e multa (art. 32 Código Penal).

As penas privativas de liberdade constituem a espinha dorsal do sistema penitenciário brasileiro e contemplam duas modalidades, a reclusão e a detenção, sendo que a primeira, deve ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto, e a segunda, em regime semi-aberto ou aberto, salvo necessidade de transferência ao regime fechado.

No que diz respeito à pena privativa de liberdade, objeto especial do presente estudo, é explícita a adoção, na execução das penas no país, do

²² Item 13 da Mensagem 242 do Poder Executivo, que apresenta a Exposição de Motivos da Lei de Execuções Penais.

²³ Adotadas pelo 1º Congresso da ONU sobre a prevenção do Crime e Tratamento de Delinqüentes, realizado em Genebra, em 1955, e aprovado pelo Conselho Econômico e Social da organização através da Resolução 663 CI (XXIV), de 31 de julho de 1957.

sistema progressivo²⁴, por força do artigo 33 do CP. Assim, a depender de seu mérito pessoal e, teoricamente, de sua adaptação aos valores ensinados no tratamento penitenciário, o prisioneiro terá direito à transferência para um regime de cumprimento de pena mais brando, e assim sucessivamente até o momento de ser posto em liberdade.²⁵

As penas restritivas de direito substituem as penas privativas de liberdade como medidas alternativas à prisão. Contemplam a prestação pecuniária, a perda de bens e valores, a prestação de serviços à comunidade, a interdição temporária de direitos e a limitação de fim de semana.

A pena de multa consiste no pagamento ao fundo penitenciário de quantia fixada na sentença.

Quanto aos estabelecimentos penitenciários existentes no sistema brasileiro, destinam-se aos condenados, aos submetidos à medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso, sendo que um mesmo conjunto arquitetônico pode abrigar estabelecimentos de destinação diversa.

A Penitenciária destina-se à retenção de condenados a penas de reclusão em regime fechado; as Colônias Agrícolas devem abrigar os condenados que cumprem pena em regime semi-aberto; a Casa de Albergado destina-se aos que cumprem pena em regime aberto e aos que cumprem pena de limitação de fim de semana; as Cadeias Públicas devem abrigar os presos provisórios e os Hospitais de Custódia e Tratamento Penitenciário destinam-se aos que cumprem medida de segurança.

Chegando à organização penitenciária, o órgão da administração federal direta competente para o planejamento, coordenação e administração da política penitenciária nacional é o Ministério da Justiça. Porém, há de se

²⁴ Sobre o sistema progressivo, remeta-se o leitor ao item 1.2.1 do presente estudo.

²⁵ Lei de Execuções Penais. Art. 110. O Juiz, na sentença, estabelecerá o regime no qual o condenado iniciará o cumprimento da pena privativa de liberdade, observado o disposto no artigo 33 e seus parágrafos do Código Penal. (...) Art. 112. A pena privativa de liberdade será executada em forma progressiva com a transferência para regime menos rigoroso, a ser determinada pelo juiz, quando o preso tiver cumprido ao menos um sexto da pena no regime anterior e ostentar bom comportamento carcerário, comprovado pelo diretor do estabelecimento, respeitadas as normas que vedam a progressão. (...) Art. 118. A execução da pena privativa de liberdade ficará sujeita à forma regressiva, com a transferência para qualquer dos regimes mais rigorosos, quando o condenado: I - praticar fato definido como crime doloso ou falta grave; II - sofrer condenação, por crime anterior, cuja pena, somada ao restante da pena em execução, torne incabível o regime (artigo 111). § 1º O condenado será transferido do regime aberto se, além das hipóteses referidas nos incisos anteriores, frustrar os fins da execução ou não pagar, podendo, a multa cumulativamente imposta.

destacar que, tendo em vista a competência concorrente entre União e Estados Federados para legislar sobre matéria de direito penitenciário expressa no artigo 24 da Constituição Federal de 1988, a administração penitenciária no Brasil é realizada de maneira descentralizada, de forma que cada unidade federativa goza de certa autonomia estrutural e normativa para a execução das penas.

Assim sendo, pode-se falar em distintos sistemas penitenciários estaduais e um sistema penitenciário federal, este último, implementado efetivamente em 2006 para a custódia de presos de alta periculosidade e regulamentado pelo decreto nº. 6.049 de 27 de fevereiro de 2007.

São órgãos da execução penal no país, consoante dispõe o artigo 61 da Lei 7.210/84: o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que atuam num nível superestrutural da administração penitenciária nacional; o Juízo da Execução, o Ministério Público, o Conselho Penitenciário, o Departamento Penitenciários Local, o Patronato, o Conselho da Comunidade e a Defensoria Pública, todos estes, atuando no nível particular de cada unidade da federação.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária é o órgão da execução penal responsável pelas diretrizes da execução penal no território brasileiro, e suas decisões orientam a administração penitenciária nas unidades da federação. Suas atribuições estão previstas no artigo 64 da Lei de Execução Penal, e em linhas gerais, consistem em elaborar planos nacionais contendo metas e prioridades da política penitenciária nacional, realizar avaliações e inspeções nos estabelecimentos penais do país, elaborar programas de aperfeiçoamento de servidores e estabelecer regras para a construção de estabelecimentos penais.

Responsável pelo apoio administrativo e financeiro do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, o Departamento Penitenciário Nacional é órgão executivo da política penitenciária nacional, cujas atribuições estão contidas no artigo 72 da LEP. Sua atuação é de natureza técnica e prática, tendo em vista à concretização das metas e prioridades contidas nos planos nacionais de política penitenciária e na legislação de execução penal. Compete ao Departamento Penitenciário Nacional:

I- acompanhar a fiel aplicação das normas de execução penal em todo o Território Nacional; II- inspecionar e fiscalizar periodicamente os estabelecimentos e serviços penais; III- assistir tecnicamente as Unidades Federativas na implementação dos princípios e regras estabelecidos nesta Lei; IV- colaborar com as Unidades Federativas para a realização de cursos de formação de pessoal penitenciário e de ensino profissionalizante do condenado e do internado; VI- estabelecer, mediante convênios com as unidades federativas, o cadastro nacional das vagas existentes em estabelecimentos locais destinadas ao cumprimento de penas privativas de liberdade aplicadas pela justiça de outra unidade federativa, em especial para presos sujeitos a regime disciplinar. Parágrafo único. Incumbem também ao Departamento a coordenação e supervisão dos estabelecimentos penais e de internamento federais.

Outro órgão da execução penal constante da LEP é o juiz da execução. Consoante ensina Albergaria (1993, p.83), a intervenção da autoridade judiciária, que não se esgota na fase processual de conhecimento, alterou a natureza jurídica da execução penal no Brasil, uma vez que esta sempre possuiu caráter eminentemente administrativo, permanecendo o condenado sujeito ao arbítrio das autoridades administrativas penitenciárias.

Com efeito, com o trânsito em julgado da sentença condenatória surge entre o Estado e o autor do delito uma relação jurídica complexa, com direitos e interesses de ambas as partes, e daí, a possibilidade da ocorrência de conflitos que demandam a intervenção jurisdicional, uma vez que contrapõem os direitos individuais do prisioneiro ao poder/dever de punir do Estado.

A atividade do juiz na execução penal pode se dá de duas maneiras: mediante atribuições jurisdicionais propriamente ditas, como quando atua enquanto órgão imparcial substituindo a atividade das partes em conflito pela sua e tutelando o direito subjetivo de caráter público ou privado; ou mediante atribuições de caráter administrativo, quando trabalha no sentido de tornar efetivo o interesse do Estado, por exemplo, fiscalizando os estabelecimentos penais. Compete ao juiz da execução, consoante o artigo 66 da LEP:

I- aplicar aos casos julgados lei posterior que de qualquer modo favorecer o condenado; II- declarar extinta a punibilidade; III- decidir sobre: a) soma ou unificação de penas; b) progressão ou regressão nos regimes; c) detração e remição da pena; d) suspensão condicional da pena; e) livramento condicional; f) incidentes de execução; IV- autorizar saídas temporárias; V- determinar: a) a forma de cumprimento da pena restritiva de direitos e fiscalizar sua execução; b) a conversão da pena restritiva de direitos e de multa em privativa de liberdade; c) a conversão da pena privativa de liberdade em restritiva de direitos; d) a aplicação da medida de segurança, bem

como a substituição da pena por medida de segurança; e) a revogação da medida de segurança; f) a desinternação e o restabelecimento da situação anterior; g) o cumprimento de pena ou medida de segurança em outra comarca; h) a remoção do condenado na hipótese prevista no § 1º, do artigo 86, desta Lei; VI - zelar pelo correto cumprimento da pena e da medida de segurança; VII - inspecionar, mensalmente, os estabelecimentos penais, tomando providências para o adequado funcionamento e promovendo, quando for o caso, a apuração de responsabilidade; VIII - interditar, no todo ou em parte, estabelecimento penal que estiver funcionando em condições inadequadas ou com infringência aos dispositivos desta Lei; IX - compor e instalar o Conselho da Comunidade. X – emitir anualmente atestado de pena a cumprir.

Ao lado do juiz da execução, agindo em defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, o Ministério Público enquanto órgão da execução penal assume um papel fiscalizador, cabendo-lhe atuar no sentido do fiel cumprimento da lei penal. Isto posto, assim como o juiz da execução, possui atribuições de caráter processual e administrativo, oficiando no processo executivo e nos incidentes de execução²⁶.

O Conselho Penitenciário, por sua vez, é órgão consultivo e fiscalizador da execução penal no Brasil, e conforme explica Albergaria (1993, p.133) atua no intercâmbio entre o Poder Judiciário, a sociedade e a Administração Penitenciária, na medida em que zela tanto pelos interesses da Justiça, quanto pelos direitos dos condenados. Trata-se de órgão técnico e comunitário, uma vez que seus integrantes são escolhidos dentre profissionais ligados às ciências criminais e dentre representantes da sociedade, e suas atribuições se relacionam com a necessidade de mútua cooperação para o alcance dos fins de reabilitação social.

Incumbe ao Conselho Penitenciário opinar sobre a concessão de benefícios e, em linhas gerais, cuidar para que a execução das penas e

²⁶ Art. 68 LEP: Incumbe, ainda, ao Ministério Público: I- fiscalizar a regularidade formal das guias de recolhimento e de internamento; II- requerer: a) todas as providências necessárias ao desenvolvimento do processo executivo; b) a instauração dos incidentes de excesso ou desvio de execução; c) a aplicação de medida de segurança, bem como a substituição da pena por medida de segurança; d) a revogação da medida de segurança; e) a conversão de penas, a progressão ou regressão nos regimes e a revogação da suspensão condicional da pena e do livramento condicional; f) a internação, a desinternação e o restabelecimento da situação anterior; III- interpor recursos de decisões proferidas pela autoridade judiciária, durante a execução. Parágrafo único. O órgão do Ministério Público visitará mensalmente os estabelecimentos penais, registrando a sua presença em livro próprio.

medidas de segurança observem fielmente as normas penais e os objetivos da política penitenciária nacional.

Dispõe o artigo 73 da Lei de Execuções Penais acerca dos Departamentos Penitenciários Locais, facultando aos Estados-membros a criação destes ou de órgão similar, com atribuições definidas por lei estadual própria, para supervisionar e coordenar os estabelecimentos penais de cada localidade em particular. Daí decorre responsabilidades como a distribuição dos condenados pelos diferentes estabelecimentos penais, o atendimento as requisições do Poder Judiciário e do Ministério Público, assistência as entidades públicas e privadas que colaborarem com a execução penal, coordenar a administração dos serviços penais, dentre outras.

Em nível estadual, a gestão da execução penal costuma ficar a cargo das secretarias de administração penitenciária ou secretarias de segurança pública, que se orientam pelas determinações do CNPCP e do DEPEN, mas têm autonomia para estruturar os serviços penitenciários conforme as necessidades e conveniências da unidade federativa a qual estão vinculadas, daí por que não há número significativo de Departamentos Penitenciários locais no país.

Compõem, ainda, os órgãos da execução penal, os patronatos.

Dispõem as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da ONU que antes do término do cumprimento de uma pena ou medida, devem ser tomadas as providências necessárias para assegurar ao preso um retorno progressivo à vida em sociedade, e para que este propósito possa ser alcançado, deve-se proceder a adoção de um regime preparatório para a liberação, organizado dentro do estabelecimento prisional ou em outra instituição apropriada. No mais, orienta ainda, por força de seu item 80 que, desde o início do cumprimento da pena, deve-se ter em conta futuro do preso depois de libertado, devendo ser estimulado e auxiliado a manter ou estabelecer relações com pessoas ou organizações externas, aptas a promover os melhores interesses da sua família e da sua própria reabilitação social.

Nesse contexto, os patronatos, que segundo o artigo 78 da LEP podem ser públicos ou particulares, atuam especialmente no momento em que o prisioneiro ganha a liberdade, ou num instante imediatamente anterior a este,

prestando assistência ao egresso e ao albergado²⁷ no sentido de superar as dificuldades iniciais pós encarceramento, sobretudo de caráter econômico, familiar e laboral.

Incumbe ao Patronato, consoante o artigo 79 da LEP, orientar os condenados à pena restritiva de direitos, fiscalizar o cumprimento das penas de prestação de serviço à comunidade e limitação de fim de semana, bem como colaborar na fiscalização do cumprimento das condições da suspensão e do livramento condicional.

Dando continuidade ao estudo da estrutura dos órgãos da execução penal no Brasil, tem-se os Conselhos da Comunidade.

O princípio da participação da comunidade na execução penal está disposto de maneira expressa no artigo 4º da Lei de Execuções Penais e visa neutralizar os efeitos danosos da marginalização e do descaso social que acomete o prisioneiro quando posto em liberdade.

Ensina Albergaria (1993, p.139) que os conselhos da comunidade ocupam uma posição mais estreita em relação aos prisioneiros do que o poder público, e nesse caso, têm menores dificuldades para assisti-los no sentido da reinserção social. Assim, incumbe aos conselhos da comunidade, visitar os estabelecimentos penais existentes na comarca em que atuam, entrevistar os prisioneiros, apresentar relatórios mensais sobre a estrutura e os serviços penitenciários ao Juiz da Execução e ao Conselho Penitenciário, bem como diligenciar no sentido da prestação de assistência aos condenados e internados.

Por fim, figura no rol dos órgãos da execução penal no país, a Defensoria Pública. Ensina Albergaria (1993, p.92) que a Defensoria Pública é uma instituição própria do Estado Democrático de Direito, daí que se equipara ao Ministério Público na tarefa de proteção dos direitos da pessoa humana, portanto, indispensável ao perfeito desenvolvimento da relação jurídica que se estabelece entre o prisioneiro e o Estado quando da execução das penas.

Em 19 de agosto de 2010 foi sancionada a Lei 12.313 que, suprindo uma lacuna histórica, regulamentou a atuação da Defensoria Pública enquanto

²⁷ Considera-se egresso, nos termos do artigo 26 da LEP, o liberado definitivo, pelo período de 1 ano a contar da saída do estabelecimento, e o liberado condicional, durante o período de prova. O albergado é aquele que cumpre pena em prisão albergue, sob o regime aberto ou da pena de limitação de fim de semana.

órgão da execução penal, e a partir daí, a Defensoria Pública passa a ter o papel expresso de órgão provedor da garantia do princípio constitucional de acesso à Justiça, consubstanciado no artigo 5º, incisos XXXIV, XXXV e LXXIV da CF/88, no contexto penitenciário.²⁸

Toda essa complexa estrutura orgânica descrita nas linhas anteriores está orientada no sentido da realização do chamado tratamento penitenciário.

Partindo de uma concepção do crime como problema social e comunitário, e na expectativa de que o sistema criminal não atue unicamente como um instrumento implacável de combate ao delito, mas sim como um meio para a realização de um controle razoável dos conflitos sociais (MOLINA e GOMES, 1997, p.343), o legislador pátrio concebeu, a partir do paradigma ressocializador, todo o conteúdo normativo direcionador da execução penal no país, a ser levado a efeito mediante o chamado tratamento penitenciário.

Ensina Sánchez (1992, p.26) que a proposta ressocializadora constitui uma variante da doutrina da prevenção especial, ou seja, daquela teoria dos fins da pena que a justifica por sua incidência sobre o sujeito delinqüente, daí

²⁸ Defensoria Pública na Lei de Execuções Penais: [Art. 16](#). As Unidades da Federação deverão ter serviços de assistência jurídica, integral e gratuita, pela Defensoria Pública, dentro e fora dos estabelecimentos penais. § 1º As Unidades da Federação deverão prestar auxílio estrutural, pessoal e material à Defensoria Pública, no exercício de suas funções, dentro e fora dos estabelecimentos penais. § 2º Em todos os estabelecimentos penais, haverá local apropriado destinado ao atendimento pelo Defensor Público. § 3º Fora dos estabelecimentos penais, serão implementados Núcleos Especializados da Defensoria Pública para a prestação de assistência jurídica integral e gratuita aos réus, sentenciados em liberdade, egressos e seus familiares, sem recursos financeiros para constituir advogado. [Art. 81-A](#). A Defensoria Pública velará pela regular execução da pena e da medida de segurança, oficiando, no processo executivo e nos incidentes da execução, para a defesa dos necessitados em todos os graus e instâncias, de forma individual e coletiva. [Art. 81-B](#). Incumbe, ainda, à Defensoria Pública: I - requerer: a) todas as providências necessárias ao desenvolvimento do processo executivo; b) a aplicação aos casos julgados de lei posterior que de qualquer modo favorecer o condenado; c) a declaração de extinção da punibilidade; d) a unificação de penas; e) a detração e remição da pena; f) a instauração dos incidentes de excesso ou desvio de execução; g) a aplicação de medida de segurança e sua revogação, bem como a substituição da pena por medida de segurança; h) a conversão de penas, a progressão nos regimes, a suspensão condicional da pena, o livramento condicional, a comutação de pena e o indulto; i) a autorização de saídas temporárias; j) a internação, a desinternação e o restabelecimento da situação anterior; k) o cumprimento de pena ou medida de segurança em outra comarca; l) a remoção do condenado na hipótese prevista no § 1º do art. 86 desta Lei; II - requerer a emissão anual do atestado de pena a cumprir; III - interpor recursos de decisões proferidas pela autoridade judiciária ou administrativa durante a execução; IV - representar ao Juiz da execução ou à autoridade administrativa para instauração de sindicância ou procedimento administrativo em caso de violação das normas referentes à execução penal; V - visitar os estabelecimentos penais, tomando providências para o adequado funcionamento, e requerer, quando for o caso, a apuração de responsabilidade; VI - requerer à autoridade competente a interdição, no todo ou em parte, de estabelecimento penal. Parágrafo único. O órgão da Defensoria Pública visitará periodicamente os estabelecimentos penais, registrando a sua presença em livro próprio.

que tem como traço marcante seu caráter interventor positivo, pretendendo proporcionar meios que capacitem o infrator para uma vida futura em liberdade. E como explica Bitencourt (1993, p.131), uma conseqüência lógica da teoria preventiva especial ressocializadora é o tratamento do delinqüente.

O tratamento penitenciário consiste no conjunto de ações sociológicas, penais, educativas e psicológicas empreendidas em face do delinqüente, destinadas a facilitar sua readaptação à sociedade (ALBERGARIA, 1993, p.41). No Brasil, o tratamento reeducativo tem início, consoante dispõe o Título II da Lei de Execuções Penais, com o exame criminológico e classificação do prisioneiro, a ser realizado pela Comissão Técnica de Classificação, e que têm por objetivo a elaboração do programa individualizado de tratamento. É o que explicam os itens 26 e 27 da exposição de motivos da LEP:

A classificação dos condenados é requisito fundamental para demarcar o início da execução científica das penas privativas de liberdade e da medida de segurança detentiva. Além de constituir a efetivação de antiga norma geral do regime penitenciário, a classificação é o desdobramento lógico do princípio da personalidade da pena, inserido entre os direitos e garantias constitucionais. A exigência dogmática da proporcionalidade da pena está igualmente atendida no processo de classificação, de modo que cada sentenciado, conhecida a sua personalidade e analisado o fato cometido, corresponda o tratamento penitenciário adequado. Reduzir-se-á a mera falácia o princípio da individualização da pena (...) se não for efetuado o exame de personalidade no início da execução, como fator determinante do tipo de tratamento penal.

A partir daí é que se desenvolve o programa de tratamento, que compreende as assistências material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; o trabalho interno e externo; o contato com o mundo exterior; e a disciplina, com vistas à valorização da dignidade do condenado e à sua readaptação social.

Por fim, impende ressaltar que as ações e orientações dos órgãos nacionais da administração penitenciária (CNPCC e DEPEN), constituem, sob a égide da Lei de Execuções Penais, fontes basilares para a realização do tratamento penitenciário em busca do ideal de ressocialização do preso. Assim, a resolução nº 14 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, de 11 de novembro de 1994, fixou as Regras Mínimas para Tratamento do Preso

no Brasil, vinculando a execução de penas no país aos princípios da Declaração Universal de Direitos do Homem de 1948.

Ainda em 1994, é criado um fundo específico para o financiamento de atividades e programas para o aperfeiçoamento do sistema penitenciário no país, o Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN, instituído pela lei complementar nº 79 e regulamentado pelo decreto nº. 1.093, cujos recursos deveriam ser aplicados, dentre outros fins: “ V- Na elaboração e execução de projetos destinados à reinserção social de presos, internados e egressos;”.

Já em 1999, o CNPCP edita a resolução nº. 05, propondo diretrizes básicas para a política penitenciária nacional, dentre as quais “desenvolver efetiva política de promoção do homem no plano social” e em dezembro de 2003, diante da necessidade de atualizar as orientações apresentadas na resolução nº 5, o CNPCP elabora a resolução nº 6, que estabelece em seu artigo 2º como princípios norteadores da execução penal no Brasil o “respeito à vida e a dignidade da pessoa humana”.

Em 2008, é elaborado o Plano Diretor do Sistema Penitenciário, um conjunto de orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária direcionadas às administrações penitenciárias locais e que contempla uma série de ações, divididas em 22 metas, a serem implementadas pelas Unidades Federativas, a curto, médio e longo prazo, visando o cumprimento dos dispositivos contidos na Lei nº 7.210/84 – Lei de Execução Penal e das diretrizes da política criminal no país.

No mais, em agosto de 2009, como resultado de um amplo debate popular entre profissionais de segurança e sociedade civil realizado por ocasião da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública, é elaborado o caderno de propostas para a política de segurança pública no Brasil, que inclui dentre seus princípios: “reconhecer a necessidade de reestruturação do sistema penitenciário, tornando-o mais humanizado e com capacidade efetiva de ressocialização dos apenados”.

Contudo, para que se compreenda corretamente a dimensão da execução penal no Brasil, se faz necessário conhecer os números do sistema penitenciário no país.

2.3 O Sistema Penitenciário Brasileiro em números

Segundo dados do Ministério da Justiça²⁹ referentes ao mês de dezembro de 2009, o Sistema Penitenciário Brasileiro abrigava 417.112 custodiados, dos quais 392.820 eram do sexo masculino e 24.292 do sexo feminino, aí incluídos os presos provisórios, os presos em regime fechado, aberto e semi-aberto, e os internos que cumpriam medida de segurança. Considerando que no ano 2000 o número de custodiados era de 232.755, no período de nove anos, a população prisional do país teve um aumento de quase cem por cento.

Pesquisa referente ao quinquênio de 2003 a 2007 revelava que a taxa média de crescimento anual da população carcerária brasileira girava em torno de 8 por cento, sendo que, ao final do ano de 2012, o prognóstico é que o país alcance um quantitativo de mais de 620.000 custodiados dos quais a grande maioria, cerca de 92 por cento será de indivíduos do sexo masculino.

O sistema contava ainda com 82.286 servidores na ativa, dentre agentes penitenciários, pessoal administrativo e pessoal terapêutico, espalhados em 1779 estabelecimentos prisionais, que juntos, representavam uma oferta de 294.684 vagas, o que, considerando o número de custodiados, representava um déficit superior a 120 mil vagas.

No que diz respeito ao perfil dos prisioneiros, tem-se que, quanto ao grau de instrução, 26.091 eram analfabetos, a grande maioria, 178.540 possuíam o ensino fundamental incompleto, e apenas 60 eram detentores de curso superior.

Ainda sobre os prisioneiros, 238.104 eram jovens entre 18 e 29 anos, 170.808 eram da cor parda, 156.197 brancos e 69.543 negros. No que diz respeito à localidade de procedência, 132.664 eram da área urbana de municípios do interior, 169.872 provenientes da área urbana de regiões metropolitanas, e 13.204 da área rural.

²⁹ Sistema de Informações Penitenciárias – INFOPEN criado em 2004 e gerenciado pelo Departamento Penitenciário Nacional, que se constitui num banco de dados sobre estabelecimentos e serviços penitenciários, alimentado pelas secretarias estaduais de administração penitenciária. Disponível em www.mj.gov.br

Quanto à nacionalidade, cerca de 400.000 eram brasileiros natos ou naturalizados, sendo que a quantidade de estrangeiros cumprindo pena ou medida de segurança no país era de 3.155, dos quais 650 eram europeus, 169 asiáticos, 774 africanos, 1.560 do continente americano e 2 provenientes da Oceania.

Em relação aos tempos de pena, 53.475 cumpriam penas de até 4 anos, 127.020 cumpriam penas maiores de 4 e menores de 15 anos, 47.056 estavam recolhidos por penas de 15 a 30 anos e 22.812 cumpriam penas maiores de 30 anos.

No que concerne aos tipos dos crimes, a maior parte dos prisioneiros brasileiros, 217.762, cumpriam pena por crimes contra o patrimônio, 52.525 crimes contra a pessoa, 17.785 crimes contra a dignidade sexual, 6.924 crimes contra a paz pública, 3.773 cumpriam pena por crimes contra a fé pública, 536 contra a administração pública e 780 praticados por particular contra a administração pública. Ainda no que diz respeito aos tipos de crimes, 117.189 prisioneiros cumpriam pena por crimes disciplinados em legislação específica, aí incluído o Estatuto da Criança e do Adolescente, os crimes de genocídio, as torturas, os crimes contra o meio ambiente e a violência contra a mulher. Destaque-se ainda que, destes, 91.037 cumpriam pena por crimes relacionados ao tráfico de entorpecentes, e 23.208 relacionados ao Estatuto do Desarmamento (lei 10.826/03).

Já os dados referentes ao tratamento prisional revelavam que, dentre os custodiados, 16.001 participavam de programas de trabalho no exterior dos estabelecimentos penitenciários, 77.541 participavam de atividades laborais internas e 42.888 participavam de atividades educacionais, aí incluídos os ensinamentos de alfabetização (10.982), fundamental (24.418), médio (6.499), superior (110) e os cursos técnicos (879).

O sistema de registro de informações do Ministério da Justiça revelava ainda que 44.620 prisioneiros haviam deixado o regime penitenciário no ano de referência, sendo que 1.596 mediante fuga, 3.323 abandonos, 19.277 mediante alvará de soltura e habeas corpus, 19.113 por transferências, 1.174 mediante indulto e 137 por óbito.

No que diz respeito ao Fundo Penitenciário Nacional, os dados do Ministério da Justiça referentes ao exercício de 2007 e divulgados em 2008

revelam que, no ano de 2007 o fundo arrecadou R\$ 187.746.609,00, receita esta, proveniente de custas judiciais (27,8%), loterias federais (52,02%), recursos confiscados ou multas judiciais (8,15%) e rendimentos próprios do fundo (11,94%).

Quanto à execução financeira e orçamentária do FUNPEN, no ano de 2007 foram autorizados créditos de R\$ 430.939.081, dos quais R\$ 227.825.805 foram efetivamente utilizados, aí incluídos os pagamentos efetuados no exercício e os restos a pagar de exercícios anteriores. Impende destacar que a maior parte desse recurso foi utilizado na geração de novas vagas no sistema penitenciário nacional à proporção de 78.184 vagas criadas de 1995 a 2007.

Por fim, outra informação relevante acerca do sistema penitenciário brasileiro diz respeito à pesquisa, “Que Pensam os Profissionais da Segurança Pública no Brasil”, um levantamento realizado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública dentre quase 65.000 profissionais da segurança de todo o país e divulgada em agosto de 2009. Dentre os entrevistados, 45% entendem que o sistema termina produzindo efeitos piores para a segurança pública e 40,3% afirmam que o sistema não consegue realizar seus objetivos, totalizando 85,3% de profissionais que desacreditam no atual sistema penitenciário brasileiro, refletindo assim os indicadores de uma crise reconhecida.

2.4 Prisão no Brasil: síntese da crise

Ao menos sob uma perspectiva estritamente conceitual, o sistema penitenciário brasileiro apresenta uma organização satisfatória. A lei de execuções penais é uma legislação moderna que se coaduna com princípios de natureza humanitária. A estrutura administrativa da gestão penitenciária é formada por órgãos de planejamento, controle e execução, que atuam de maneira descentralizada para otimizar os serviços a partir da observação das necessidades locais tendo em vista metas de caráter nacional. Ademais, há recursos para investimento.

Entretanto, a práxis penitenciária nacional revela um sistema mergulhado numa crise imensurável, na qual os direitos humanos e o exercício da cidadania apresentam-se como realidades inalcançáveis.

Nesse sentido, Bitencourt (1993, p.143-145) defende que os argumentos indicativos da crise penitenciária podem ser resumidos em dois: o primeiro, de caráter teórico, levando em conta a natureza da prisão, considera que “o ambiente carcerário, em razão de sua antítese com a comunidade livre, converte-se em meio artificial, antinatural, que não permite realizar nenhum trabalho reabilitador sobre o recluso”, assim, seria impossível recuperar para a sociedade num ambiente que dissocia os aprisionados da comunidade livre; o segundo argumento atribui às condições (ou falta delas) materiais e humanas das prisões a responsabilidade pelo insucesso da pena privativa de liberdade.

Abandonando o terreno dos dogmas, das teorias, e do dever ser da prisão enquanto instituição voltada à ressocialização de indivíduos, e partindo para um debate efetivamente relevante, o da execução das penas, tem-se que a crise do sistema penitenciário brasileiro pode ser medida por uma série de infortúnios: a superpopulação carcerária e o déficit de vagas nos estabelecimentos prisionais; a constante violação de direitos dos presos; as precárias condições de habitabilidade dos estabelecimentos penitenciários; a pouca atenção aos egressos; a disseminação do tráfico de drogas; a atuação do crime organizado; as poucas ferramentas de inteligência penitenciária; as precárias condições de trabalho, o despreparo e os incontáveis casos de corrupção dos servidores penitenciários³⁰.

Atrelado a esses fatores, destaque-se negativamente os elevados índices de reincidência criminal no país, que embora não constem de pesquisas oficiais, aproximam-se em média de 90%, o que por si só, comprova a completa ineficácia da pena privativa de liberdade no Brasil (ASSIS, 2007, p.77).

Em 1999 a Anistia Internacional elaborou um relatório denominado “Brasil – aqui ninguém dorme sossegado”, que examinou as mais graves violações dos direitos humanos ocorridas no âmbito do sistema prisional brasileiro. O documento, elaborado após visitas realizadas em 33 instituições penais espalhadas por 10 unidades da federação, concluiu que:

³⁰ Os problemas citados constam das diretrizes para o sistema penitenciário relacionadas no Texto-Base da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública.

O sistema penitenciário brasileiro está em crise. A ocorrência semanal de rebeliões e incidentes violentos indica que as prisões e delegacias não estão sendo administradas de modo eficiente e que as autoridades não exercem controle total sobre essas instituições penais. Os condenados passam meses em condições de superlotação e falta de higiene...Espancamentos e intimidação são também empregados nas instituições penais...Todo ano ocorrem dezenas de casos de morte sob custódia(...)

Dentre os aspectos preocupantes apresentados pelo relatório em tela, impende ainda registrar o recurso disseminado à tortura nas instituições penais, as condições cruéis e degradantes de tratamento e punição, a falta de assistência jurídica e o despreparo dos profissionais.

Em agosto de 2007 a Câmara dos Deputados instalou uma Comissão Parlamentar de Inquérito para diagnosticar a situação das prisões brasileiras, em especial no que diz respeito à superlotação dos presídios, custos sociais e econômicos dos estabelecimentos penais, permanência de prisioneiros com pena já cumprida, corrupção, crime organizado e violações de direitos humanos de apenados.

Depois de oito meses de atividades, que incluíram visitas e audiências públicas em 18 unidades da federação, o relatório final da chamada CPI do Sistema Carcerário, apresentado em 2008, concluiu dentre outras coisas que o país vive diante de um inferno carcerário, que apesar da excelente legislação e da monumental estrutura do Estado Nacional, os presos, em sua esmagadora maioria, recebem tratamento pior do que o concedido aos animais, tratados verdadeiramente como lixo humano, e que por um instante, tem-se a sensação de que não há soluções para o caos carcerário existente.

Ainda a título exemplificativo, a conclusão do relatório de visita do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba ao Presídio Modelo Des. Flóscolo da Nóbrega, na cidade de João Pessoa, realizada em maio de 2009, bem ilustra alguns dos problemas apresentados nas prisões brasileiras.

O Presídio Modelo Desembargador Flóscolo da Nóbrega na verdade nada tem de modelo. A não ser modelo negativo, modelo do que não deve ser feito, modelo a ser evitado, modelo de desumanidade e degradação. É imperioso fornecer aos presos lazer, trabalho em atividades compatíveis com sua condição, educação e saúde condignas. Os pavilhões necessitam de completa reforma para oferecerem condições mínimas de dignidade humana. As alegações

de tortura e maus tratos devem ser investigadas e providências adotadas contra os responsáveis...É urgente um levantamento profundo da situação dos vários presos que já cumpriram sua pena ou têm direito à mudança do regime(...)

No mesmo sentido, também acerca das condições do presídio do Roger, descreve Malaquias (2008, p.78) que as edificações mostram-se completamente obsoletas para o funcionamento, seja pela idade ou pela falta de manutenção, apresentando inúmeros sinais de desgaste, e complementa:

As instalações hidráulicas e sanitárias, completamente ineficazes, causam infiltrações de água além de pestes de ratos, baratas, escorpiões e demais insetos peçonhentos. As instalações elétricas, sob o impacto das intempéries, também se encontram desgastadas, sem nenhuma proteção adicional, funcionando com improviso. Frequentemente, ocorrem problemas de entupimento das instalações hidráulicas e sanitárias, causando os maiores transtornos aos apenados, além do iminente e flagrante perigo de se contrair toda espécie de doenças, a exemplo da cólera, da hepatite, da leptospirose e de todo tipo de verminoses.

Em decorrência do caos penitenciário vivenciado no estado, e que em muito reflete o panorama nacional, em outubro de 2009 o Ministério Público Federal encaminhou ao Departamento Penitenciário Nacional recomendação no sentido de que fossem suspensos todos os repasses federais de recursos do Fundo Penitenciário Nacional (Funpen), derivados de convênios celebrados com o estado, em razão do descumprimento das metas constantes do Plano Diretor do Sistema Penitenciário da Paraíba, elaborado em 2008. Segundo dados do Ministério da Justiça referentes divulgados em julho de 2010, das vinte e duas metas constantes do plano poucas haviam sido alcançadas.

Já em fevereiro de 2010, o Instituto de Direitos Humanos da International Bar Association publicou relatório acerca da crise nas prisões e no sistema de justiça criminal no Brasil, afirmando que, nos últimos anos, o sistema penitenciário no país tem sido objeto de inúmeros relatórios e pesquisas especializadas, de institutos nacionais e internacionais, que vêm apontando uma série de deficiências relacionadas com o paradoxo existente entre as leis e disposições oficiais de proteção aos direitos humanos, e a realidade carcerária.

Nesse sentido, dispõe que, as falhas existentes são profundas e sistêmicas, e incluem a superlotação extrema, condições sanitárias precárias,

maus-tratos aos prisioneiros e desmandos de organizações criminosas, que contribuem para que a proteção aos direitos humanos no sistema penitenciário brasileiro permaneça no papel.

Diante do exposto, se por um lado é forçoso admitir que as garantias legais estabelecidas na Lei de Execuções Penais, bem como os princípios humanitários e reformadores orientadores da política penitenciária nacional proclamam o preso como sujeito da execução penal no país, cuja custódia deve ser administrada pelo Estado para o fiel cumprimento da pena, e a partir do qual o tratamento penitenciário deve incidir com vistas à ressocialização, o abismo existente entre o ideal normativo e a prática carcerária reduz o apenado à condição de mero objeto manipulável, e os rituais penitenciários de desrespeito aos direitos humanos atuam de maneira a inviabilizar qualquer resultado positivo (BUTA e NETO, 2005, p.39).

Na mesma direção, é o que afirma Assis (2007, p.75):

No campo legislativo, nosso estatuto executivo-penal é tido como um dos mais avançados e democráticos existentes. Ele se baseia na idéia de que a execução da pena privativa de liberdade deve ter por base o princípio da humanidade, e qualquer modalidade de punição desnecessária, cruel ou degradante será de natureza desumana e contrária ao princípio da legalidade. No entanto, ocorre na prática a constante violação de direitos e a total inobservância das garantias legais previstas na execução da pena das penas privativas de liberdade. A partir do momento em que o preso passa à tutela do Estado, ele não perde apenas seu direito de liberdade, mas também todos os outros direitos fundamentais que não foram atingidos pela sentença, passando a ter um tratamento execrável e a sofrer os mais variados tipos de castigos, que acarretam a degradação de sua personalidade e a perda de sua dignidade, num processo que não oferece quaisquer condições de preparar o seu retorno útil à sociedade.

Com efeito, exemplos do caos penitenciário brasileiro são incontáveis, e apenas reforçam o paradoxo existente entre as pretensas finalidades da pena de prisão e a realidade carcerária nacional. Assim, o modelo progressivo de execução penal adotado no Brasil tem se revelado absolutamente incapaz de cumprir com as funções a que se propõe, a saber: retribuir o delito mediante aplicação de punição; intimidar o pretense delinqüente; recuperar o infrator para que este se torne útil à sociedade, e por fim incapacitá-lo através da clausura.

No Brasil, a prisão tem perdido seu caráter retributivo, na medida em

que a impunidade afasta a certeza de sua efetivação; não mais intimidada, tendo em vista a criminalidade crescente e os altos índices de reincidência; não recupera, uma vez que as condições materiais e morais a que são sujeitados os apenados revelam-se extremamente deletérios à existência humana digna; e não mais incapacita, considerando que os líderes do crime organizado continuam a comandar atos criminosos mesmo depois de aprisionados.

Isto posto, pensar no caos do sistema penitenciário brasileiro é compreender materialmente o quão as instituições prisionais são falhas em seus propósitos oficiais ao mesmo tempo em que acertam em cheio na sua tarefa de produzir refugos sociais, o que reforça a necessidade de ampliação dos debates acerca da dignidade e dos direitos humanos nesse contexto.

Com efeito, a análise dos problemas do sistema penitenciário brasileiro conduz ao reconhecimento da instituição prisional como um espaço social de afluência, de desconsideração do atributo humano do indivíduo preso, ou em outras palavras, uma antítese a qualquer proposta de fortalecimento do homem como ser autônomo de decisão, dentre as quais, a educação.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

3.1 Dignidade: o valor do homem enquanto sujeito

No cerne do entendimento acerca dos direitos humanos está intrínseca a idéia de dignidade³¹ humana bem como os esforços empreendidos no sentido do seu reconhecimento. Contudo, as questões sobre o que vem a ser a dignidade humana suscitam inúmeros desafios, e conduzem a uma discussão de caráter metafísico que se revela imprópria em face dos objetivos do presente texto. Daí que se faz conveniente a afirmação de Pequeno (2007, p.195) de que é desnecessária a apreensão exata e aprofundada da noção de dignidade humana para entender sua importância no sentido do respeito ao ser humano e em defesa de sua não degradação.

Ensina o filósofo que, apesar das dificuldades de se fornecer uma definição satisfatória da dignidade humana, é comum designá-la como aquele elemento fundamental que define a essência do homem, ou ainda, o atributo responsável por conferir humanidade aos indivíduos. Tratar-se-ia, pois, de um valor ou qualidade inata dos sujeitos, incondicional, incomensurável e inalienável, capaz de tornar todos os homens idênticos em suas desigualdades (PEQUENO, 2007, p.194), ou ainda, nas palavras de Rabenhorst (2001, p.15), uma categoria moral atribuída aos homens para posicioná-los na escala dos seres.

No mais, comporia a amplitude da dignidade humana, um conjunto de necessidades básicas, objetivas e universais, que funcionariam como condições prévias para o status de ser humano (RABENHORST, 2008, p.57).

Tais necessidades, nos ensinamentos de Roig (1992, p.103), seriam entendidas como predicados indissociáveis das pessoas, cuja privação

³¹ Originado do latim *dignitas*, designa tudo aquilo que merece respeito, consideração, mérito ou estima.

repercutiria diretamente no desenvolvimento de suas vidas, tal como as exigências de manutenção física do organismo (saúde biológica) e as garantias de autonomia (sem as quais o homem perderia sua condição de ser racional e livre).

Ora, não que existam homens destituídos de valor, ou ainda, não que se negue a importância de um mínimo existencial humano, mas diante de tal convicção, quais seriam os fundamentos capazes de justificar a necessidade de igual tratamento ou de uma idêntica consideração para cidadãos e malfeitores, tendo em vista que seus atributos individuais tanto divergem no que diz respeito aos papéis que desempenham na sociedade?

De fato, ocorre que a tese de que os homens compartilham de uma idêntica humanidade, e que por tal razão devem ser tratados igualmente não se constitui, efetivamente, como um universal cultural, mas ao contrário, é a desigualdade entre os homens que parece apresentar um caráter óbvio ao longo da história, dado que uma grande parcela do gênero humano viveu, e continua vivendo, das maneiras mais indignas possíveis (RABENHORST, 2001, p.9).

Em todo caso, ainda que o argumento da igualdade natural entre os homens se revista de certo grau de fragilidade por sua característica eminentemente abstracionista, se há de convir que, ao menos por ocasião de uma massificação de atos atentatórios ao ser humano, ou melhor dizendo, do recrudescimento dos casos de violência³² e desrespeito entre os indivíduos, é forçoso admitir, por contraste, que todos os homens são detentores de um valor semelhante, sendo portanto, merecedores de um mínimo de reconhecimento e proteção.

Tem-se então a perspectiva de dignidade humana enquanto fundamento de uma moralidade democrática, na medida em que todos os homens fazem parte, indistintamente, de uma mesma comunidade, não por explicações metafísicas, mas como resultado de decisões e conquistas históricas que atribuíram a cada cidadão o mesmo direito de defender seus interesses, na

³² Ensina Pequeno (2002, p.129) que a violência atinge a dimensão psíquica e moral dos seres humanos, e se afigura como um dispositivo destinado a coisificar o outro, a violar os seus direitos ou a negar a sua humana condição. O recurso à violência implica um processo de desumanização do próximo, tornando-o uma simples coisa ou um ser desprovido de toda qualidade humana superior.

exata medida da consideração e do respeito que deve ter para com seus pares (RABENHORST, 2001, p.45).

Daí ser a dignidade humana um princípio de prudência que visa garantir um mínimo moral comum capaz de manter a diversidade cultural e o pluralismo de valores que caracterizam as sociedades democráticas. Nas palavras de Tosi (2002, p.110), o conteúdo material de uma ética pública, que visa conciliar e garantir o espaço privado de cada sujeito, a esfera pluralista de suas escolhas e o conjunto de valores coletivos compartilhado por todos.

Mas o que vem a ser esse homem-sujeito detentor de dignidade?

Legado da filosofia moderna e um dos principais valores do mundo ocidental, o sujeito apresenta-se como um ser dotado de consciência e razão, elementos estes, que lhe conferem a capacidade de conhecer, tanto ao mundo quanto a si mesmo, mas não só isso. Como ensina Carbonari (2007, p.177) a noção de sujeito designa também uma construção relacional, ou seja, “é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença”. Por isso, explica Pequeno (2007, p.189):

O ser-para-outro impõe à consciência uma nova modalidade de ser: aquele fundado no dever-ser, ou seja, na obrigação de reconhecer valores e seguir regras. A idéia de sujeito adquire, com efeito, uma dimensão moral representada pela faculdade que lhe permite agir com liberdade, respeitar os direitos alheios e cumprir os deveres inerentes à vida em sociedade. A subjetividade passa a também se definir pelos padrões compartilhados de comportamento e pelas obrigações que contrai em sua existência com os outros. Trata-se aqui do indivíduo capaz de viver em companhia dos demais, definir os rumos de sua própria história e, finalmente, deliberar, decidir ou escolher com base em regras, valores e princípios morais.

Dessa forma, se a identidade humana só existe diante desse princípio de reciprocidade que une um sujeito a outro, a dignidade humana, vale lembrar, o mínimo moral democrático, traduz com eficiência esse princípio de reciprocidade, na medida em que atribui a todos os sujeitos um idêntico valor, um mesmo direito de igualdade, sem o qual não seria possível exigir outros direitos (RABENHORST, 2001, p.47).

Impende destacar também que, a idéia de dignidade humana está contida no conjunto de direitos de caráter positivo trazidos no bojo de inúmeros tratados, convenções, protocolos internacionais e cartas constitucionais que se multiplicaram a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU

em 1948³³, de forma que, esse valor democrático ampliou-se, passando de uma dimensão ética (ou moral), para uma dimensão jurídica. Assim, a idéia de dignidade humana passa a ser um critério para a determinação e avaliação da legitimidade da política, da justiça do direito e das decisões relevantes para a humanidade (BITTAR, 2010, p.249).

O que se deve entender, portanto, como dignidade humana é:

A qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2008, p.63).

Contudo, diante dos reiterados exemplos de desconsideração da condição humana que se observa ao longo da história, como os horrores dos campos de concentração de Auschwitz, ou ainda, a arbitrariedade dos governos militares no Brasil, torna-se fácil perceber que a dignidade humana não é um dado natural, nem tampouco um bem universal alcançado pelas democracias.

É a dignidade do homem, com efeito, como se desprende dos ensinamentos de Carbonari (2008, p.15), luta permanente pela construção do reconhecimento e contra a exploração, o domínio, a vitimização e a exclusão. É com que concorda Comparato (2008, p.38) ao afirmar que a compreensão da dignidade da pessoa humana e de seus direitos, no decorrer da história, tem sido fruto da “dor física e do sofrimento moral”, uma vez que, diante dos surtos de violência, massacres e explorações em massa, tende a nascer na consciência de todos a exigência de novas regras para uma vida digna.

³³ Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo I. Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

3.2 Afirmação histórica da dignidade humana

A convicção ética coletiva de que todos os seres humanos têm direito de ser igualmente respeitados, pelo simples fato de seu valor de dignidade, ou seja, por sua condição humana, a despeito das diferenças biológicas, culturais ou qualitativas que os distinguem entre si, vem se expandindo e aprofundando progressivamente na história (COMPARATO, 2008, p.60).

Não que haja um consenso em torno das etapas precisas dessa história, mas se sabe, com efeito, tratar-se de um processo que se robustece na cultura ocidental³⁴, e que contempla duas perspectivas que se entrelaçam, uma história social, que diz respeito aos fatos, acontecimentos, as lutas e as revoluções de afirmação da dignidade do homem; e uma história conceitual, que enfatiza as doutrinas filosóficas, éticas, políticas e religiosas que influenciaram as concepções acerca do homem, do mundo e do poder (TOSI, 2005, p.15), e que será tratada de maneira particular nas linhas que seguem.

As primeiras justificativas da preeminência do homem no mundo surgem com a afirmação da fé monoteísta do povo da Bíblia (COMPARATO, 2008, p.1). Não que se possa atribuir aos Hebreus a criação do monoteísmo, uma vez que vários outros povos da antiguidade acreditavam num só deus – de contornos tribais e cuja função era a de proteger seus seguidores e auxiliar nas batalhas contra os inimigos – mas seu grande legado à humanidade foi a idéia de um Deus único e transcendente, que não se satisfazia em ajudar os guerreiros, mas que exigia uma conduta ética e solidária de seus seguidores (PINSKY, 2008, p.16).³⁵

Assim, lahweh (aquele que é), seria o criador do universo e do homem, e este último ocuparia uma posição eminente na ordem da criação em decorrência da vontade suprema de Deus e de sua semelhança para com ele:

³⁴ Foi no ocidente que se operou o reconhecimento de uma unidade entre todos os seres humanos, concebidos como sujeitos livres e iguais em dignidade e direitos. Em regra, as sociedades não ocidentais são hierárquicas ou verticais, e os seus membros são detentores de diferentes graus de dignidade, pureza ou sacralidade.

³⁵ O chamado monoteísmo ético surgiu da doutrinação dos profetas sociais, a exemplo de Isaías e Amós, já no período de decadência da monarquia, após a divisão dos reinos de Judá e Israel, e serviu de base para as grandes religiões do ocidente (cristianismo, islamismo e judaísmo, mantendo seus valores ao longo de mais de 25 séculos.

No princípio criou Deus os céus e a terra (Gênesis, 1,1) (...) E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme à nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra. (Gênesis, 1, 26).

Mais adiante, a filosofia grega, partindo de um modo de pensar racional, introduz uma nova justificativa para a posição ímpar do homem no universo. Assim, num diálogo acerca do conceito de conhecimento, Platão narra na obra Teeteto a definição de Protágoras, a saber: “o homem é a medida de todas as coisas, da existência das que existem e da existência das que não existem” (PLATÃO, 2001, p.49).

No mais, as reflexões³⁶ narradas na tragédia Antígona, de Sófocles (442 a.C.), revelam a idéia do homem como exceção dentro do conjunto de seres que compõe a natureza (RABENHOSRT, 2001, p.15), a saber:

Muitas são as coisas prodigiosas sobre a terra mas nenhuma mais prodigiosa do que o próprio homem. Quando as tempestades do sul varrem o oceano, ele abre um caminho audacioso no meio das ondas gigantescas que em vão procuram amedrontá-lo: à mais velha das deusas, à Terra eterna e infatigável, ano após ano ele lhe rasga o ventre com a charrua, obrigando-a a maior fertilidade. A raça volátil dos pássaros captura, muita vez, em pleno vôo. Caça as bestas selvagens e atrai para suas redes habilmente tecidas e astuciosamente estendidas a fauna múltipla do mar, tudo isso ele faz, o homem, esse supremo engenho. Doma a fera agressiva acostumada à luta, coloca a sela no cavalo bravo, e mete a canga no pescoço do furioso touro da montanha. A palavra, o jogo fugaz do pensamento, as leis que regem o Estado, tudo ele aprendeu, a si próprio ensinou. Como aprendeu também a se defender do inverno insuportável e das chuvas malsãs. Vive o presente, recorda o passado, antevê o futuro. Tudo lhe é possível. Na criação que o cerca só dois mistérios terríveis, dois limites. Um, a morte, da qual em vão tenta escapar. Outro, seu próprio irmão e semelhante, o qual não vê e não entende.

Infere-se do fragmento a clara superioridade do homem em relação às outras espécies, sobretudo no que diz respeito às suas habilidades, contudo, há de se destacar também a passagem final do texto, na qual o trágico grego

³⁶ Outra reflexão grega acerca da especificidade do homem em face dos seres é encontrada no diálogo Protágoras, de Platão, no qual a origem da humanidade dos homens é ilustrada a partir do mito de Prometeu. Descreve o sofista que Prometeu e Epimeteu foram encarregados pelos deuses de distribuir entre as espécies da terra as diversas qualidades existentes, e em tendo Epimeteu, responsável pela parte do mundo em que se encontrava o homem, esquecido deste – vindo a presentear exclusivamente as demais criaturas – Prometeu decide furtar dos deuses o fogo e a habilidade artística e atribuí-los ao homem, cuja espécie passou assim a ocupar um lugar de destaque, intermediário entre os seres e os deuses. (PLATÃO, 1986, p.103).

chama atenção para um dos males que aflige a humanidade, a dificuldade do homem em reconhecer o valor de seu semelhante, que, como já explicado neste trabalho, constitui um dos elementos motivadores da dignidade humana enquanto consciência moral e histórica.

De maneira geral, ensina Comparato (2008, p.10) que as tragédias gregas representaram “a primeira grande introspecção nos subterrâneos da alma humana”, de forma que o homem aparece como um problema em face dele próprio, um algo a investigar imposto à razão. Daí que os gregos da antiguidade acreditavam que a diferença dos homens em relação aos outros animais, e conseqüentemente o fundamento de sua dignidade, se dava pelo uso da razão, ou seja, pela capacidade humana de compreender o mundo, de questionar a si próprio e de elaborar um pensamento lógico.

Contudo, destaca Rabenhorst (2001, p.16) que a dignidade humana, segundo essa concepção racional clássica, não se manifestava da mesma forma em todos os indivíduos. No mesmo sentido, explica Sarlet (2008, p.30) que no pensamento filosófico antigo, a dignidade da pessoa humana dizia respeito à posição social ocupada pelo indivíduo e o seu respectivo grau de reconhecimento por parte dos demais membros da comunidade, daí porque se podia falar na quantificação e modulação da dignidade, de forma a admitir-se a existência de pessoas mais ou menos dignas³⁷.

Essa concepção de dignidade humana elaborada pelos filósofos da Grécia Antiga, viria a ser ampliada pelos estoicos, no período que se passa entre a *polis* grega e a *cosmópolis* romana. Ensina Comparato (2008, p.16) que

³⁷ A própria cidade-estado de Atenas (VI a.C.), mesmo durante o auge de seu período democrático, era rigidamente estratificada, e o processo inclusivo de constituição de sua comunidade forjou-se de maneira simultânea com uma intensa exclusão social interna (GUARINELLO, 2008, p.36). Tratava-se, pois, como ensina Rabenhorst (2001, p.16), de uma democracia aristocrática, privilegiada, que dizia respeito unicamente aos indivíduos de sexo masculino, filhos de atenienses e no pleno gozo de suas liberdades – os cidadãos – portanto, desconsiderando mulheres, imigrantes e escravos, que não participavam da vida pública por serem considerados naturalmente inferiores. Essa diferenciação de papéis sociais foi defendida por quase todos os filósofos gregos, com exceção dos sofistas. Assim, Platão defendeu a idéia de que a república dependeria de uma organização hierárquica da sociedade com base nos valores dos indivíduos, na qual os filósofos estariam no topo e seriam responsáveis pela condução da cidade, no meio estariam os guardiões, e na base, os lavradores, artesãos e demais componentes da classe econômica. Cada uma dessas classes seria possuidora de uma virtude específica: “Vós sois efetivamente todos irmãos nesta cidade, mas o deus que vos modelou, àqueles dentre vós que eram aptos a governar, misturou-lhes ouro na sua composição, motivo por que são mais preciosos; aos auxiliares, prata; ferro e bronze aos lavradores e demais artífices” (PLATÃO, 2009, p.109).

a filosofia estóica, ainda que não gozasse de um caráter sistemático, organizou-se em torno da idéia central de uma unidade moral do ser humano, cuja dignidade seria decorrente de sua filiação à Zeus, daí ensejando uma identidade de direitos naturais entre os indivíduos.

Assim, para os estóicos, todos os homens seriam livres e iguais em decorrência de uma idêntica capacidade de pensar (razão), e por isso seriam eles membros de uma mesma comunidade civil mundial (unida por uma fraternidade universal), composta por deuses e homens e regida por uma mesma lei natural emanada por Zeus (governante e ordenador do universo), sendo, portanto, superior a qualquer lei positiva (TOSI, 2005, p.101). Dessa forma, é nesse momento que a idéia de dignidade humana se aproxima do sentido que lhe é atribuído hoje, compreendendo uma dimensão moral e uma dimensão sociopolítica (SARLET, 2008, p.31).

Mais tarde, coube aos estóicos refletir sobre os fundamentos do cosmopolitismo que caracterizou a instauração do imperialismo romano (RABENHORST, 2001, p.23), sendo que, a partir dessa filosofia, os teólogos aprofundariam a concepção de uma natureza comum entre todos os homens, que viria a constituir a tese do universalismo cristão³⁸.

O cristianismo subjacente à doutrina estóica, tendo como base o monoteísmo judaico, opera uma síntese entre estas duas tradições, de forma que, a lei natural passaria a identificar-se com o decálogo, e este, tornaria explicitas as normas universais escritas por Deus no interior dos homens. O cristianismo concilia então, a tradição judaica – que limitava a entrega da lei divina somente ao povo eleito – com a tradição do direito natural grego, (TOSI, 2005, p.102).

Para essa crença religiosa, o homem seria digno em razão de sua origem divina e de sua semelhança com Deus, o criador do universo, e se todos os homens são obra de um mesmo criador, seriam iguais enquanto criaturas (RABENHORST, 2010, p.26). Daí que a dignidade humana assume a partir do cristianismo um caráter qualitativo, deixando de ser uma honraria ou privilégio proveniente da condição social de cada indivíduo – abordagem típica

³⁸ Ao contrário dos Gregos, os romanos utilizaram dos direitos de cidadania como mecanismo de cooptação da lealdade de outros povos, assim, a concessão de cidadania a aliados era um fator importante para a acomodação das elites nas terras conquistadas.

do mundo antigo – para tornar-se o resultado lógico de uma idêntica estrutura espiritual entre os homens. Jesus de Nazaré, enquanto parte do dogma da Santíssima Trindade (Criador, Criaturas e Espírito Santo unidos numa só substância), viria a concretizar o modelo ético e espiritual de pessoa (COMPARATO, 2008, p.17), e sua crucificação, como ensina Sarlet (2008, p.31), serviria para revigorar a relação entre Deus e os homens³⁹.

Embora essa concepção cristã de universalidade do gênero humano não tenha sido plenamente efetivada na prática, foi a partir dela que teve início a elaboração do princípio da igualdade essencial de todos os seres humanos, que viria a formar o núcleo do conceito de direitos humanos enquanto direitos comuns a toda espécie humana em decorrência de uma mesma natureza, uma vez que, foi desse fundamento que os escolásticos e canonistas medievais chegaram à conclusão lógica de que todas as leis (positivas) contrárias ao direito natural (que se confundia com a lei divina proveniente da sabedoria do criador), careceriam de validade (COMPARATO, 2008, p.20)⁴⁰.

A partir do final da Idade Média e início do Renascimento, a noção de gênero humano começou a se afirmar de maneira mais clara no pensamento ocidental, como parte da revolução antropocêntrica que se operava em todos os campos do saber.

Já ao término do século XIV, sob a nova atmosfera intelectual que se desenvolveu principalmente em Florença, Milão e Salamanca, o florentino Giovanni Pico della Mirandola, no seu opúsculo sobre a dignidade humana, ao

³⁹ Apesar do homem ocupar um lugar privilegiado na hierarquia da criação divina, é forçoso reconhecer que o pensamento cristão durante a época medieval se assemelhava ao pensamento das culturas mais tradicionais, uma vez que o ponto central do sistema era a existência de uma ordem cósmica, universal e imutável, estabelecida por Deus, na qual o homem permanecia ligado à natureza, numa visão organicista da sociedade. O pensamento cristão conclui a prevalência na história da chamada doutrina clássica do direito natural, iniciada por Sócrates, desenvolvida por Platão e Aristóteles, e que precede o nascimento da moderna doutrina do direito natural no século XVII. Impende ainda destacar que, o conceito de pessoa formulado por Anício Boécio e posteriormente reformado por Tomás de Aquino foi fundamental na construção da idéia de dignidade humana. Partindo da discussão acerca da natureza de Jesus Cristo realizada no primeiro concílio ecumênico em Nicéia 325, Boécio utilizou-se dos conceitos estoicos de *hypóstasis* (substância) e *prósopon* (papel ou máscara) para definir a pessoa como substância individual de natureza racional.

⁴⁰ Durante toda a Idade Média a religião cristã, apesar de seus contributos ao desenvolvimento da noção de dignidade humana, legitimou todo um sistema de estratificação social que vigorou na época do feudalismo, pautado no estabelecimento de papéis sociais diferenciados e no tratamento jurídico distinto para cada categoria de indivíduos.

discutir as razões da superioridade do homem em relação aos demais seres, defendeu que a este, ao contrário dos animais, foi outorgada por Deus uma natureza indefinida, para que tivesse a capacidade soberana sobre seu próprio destino (SARLET, 2008, p.32). Assim, caracterizaria, a partir de então, o novo humanismo, a afirmação do valor do homem enquanto homem e o reconhecimento de sua natureza inacabada (RABENHOSRT, 2010, p.28).

A partir do século XVI, durante os debates sobre a humanidade dos povos encontrados com a conquista do Novo Mundo, preciosas foram as contribuições dos teólogos de Salamanca, a exemplo de Domingos de Soto, Bartolomé de Las Casas e Francisco de Vitoria (TOSI, 2005, p.105). Este último, no limiar da expansão colonial espanhola e diante do processo de aniquilação dos nativos, baseou-se no pensamento estóico e cristão para defender a liberdade e a igualdade dos novos povos explorados, em função de sua natureza humana e da existência de um direito natural.

Com efeito, como relata Rabenhorst (2001, p.27), o estoicismo e o cristianismo forneceriam as bases do jusnaturalismo moderno, ou seja, a concepção da existência de um direito natural, anterior e superior ao direito positivo, que asseguraria a igualdade e a liberdade dos homens, unificando assim a ordem jurídica e moral com a finalidade do cosmo ou da natureza humana. Nasce então, conforme explica Tosi (2005, p.104), a concepção subjetiva dos direitos naturais, que vai desvinculando progressivamente o indivíduo da sujeição a uma ordem objetiva (natural e divina), e reconhecendo no homem um poder autônomo, próprio e original, limitado apenas pelo poder de cada um de seus pares. Mais tarde, com as contribuições de Francis Bacon e René Descartes, o homem passaria então a ser reconhecido enquanto sujeito, sendo a natureza um mero objeto a ser explicado a partir do conhecimento humano.

Daí que, partindo desse novo direito natural e afastado paulatinamente o aspecto sagrado do homem, os filósofos modernos viriam a estabelecer, como justificativa para a atribuição de um valor intrínseco a todos os seres humanos, um complexo relacionamento entre racionalidade, autonomia e moralidade (RABENHORST, 2010, p.29).

Não que se pretenda descrever aqui todas as etapas da construção moderna da noção de direitos naturais e seus desdobramentos no que

concerne ao desenvolvimento do conceito de dignidade humana, que passaria necessariamente pela análise dos pensamentos de Hugo Grócio, Samuel Pufendorf, Thomas Hobbes, John Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, para citar apenas os mais conhecidos. Contudo, impende destacar os principais elementos constitutivos do modelo jusnaturalista moderno, sobretudo no que diz respeito ao movimento intelectual, político e cultural da Ilustração⁴¹ cujas idéias estão diretamente relacionadas à reinterpretação da conceitualidade antiga e medieval.

Em primeiro lugar se tem a valorização do homem enquanto indivíduo sujeito de sua própria história. Com o individualismo o homem, possuidor de autonomia e capacidade para construir sua própria realidade, se liberta da concepção organicista e imutável da sociedade e passa a se auto-determinar a partir das suas ações (CAVALCANTI, 2005, p.61).

O segundo pressuposto é a existência de um Estado de Natureza anterior ao Estado Civil, onde os homens, originalmente livres e iguais, gozariam de direitos naturais inerentes e inalienáveis à sua humana condição. Daí que, em função da preservação desses direitos naturais, que não estariam plenamente seguros no estado de natureza, os homens, mediante um Pacto ou Contrato Social – terceiro elemento essencial do jusnaturalismo moderno – transfeririam parte de suas liberdades individuais a um poder soberano para a constituição de uma sociedade civil, onde os direitos pudessem ser garantidos.

É seguramente a partir desses argumentos – alicerces das revoluções burguesas que levaram às declarações de direitos dos séculos XVII e XVIII – que a dignidade humana abandona o viés teológico herdado do cristianismo. O valor do ser humano advém, agora, não em decorrência de sua criação feita à imagem e semelhança de Deus, mas pelo fato do criador ter-lhe conferido razão e autonomia para que se determinasse conforme uma lei própria. (RABENHORST, 2001, p.32).

Essa relação entre autonomia e dignidade humana seria fundamentada com propriedade por Kant, em sua metafísica dos costumes, onde discutiu os

⁴¹ Os termos Ilustração e Iluminismo remetem-se à idéia de luzes que se contrapõem às trevas atribuídas à mentalidade e à sociedade medievais, quais sejam: a autoridade da revelação divina e da Igreja como base para o conhecimento, a primazia da fé sobre a razão, a compreensão mítico-religiosa do mundo, o poder absoluto dos reis com base no poder divino, os privilégios da nobreza (CAVALCANTI, 2005, p.60).

princípios supremos de uma moralidade que obrigasse racionalmente os homens, independentemente de seus desejos e inclinações naturais.

Ensinava o filósofo alemão que, ao contrário dos animais, que agiriam conforme os determinismos naturais, o homem agiria conforme os fins e valores atribuídos por ele próprio, daí ser o homem um ente racional e autônomo. Para Kant, todas as coisas da natureza atuavam segundo certas leis, mas só um ser racional, como homem, teria a capacidade de agir racionalmente segundo a representação que ele próprio faz dessas leis, ou seja, por princípios oriundos de uma vontade, uma razão prática (KANT, 2008, p.57).

Daí que o filósofo desenvolve sua teoria sobre a dignidade do homem. Ensina que, se o mundo fosse formado exclusivamente por seres irracionais, não possuiria qualquer valor, pois não haveria quem, partindo das inclinações dos princípios de vontade, o valorasse. Assim:

Todos os objetos das inclinações têm um valor apenas condicional, pois se não existissem as inclinações e as necessidades que nelas se fundamentam seria sem valor o seu objeto. (...) Portanto, o valor de todos os objetos que possamos adquirir pelas nossas ações é sempre condicional. Os seres cuja existência não assenta em nossa vontade, mas na natureza, têm, contudo, se são seres irracionais, um valor meramente relativo, como meios, e por isso denominam-se coisas, ao passo que os seres racionais denominam-se pessoas, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos, ou seja, como algo que não pode ser empregado como simples meio e que, portanto, nessa medida, limita todo o arbítrio (KANT, 2008, p.58).

Portanto, para Kant, a dignidade humana seria um atributo do homem enquanto ser racional, autônomo e insubstituível, isto é, o único ser capaz de fixar livremente seus planos de vida, daí por que não pode o homem ser tratado como um meio para obtenção de algo, mas deve ser sempre considerado como um fim em si mesmo.

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. O que diz respeito às inclinações e necessidades do homem tem um preço comercial; o que, sem supor uma necessidade, se conforma a certo gosto, digamos, a uma satisfação produzida pelo simples jogo, sem finalidade alguma, de nossas faculdades, tem um preço de afeição ou de sentimento; mas o que se faz condição para alguma coisa que

seja fim em si mesma, isso não tem simplesmente valor relativo ou preço, mas um valor interno, e isso quer dizer, dignidade. (...) A autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (KANT, 2008, p.66).

E é justamente o ensinamento de Kant que continua a exercer forte influência sobre o pensamento contemporâneo no que diz respeito a uma fundamentação da dignidade da pessoa humana (SARLET, 2008, p.34), e principalmente no que concerne à teoria dos direitos humanos (RABENHORST, 2010, p.31).

Com efeito, a afirmação de Kant do valor relativo das coisas em oposição ao valor absoluto do homem, como ensina Comparato (2008, p.24-26), inaugura uma nova etapa histórica no desenvolvimento do conceito de dignidade humana, a descoberta de uma realidade e de um mundo axiológico, na qual os direitos humanos foram elevados à condição de valores fundamentais da convivência humana, sem os quais as sociedades pereceriam por um processo de auto-degradação.

3.3 Aproximações ao conceito de direitos humanos

O termo direitos humanos, é, sem dúvida, um dos mais usados na cultura política e jurídica contemporânea, tanto pelos cientistas e filósofos que se debruçam aos estudos sobre o homem, o estado e o direito, quanto pelos cidadãos, que alimentam a partir dele uma convicção de garantia da dignidade (PECES-BARBA, 2004, p.19).

Contudo, ensina Fuster (1992, p.42) que qualquer análise conceitual dos direitos humanos é cercada de dificuldades, sobretudo devido a multiplicidade e heterogeneidade de significações que a expressão tem assumido nos diversos momentos históricos, e, ainda hoje, nos igualmente diversos ordenamentos jurídicos espalhados pelo mundo. Nesse sentido, Maia (2005, p.7) ousou afirmar que, atualmente, tem sido mais fácil apresentar uma relação de direitos qualificados como humanos, do que indicar um conceito de direitos humanos.

Considerando unicamente a dimensão lingüística, destaca Peces-Barba (2004, p.20) que existem incontáveis expressões que denotam o conceito de

direitos humanos, como *direitos naturais*, *direitos públicos subjetivos*, *liberdades públicas*, *direitos morais*, *direitos fundamentais*, *direitos individuais*, *direitos inatos*, *direitos do cidadão*, *direitos da pessoa humana*, dentre tantos, porém, que se relacionam com um contexto histórico-cultural específico, a Europa moderna.

Com efeito, ensina Bobbio (2004, p.2-5) que os direitos humanos são um construído histórico, e nascem no início da era moderna junto com a concepção individualista⁴² da sociedade, fruto de um processo gradual de luta contra os poderes do antigo regime. Assim, a modernidade instaura uma inversão radical na perspectiva das relações políticas, os direitos dos cidadãos surgem como prioridade em face dos deveres dos súditos e a sociedade passa a ser compreendida a partir dos indivíduos, detentores de certas liberdades fundamentais e naturais (pois que não dependem do soberano, mas decorrem da humana condição).

Daí por que, o que se pretende aqui, verdadeiramente, é a defesa dos direitos do homem enquanto um algo desejável, historicamente afirmado e fundamentalmente necessário, como ensinara Bobbio (2004, p.1-15), para a constituição de uma “sociedade dos cidadãos” (democracia) e uma paz perpétua⁴³ entre os homens e nações.

Todavia, um debate central que se impõe quando das tentativas de aproximação ao conceito de direitos humanos diz respeito às buscas por um fundamento absoluto de tais direitos – assim entendidas as razões e argumentos irresistíveis – opostas pelas chamadas doutrinas jusnaturalistas e juspositivistas, e que, segundo Bobbio (2004, p.17), tratar-se-ia de uma ilusão e de uma missão infundada⁴⁴.

Sob a rubrica de “modelos reducionistas”, Peces-Barba (2004, p.49) apresenta as concepções de direitos humanos a partir da perspectiva das

⁴² Entende-se por concepção individualista uma cultura antropocêntrica em que o indivíduo tem valor em si mesmo, e não em função de seu pertencimento a um todo, como ocorreria na cultura organicista vigente até o período medieval.

⁴³ No modelo proposto por Kant em opúsculo de nome análogo, constituindo-se assim um momento em que a humanidade alcançaria a máxima expressão de um progresso moral.

⁴⁴ Infundada, pois segundo Bobbio, a expressão direitos humanos é muito vaga, sendo portanto, indefinível; por que os direitos do homem constituem uma classe variável, sujeitos às variações históricas; e por que os direitos humanos são heterogêneos, contemplando pretensões diversas e incompatíveis entre si.

teorias mais relevantes na história da cultura jurídica ocidental. Em síntese, ensina o catedrático que o reducionismo jusnaturalista concebe os direitos humanos como direitos abstratos, decorrentes da razão e da condição humana, presentes num estado de natureza anteriores ao Estado e ao direito positivo, daí serem universais, inalienáveis e imprescritíveis.

Se trata de posiciones que, generalmente, se apoyan en el pensamiento contractualista. El objetivo central del pacto social, en virtud del cual los ciudadanos convienen en la formación del Poder, será proteger y garantizar eficazmente esos derechos. Por la posición que ocupan en el pacto, los derechos se configuran como límites al Poder político, y consiguientemente pretenden asegurar la no interferencia de los poderes públicos en el ámbito de la autonomía de la voluntad, en la concepción negativa del Derecho, propia del pensamiento y del Estado liberal. Sus contenidos son principalmente los derechos más vinculados a la propia persona, como los referentes a la vida, al pensamiento y a la conciencia, a una participación política limitada y a la seguridad jurídica (PECES-BARBA, 2004, p.52).

Por sua vez, sob a dimensão do reducionismo juspositivista, os direitos humanos só existem quando criados pelo direito positivo, de forma que, só seriam considerados como humanos aqueles direitos expressamente consagrados nos textos internacionais e legais, dotados a partir daí de valor e força jurídica.

É supérfluo discorrer, por ora, acerca das críticas dirigidas especificamente em desfavor de uma ou outra concepção apresentada, porém, há de se invocar Bobbio (2004, p.26) para que se afirme que, a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, o problema do fundamento dos direitos humanos encontra-se superado, restando a necessidade do emprego de esforços no sentido da garantia de tais direitos.

Com efeito, ensina o filósofo italiano que a Declaração Universal foi a manifestação inequívoca da adoção de um sistema de valores que tem no reconhecimento e no consenso em torno da dignidade humana o seu ponto de convergência. Nas palavras do doutrinador:

Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre a sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente

declarado. (...) Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha de alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (...) Somos tentados a descrever o processo de desenvolvimento que culmina da Declaração Universal também de um outro modo, servindo-nos das categorias tradicionais do direito natural e do direito positivo: os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais. (BOBBIO, 2004, p.27-30).

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

Daí que, como explica Peces-Barba (2004, p.44), os direitos humanos contemplam ao mesmo tempo uma pretensão moral justificada, que reforça a autonomia, a liberdade e a igualdade dos sujeitos; um subsistema dentro do sistema jurídico, quando essa pretensão moral é incorporada a uma norma e ganha força jurídica coercitiva; e por fim, uma realidade social, que condiciona sua existência e efetividade a uma série de fatores de caráter econômico, social e cultural.

Entendido o alcance da expressão direitos humanos, não é difícil compreender por que a educação se inclui nessa categoria de direitos.

3.4 Que é educação?

A essência maior de qualquer organismo vivo é a sobrevivência, contudo, as diferentes espécies se utilizam de instrumentos totalmente diversos na luta para se manter vivo. Nesse contexto, a espécie humana ocupa uma posição de destaque. Enquanto animais, insetos e outras formas de vida se

guiam por conhecimentos hereditários e se comportam por determinação dos instintos, o arsenal humano na luta pela sobrevivência é predominantemente composto por conhecimentos adquiridos, que determinam o comportamento dos homens em consequência de suas capacidades de aprendizagem. Daí que afirmam Cotrim e Parisi (1988, p.11) que “a capacidade de aprendizagem manifesta-se facilmente no ser humano, no ato de adquirir conhecimentos”.

Ainda que o homem também possua instintos inatos, é no exercício de sua capacidade cognitiva que suas ações vão sendo programadas, e o mesmo vai adquirindo conhecimentos que ele não possuía por hereditariedade. A maneira como o homem adquire esses conhecimentos pode ser resumida em duas formas: a descoberta independente a partir da experiência individual de cada um, na interação de seus sentidos (visão, audição, tato) com o mundo; ou através da transferência de conhecimento de um indivíduo para outro.

Destas duas formas, o aprendizado através dos outros indivíduos se tornou o grande instrumento do ser humano no sentido da conservação de sua espécie, uma vez que, ao aproveitar das experiências de seus contemporâneos e seus antepassados, o homem se furta em precisar descobri-las novamente (COTRIM e PARISI, 1988, p.13).

Assim, Dewey (1973, p.17) define a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual o homem melhor compreende o sentido dessa experiência e a partir do qual se habilita a melhor dirigir o curso de suas experiências futuras.

No mesmo sentido, Teixeira (1978, p.91) entende a educação como o processo individual e pessoal de contínua reorganização e reconstrução da experiência, e complementa:

Dos primeiros anos aos últimos é o homem assim, o animal que se educa, adaptando-se e readaptando-se sem cessar, alargando, dia a dia, a sua compreensão, tornando-se enfim, um instrumento de progresso e mudança da própria natureza.

Do que foi dito até aqui se pode entender a educação como o processo pelo qual o homem adquire conhecimento e experiências capazes de influir sobre seus comportamentos e suas idéias. É o modo pelo qual a espécie humana constrói e mantém a sua cultura. O processo de crescimento e

desenvolvimento pelo qual cada indivíduo assimila um corpo de conhecimentos, demarca seus ideais e aprimora sua habilidade no trato desses conhecimentos para a consecução daqueles ideais⁴⁵ (CUNNINGHAM, 1975, p.69).

É indiscutível que a aparição da espécie humana influenciou decisivamente sobre o curso do processo de evolução do planeta. O homem, um ser inacabado por natureza, uma realidade em contínua transformação, diante da necessidade de adaptar-se ao mais variados ambientes e construir sua cultura, desenvolve instrumentos racionais hábeis para agir sobre o mundo físico, tornando-o cada vez mais dependente de si próprio (COMPARATO, 2008, p.6), sendo a educação o elemento essencial para que esse processo evolutivo tenha se tornado possível.

Portanto, a educação é, verdadeiramente, parte do processo produtor de cultura, pelo qual o homem vai dominando a realidade conforme suas próprias ações. Daí que, para Freire (1983, p.27), não é possível refletir sobre o conceito de educação sem refletir sobre o próprio homem, assim, o núcleo humano é sua inconclusão, e tendo o homem consciência desse inacabamento, se educa.

Outra situação que caracteriza o fenômeno educativo como uma exclusividade humana é o desenvolvimento de processos sistemáticos para a transmissão do conhecimento. É fato que a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, contudo, este, surge como reflexão sobre a prática educativa como necessidade de organizá-la em função de determinados fins (GADOTTI, 2008, p.21).

A educação sistemática consiste na elaboração de métodos ordenados de ensino, como ocorre na escola, no lar e na igreja, e que permitem uma definição de qual o conhecimento que se deseja transmitir, como será transmitido, e com que objetivos. O fato de o homem ter desenvolvido métodos

⁴⁵ Alguns estudiosos defendem que o processo educativo não é um fenômeno exclusivo do ser humano, de forma que, as diferenças entre o processo de aprendizagem humano e o processo de aprendizagem animal seriam unicamente de ordem quantitativa, e não qualitativa. Todavia, o presente estudo ocupa-se exclusivamente da educação como um fenômeno humano, tendo em vista que o homem é o único ser biológico que tem demonstrado ter consciência de seu processo cognitivo. Daí por que Severino (2008, p.11) defende que a educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens. Desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos.

sistemáticos de transmissão do conhecimento introduz um importante elemento para a compreensão do conceito de educação, a finalidade.

As finalidades da educação variam conforme o espaço e o momento histórico observado. Assim, v.g., a educação dos orientais primitivos objetivava o culto às tradições. Na Grécia Antiga a educação tinha como objetivo o desenvolvimento integral do homem pelo aprimoramento do corpo e da razão. Já em Roma a educação visava a preparação do indivíduo para a vida social. Viajando no tempo, tem-se que na Idade Média era o compromisso espiritual e a devoção religiosa que orientavam os processos educativos. Por sua vez, com o advento da Idade Moderna a educação passou a pretender a valorização do homem enquanto sujeito da história.

Atualmente a educação é entendida como um instrumento fundamental no desenvolvimento pessoal e social do homem, de forma a prepará-lo para compreender e reagir adequadamente o ambiente e as circunstâncias na qual está inserido. Daí por que Monroe (1978, p.370) afirma que o sentido da educação atualmente encontra a sua significação neste processo de relacionar o indivíduo com a sociedade, a fim de assegurar o desenvolvimento da personalidade e o bem-estar social.

Sem bem compreender o ambiente que o circunda, sem a capacidade de reagir às circunstâncias a que é submetido, o homem tenderia à extinção. O homem, diferentemente de outras espécies, não possui densa proteção de pêlos para proteger-se do frio, não possui garras e presas afiadas para caçar seu alimento, não é capaz de gerar centenas de descendentes numa única gestação para superar a mortalidade natural.

Diante dessas limitações o homem desenvolveu processos de educação para, a partir de sua capacidade de aprendizagem, adaptar-se à vida, ao ambiente, à sociedade, à sobrevivência. E uma vez que esses processos de adaptação não são herdados no sentido biológico, foi preciso transmiti-los através das diferentes gerações. Assim sendo, como ensinam Cotrim e Parisi (1988, p.32) a educação não nasce daquilo que o homem sabe, mas daquilo que o homem desconhece; não nasce sobre aquilo que o homem possui, mas sobre aquilo que ele ainda deseja conseguir.

É nesse sentido que a finalidade da educação atual surge como a preparação para a cidadania⁴⁶, na medida em que ao transmitir ao indivíduo a herança cultural, os valores comumente aceitos pela sociedade, o processo educativo desenvolve as capacidades pessoas desse indivíduo, tornando-o útil nas suas interações com o mundo, capacitando-o para a participação e conseqüentemente para a construção de um mundo melhor.

A partir daí, considerando a íntima relação existente entre educação e, cidadania, bem como o papel da educação num contexto de exclusão social, há atualmente um esforço no sentido de se compreender a politização da educação como uma de suas finalidades, e nesse sentido, a prática da educação não pode ser uma ação neutra, mas comprometida com a promoção, a proteção e a defesa dos direitos individuais e coletivos da humanidade. Espera-se uma educação crítica, transformadora de valores, atitudes, relações, práticas sociais e institucionais.

Sob esse aspecto a educação passa a ser vista como uma prioridade na construção de uma sociedade livre da excludência social, pois ela representa, um fortificante do crescimento humano, capaz de fortalecer os valores éticos, estimular oportunidades e fazer florescer reflexões sobre a alienação política decorrente da concentração de poder, da violência, da corrupção, da desumanização dos tempos presentes.

Segundo ensina Zenaide (2005, p. 368), dentre os resultados desejados num plano ético e subjetivo, num plano cognitivo e relacional, e num plano político e comportamental, espera-se de uma educação:

(...) sentimentos vivenciados de indignação, processos de identificação com o outro que passa por situação de violência e injustiças, desenvolvimento de mecanismos de reconhecimento de si e do outro como pessoa e cidadão (...) leitura crítica da realidade social e das práticas institucionais e sociais, visão crítica da cultura (...) processos de luta pelas conquistas jurídica e social dos direitos de cidadania, criação e conquista de direitos, mobilização e exercício de autonomia, postura crítica e questionadora.

⁴⁶ Entendendo cidadania não numa concepção clássica de um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida, e um conjunto de deveres de participação em decorrência da parcela individual de responsabilidade com o bem comum que onera a todos, mas como um “algo mais que simplesmente direitos e deveres...preocupações em torno do acesso às condições dignas de vida”, diante de um grave quadro de exclusão social no qual a humanidade se encontra hoje (BITTAR, 2004, p.18).

Isto posto, a educação é um vetor de transformações individuais e sociais a partir da transmissão de conhecimento.

3.5 A educação enquanto direito humano e social

É consenso que os direitos humanos não surgem todos ao mesmo tempo, mas sim em momentos distintos e em função das carências humanas próprias de cada circunstância histórica (BOBBIO, 2004, p.6), assim, o processo histórico de desenvolvimento dos direitos do homem deu origem, no campo da teoria, às chamadas gerações de direitos⁴⁷.

Os direitos de segunda geração, assim chamados os direitos humanos sociais, nascem da necessidade de obrigar o Estado a assumir uma postura intervencionista e promotora da igualdade entre os cidadãos – em oposição à concepção negativa de Estado Liberal que prestigia exclusivamente os direitos individuais de liberdade – de forma a fornecer certo número de serviços para diminuir as desigualdades econômicas e sociais, permitir a participação de todos no bem-estar social e na divisão das riquezas, e promover a justiça (TOSI, 2005, p.118).

Com efeito, ensina Carvalho (2006, p.8) que a existência de certos direitos não gera automaticamente a efetividade de outros, daí que a garantia formal de uma igualdade de todos perante a lei e a não intervenção do Estado no domínio das liberdades privadas, que formam o núcleo do Estado Liberal, não são suficientes para que se opere o reconhecimento e a proteção integral da dignidade dos seres humanos, sobretudo diante dos processos de precarização do homem característicos do modelo capitalista de produção e que desde os séculos XVII e XVIII vem sendo responsáveis por inúmeros flagelos sociais (exclusão, desigualdade, pobreza).

⁴⁷ A primeira geração dos direitos humanos compreende os direitos civis e políticos forjados na tradição liberal iluminista em oposição aos privilégios do antigo regime; a segunda geração diz respeito aos direitos econômicos, sociais e culturais, resultantes dos movimentos socialistas do século XIX que reivindicavam um Estado promotor da igualdade material em face dos efeitos negativos da revolução industrial do século XVIII; a terceira geração relaciona os direitos a uma ordem internacional na qual os direitos possam ser realizados (o direito à paz, ao meio ambiente equilibrado, ao desenvolvimento); e por fim, a quarta geração de direitos humanos se refere aos direitos das gerações futuras e à responsabilidade da geração atual para com a preservação de tais direitos.

Dessa forma que, conforme ensina Ortiz (2004, p.7), emerge o Estado Social, um agente promotor, dotado de um poder único capaz de atenuar as diferenças sociais, de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e de promover o desenvolvimento da sociedade mediante a adoção de políticas públicas de promoção social e de acesso a garantias básicas como a saúde, a educação, a habitação e a proteção do trabalho⁴⁸.

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

Explica Monteiro (2007, p.129) que o Estado Social tem como obrigações respeitar, proteger e realizar o direito à educação, mediante sua disponibilidade, acessibilidade, qualidade e equidade, assim, dispõe que:

Disponibilidade significa existência dos recursos institucionais, materiais, técnicos e pessoais exigíveis, assim como a sua adaptabilidade à situação e circunstâncias de cada um. *Acessibilidade* significa não-discriminação, de direito ou de fato, por dificuldades de acesso físico e/ou econômico, bem como acesso à informação e orientação pertinentes. *Qualidade* significa conformidade com a Ética do direito à educação, isto é, aceitabilidade ética e cultural dos seus fins, conteúdos e métodos, bem como efetividade e utilidade das aprendizagens. *Equidade* significa garantia de um mínimo/máximo de sucesso do direito à educação para todos, por meio de medidas de discriminação positiva e do respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais.

Afirma Muñoz (2006, p.43) que a educação possui uma ontologia que lhe é própria, e que se manifesta em todas as dimensões da vida, daí que a inter-relação dos direitos humanos com os processos educativos é evidente, de maneira que o direito à educação é ao mesmo tempo uma garantia individual e um direito social.

⁴⁸ Costuma-se atribuir a criação do chamado Estado da democracia social ao contexto histórico da Constituição Mexicana de 1917, que foi a primeira a atribuir aos direitos sociais a qualidade de direitos fundamentais, e da Constituição alemã de Weimar, de 1919, que elabora uma estrutura estatal dualista que contempla não só a organização do Estado, mas uma ampliação das liberdades individuais clássicas, acrescidas de novos direitos sociais.

Assim, reconhecer a natureza social do direito humano à educação significa ultrapassar a dimensão dos interesses meramente individuais, uma vez que, embora a educação represente um veículo de inserção no mundo para aqueles que diretamente a ela se submetem, tomando como parâmetro a dimensão da sociedade, é ela verdadeiramente um bem comum, na medida em que representa a busca pela continuidade de um modo de vida e da aceitação de valores que se escolhe preservar (DUARTE, 2007, p.697).

Por isso, ensina Dias (2007, p.441) que, considerar a educação como um direito humano faz-se necessário para a construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, e tal postura, “eleva a educação à condição de único processo capaz de tornar humanos os seres humanos”, o que significa dizer que ela não é apenas um direito, mas um elemento constitutivo do sujeito. Nesse sentido, consta do Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais de 2003 que:

Conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência do mundo. (...) A educação é fundamental para a realização dessa vocação humana.

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

Outro aspecto que fundamenta a educação como um direito humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si um alicerce para a efetivação de outros direitos, e sua negação um óbice às demais garantias. Nesse sentido, lembra Haddad (2006, p.3) que o indivíduo que passa por processos educativos torna-se um cidadão em melhores condições de exercer seu papel, pois a educação é a base constitutiva na formação do ser humano e na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais.

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

Nessa perspectiva, a educação é também um direito prioritário, fundamental para uma vida humana digna, por que o conhecimento e a capacidade de exercício dos direitos de cada indivíduo, assim como a consciência do dever de respeitar o direito dos outros dependem do direito à educação (MONTEIRO, 2003, p.764). Assim, explica o catedrático português que o direito à educação surge como um dever de cada ser humano tanto em relação a sua própria dignidade como para com a comunidade a qual pertence na medida de sua capacidade de responsabilidade em decorrência do princípio de solidariedade dos homens num Estado Social e Democrático de Direito, e conclui:

A mais legítima resposta à questão da legitimidade da educação está no "direito humano" à educação, cujo conteúdo normativo constitui uma ética. O direito à educação é uma ética porque os direitos do ser humano são uma ética intercultural e universal, com força jurídica e exigências políticas, pedagógicas e outras. O direito à educação é uma ética porque é, acima de tudo e de todos, um direito do educando. A ética do direito à educação é uma ética do interesse superior do educando, do pleno desenvolvimento da personalidade humana e da prioridade da educação para os direitos do ser humano e outros valores cívicos e internacionais. A ética do direito à educação traduz-se em um complexo normativo de direitos do educando (MONTEIRO, 2007, p.127)

Daí que a afirmação da educação enquanto um direito humano de natureza social, ou ainda, como um mínimo ético necessário para garantir o desenvolvimento integral da dignidade humana, tem sido tema recorrente em diversos documentos nacionais e internacionais de proteção dos direitos do homem.

3.6 O direito à educação nas ordens nacional e internacional

Já no contexto das revoluções burguesas do século XVIII, a Declaração de Direitos da Constituição Francesa de 1793 dispunha em seu artigo XXII acerca do caráter indispensável da educação para o ser humano e da necessidade de garantir a todos o direito à instrução, nesse sentido, assegurava que:

A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

Um século depois, no cenário de construção das linhas mestras do chamado Estado Social, a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição Alemã de 1919 viriam a afirmar o caráter público da educação enquanto direito social, atribuindo precipuamente ao Estado o dever de promoção e realização⁴⁹.

Mais tarde, com a proclamação, no ano de 1948, da carta de intenções éticas dos Estados membros da Organização das Nações Unidas (Declaração Universal dos Direitos Humanos), a educação é reconhecida formalmente como um direito universal do homem:

Artigo XXVI – 1. Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos nacionais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (...)

⁴⁹ Artigo III da Constituição Mexicana de 1913: *“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(...)”* – Artigo 142: *“A arte, a ciência e seu ensino são livres. O Estado garante-lhes proteção e cuida do seu fomento.”* No mais, a constituição de Weimar, em seu Capítulo IV, no que diz respeito ao direito à educação, trouxe como destaque os princípios da gratuidade, e da obrigatoriedade, a formação e valorização dos professores, e o dever do Estado na educação pública e na educação privada.

Ensina Zenaide (2008, p.4) que a Declaração Universal de 1948 representou um marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, implicando assim na perspectiva de um conjunto de responsabilidades tanto para os Estados (compelidos a assumir medidas progressivas de promoção e proteção dos direitos humanos), quanto para cada indivíduo em relação à comunidade da qual faz parte, e nesse sentido, a Declaração introduz a temática de uma educação para os direitos humanos, fortalecendo o papel da educação enquanto direito de todos e sua importância para o movimento internacional de defesa da paz, da vida, da justiça e da dignidade dos homens.

Em 1966, conforme ensina Comparato (2008, p.279), com os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, completava-se a segunda etapa no processo de institucionalização dos direitos humanos, iniciado com a Declaração Francesa de 1789. A partir daí a garantia da educação passaria a ser concebida não só como um princípio ou orientação ética, mas também como um direito positivo, dotado de força jurídica, e que aos poucos viria a ser incorporado às Constituições dos Estados. Assim, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais dispôs que:

Artigo 13º - 1. Os Estados-Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (...) Artigo 14º - Todo Estado-Parte do presente Pacto que, no momento em que se tornar parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

Nas décadas seguintes, conforme explica Dias (2007, p.442) o tema da educação como direito social e humano ganha visibilidade, e a partir de então, um número incontável de declarações, protocolos de intenções, conferências e acordos internacionais viriam a afirmar o significado da educação enquanto

direito da pessoa humana. Nesse contexto, não se pode deixar de citar o Pacto de São José da Costa Rica de 1969 (Convenção Americana de Direitos Humanos) e seu protocolo adicional em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador de 1988); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 (Tailândia); o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos aprovado na Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena 1993; a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos 1997; o Fórum Mundial de Educação de 2000 (Dakar); a Conferência Internacional sobre Educação em Genebra 2001, dentre outros.⁵⁰

Nesse sentido, afirma Caggiano (2009, p.22) que, atualmente, não há dúvidas acerca da inclusão da educação no rol dos direitos humanos, seja por seu caráter fundamental enquanto prerrogativa própria à qualidade humana da dignidade seja em razão de seu reconhecimento expresso em diversos instrumentos normativos internacionais e nacionais que o garantem.

No Brasil, a proclamação da educação como um direito tem sido uma constante nas Constituições nacionais desde a Carta Imperial de 1824, que consagrava em seu bojo dispositivo acerca do direito à instrução, notadamente revelado na adoção do princípio da gratuidade do ensino e na previsão de estabelecimentos educacionais específicos. Mais tarde, com o Acto Adicional

⁵⁰ Protocolo de São Salvador, art. 13 “1. Toda pessoa tem direito à educação”; Declaração Mundial sobre Educação para Todos, art. 2 “3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação (...)”; Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, art. 33 “A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais”; Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, art. 2 “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida.”; Fórum Mundial de Educação, item 6 “A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável (...)”; Conferência Internacional sobre Educação, item 8 “Ambas, a educação formal e a educação não formal são ferramentas indispensáveis para iniciar e promover os processos sustentáveis de construção da paz, a democracia e os direitos humanos (...)”.

de 1834, o legislador pátrio viria a manifestar uma tímida intenção de estruturação do poder público para a efetivação do direito à educação⁵¹ (HORTA, 2007, p.182).

Já em 1891, a Constituição Republicana faria referência ao direito à educação introduzindo a presença da União nas atividades educacionais e o caráter laico do ensino⁵². Posteriormente, na década de 30, a revolução política e seus desdobramentos desenvolveriam sistematicamente a importância do direito à educação na agenda nacional, cujo marco inicial foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1930, como um dos primeiros atos do governo Vargas.

Nesse cenário, a constituição social de 1934 destinou capítulo específico acerca do tema Educação e Cultura, dispondo em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

⁵¹ Constituição Imperial de 1824: “Artigo 179 - A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. (...) XXXII. A Instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”; Acto Adicional de 1834: “Artigo 10 - Compete ás mesmas Assembléas [Legislativas Provinciaes] legislar: (...) parágrafo 2º Sobre instrução pública e estabelecimentos proprios a promover-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro venham a ser creados por lei geral.”

⁵² “Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 2º Animar, no paíz, o desenvolvimento das letras, artes, e sciencias. 3º Crear instituições de ensino superior e secundário nos Estados. 4º Promover á instrução secundaria no Districto Federal (...) Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paíz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos seguintes: (...) parágrafo 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” No mais, outros eventos da época que contribuíram para o fortalecimento do direito à educação no Brasil foram: a proclamação da reforma Benjamin Constant de 1890, que embora não tenha sido posta em prática, introduziu elementos importantes no ensino nacional como a obrigatoriedade do ensino seriado e a duração do curso secundário em 7 anos; a reforma do ensino secundário e superior consubstanciada no Código de Ensino de 1901, instituído pelo decreto 3.890 do então Ministro da Justiça e Negócios Interiores Epitácio Pessoa, que regulamentou, dentre outras coisas, a fiscalização dos estabelecimentos de ensino particulares e estaduais por parte do Governo Federal; e a reforma Rocha Vaz, efetivada pelo decreto 16.782 – A de 13 de janeiro de 1925, que baixou algumas normas de funcionamento para os cursos de ensino superior da época, instituiu a concessão de juntas examinadoras aos colégios particulares para efeito de exames de validade e organizou o Departamento Nacional de Ensino.

No que diz respeito à responsabilidade do Estado com a efetivação do direito à educação, ensina Horta (2007, p. 77) que com o texto magno de 1934 tem-se pela primeira vez no Brasil uma referência concreta à competência da União em matéria educacional, a partir da qual, o planejamento e a direção da política educacional passam a ser pensados numa perspectiva nacional⁵³. Já a carta ditatorial outorgada de 1937 manteve alguns preceitos da Constituição de 1934 e acrescentou outros. A contribuição expoente foi a garantia do direito à educação em todos os graus de ensino à infância e à juventude.

A Constituição Democrática de 1946 trouxe avanços significativos no campo do direito à educação. Logo em seu primeiro artigo do capítulo “Da educação e da Cultura”, apresentou os valores básicos que norteariam em tese todo o processo educacional no país: “Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” Sob a égide da Constituição de 46 foi aprovado pelo decreto nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no então governo João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, consolidando a mais alta expressão democrática verificada na história brasileira e iniciada por ocasião da carta magna de 1946, representou um marco no reconhecimento formal da educação como direito humano no ordenamento jurídico brasileiro.

Mais tarde, se por um lado o advento do regime de exceção iniciado com o golpe de 1964 representou um retrocesso no desenvolvimento da democracia e do fortalecimento da cidadania no Brasil, por outro, sob o ponto de vista dos direitos sociais, e aí incluído o direito à educação, houve sucessivas tentativas de expansão e universalização, como o projeto MOBREAL de erradicação do analfabetismo e a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em 1968.

⁵³ Art. 5º Compete privativamente à União: (...) XIV, traçar as diretrizes da educação nacional (...) Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país; (...) Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

Nesse contexto, os princípios formais da educação como direito de todos e da responsabilidade do Estado com a garantia da educação viriam a ser mantidos na Constituição de 1967 e sua posterior reforma em 1969, assim como a idéia de diretrizes e bases para uma educação nacional.

Após os esforços empregados na reconstrução da democracia brasileira pós-ditadura, a Carta Constitucional “cidadã” de 1988, reconhecendo a dignidade da pessoa humana enquanto fundamento do novo Estado Democrático de Direito que se afirmava, elevou a educação ao status de direito fundamental de natureza social, cabendo ao Estado e a família, garantir o direito de todos à educação, de maneira a contribuir para o pleno desenvolvimento das pessoas, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (BARCELLOS, 2004, p.151). No mais, os aspectos que envolvem a concretização do direito à educação são tratados ao longo de todo o texto constitucional democrático, e contemplam desde princípios e objetivos gerais, estrutura educacional brasileira⁵⁴, além de um sistema de financiamento próprio mediante vinculação de receitas⁵⁵.

⁵⁴ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

⁵⁵ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. § 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. § 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. § 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desprende-se do excerto constitucional quatro princípios fundamentais, elevados pelo legislador pátrio à condição de norteadores do direito à educação no país, a saber, o princípio da universalidade, o princípio do dever Estatal⁵⁶, o princípio da participação sócio-familiar, e finalmente, o princípio da finalidade ética da educação.

Conforme ensina Caggiano (2009, p.31), recepcionando o projeto de universalização dos direitos humanos levado a efeito nos diversos documentos internacionais que se desenvolveram a partir da declaração ética de 1948, o legislador pátrio consagrou o caráter universal do direito à educação no Brasil enquanto uma categoria de direito que deve ser prestado a todos indistintamente, conquanto seja inerente ao homem e indispensável para o desenvolvimento de sua dignidade.

Ao repartir os deveres da educação entre o Estado e a família, entre o público e o privado, procurou o legislador nacional, por um lado, reforçar o

comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

⁵⁶ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

modelo de Estado Social e os compromissos educacionais daí decorrentes – exigindo-se assim não só a formatação de normas gerais que garantam a isonomia formal do direito à educação como também a implementação de políticas públicas para a realização material dos objetivos educacionais – e por outro lado, fomentar a colaboração social para a realização plena do direito à educação, permitindo-se ao poder público empreender ações no sentido de coagir a unidade familiar a assumir seu papel nesse processo, como v.g., arcando com os custos educacionais do ensino privado (HORTA, 2007, p.125).

No que diz respeito ao princípio da finalidade ética da educação, o artigo 205 da Constituição de 88 ao eleger o desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho como valores fundamentais a serem alcançados pela prática educativa, afirma o reconhecimento da educação como um processo indispensável na construção do ser humano e no progresso da sociedade, na medida em que é a partir da emancipação pessoal de cada indivíduo que se forma um cidadão ativo, capaz de interagir e dialogar com o mundo que o circunda, e igualmente capaz de tornar-se útil pela contribuição de sua força produtiva (BITTAR, 2004, p.91-107).

Ensina Duarte (2007, p.704) que, além dos princípios narrados no artigo 205, a Constituição de 1988 estabeleceu ainda, em seu artigo 206, as bases norteadoras do desenvolvimento do ensino no país, contemplando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o direito à liberdade de aprender e de aprender com liberdade, o pluralismo de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino, a garantia de um padrão mínimo de qualidade da educação no país – verificada periodicamente pelo Ministério da Educação mediante a implementação de uma série de ações a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENAD) – a gratuidade do ensino (decorrente do dever de solidariedade entre todos num Estado Social e Democrático de Direito), e por fim, a valorização dos profissionais da educação⁵⁷.

⁵⁷ O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na

Por tudo isso, verifica-se que a declaração da educação como um direito humano é ampla e detalhada no ordenamento jurídico brasileiro, sendo a busca por sua efetividade, do ponto de vista legal, expressa num vasto celeiro de garantias constitucionais, daí que, a partir da Constituição de 1988, o direito à educação não só dá um salto de qualidade em relação à legislação anterior, como também se vê à vanguarda de um novo momento, consubstanciado numa série de planos, ações e políticas públicas sociais, que se sucederam a partir daí, a exemplo das que seguem.

Em 1993 o Ministério da Educação e Cultura lança o Plano Nacional de Educação para Todos, um instrumento elaborado a partir do compromisso brasileiro firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que vislumbrava a universalização e a qualificação da educação básica no país a partir de metas a serem executadas num prazo decenal e que dispôs logo em sua introdução o comprometimento do governo brasileiro de “garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo.”

Já em 1996 é elaborada a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), que reafirma o dever do Estado na garantia da educação escolar, bem como as finalidades da educação já consagradas na Constituição de 1988. Também em 1996 é criado o Programa Nacional de Direitos Humanos, que viria a incluir a educação e a distribuição do conhecimento como bases para o fortalecimento de uma cultura de direitos humano; o programa viria a ser reformulado em 2002 e em 2009, mantendo em seu conteúdo metas específicas destinadas à garantia e efetividade do direito à educação.

No mesmo ano é criado (EC 14/96) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou até 2006, quando substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujos recursos seriam originalmente destinados ao financiamento da educação básica, aí compreendidas creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Mais tarde, em janeiro de 2001 é sancionada a lei 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, baseado nos princípios da autonomia dos entes federados e da colaboração, o plano viria a contemplar objetivos e metas a serem adotados por cada Estado e cada Município em suas estratégias locais, incluindo dentre suas prioridades “a elevação global do nível de escolaridade da população” e a “melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”.

Em 2003 é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que, segundo ensina Sacavino (2007, p.464), viria a constituir-se como um passo importante no caminho de efetivação e implementação do direito à educação, uma vez que, entendendo os Direitos Humanos no seu sentido amplo, decorrente da dignidade do ser humano, o plano supõe, necessariamente, um processo de construção de cidadania ativa que implica a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, atribuindo à educação um papel fundamental nesse processo.

Em abril de 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, conforme ensina Saviani (2007, p.1232), consistiu num conjunto de 30 ações estratégicas para a realização dos objetivos constantes do Plano Nacional de Educação de 2001, sobretudo no que diz respeito ao problema qualitativo da educação básica no Brasil.

Por tudo isso não há como duvidar que o direito à educação no Brasil alcançou, ao menos sob o ponto de vista formal, o status de direito humano social, seja pela massificação dos textos normativos que assim o consideram, seja pelas progressivas ações de natureza política expressas em planos e programas ao longo dos anos que reforçaram seu caráter fundamental, extensível e devido, portanto, a todos os homens, sem distinção, inclusive aos privados de liberdade.

CAPÍTULO IV

QUE PODE A EDUCAÇÃO NA PRISÃO?

4.1 O preso como sujeito de direitos

Se os homens são dotados de um valor semelhante, imposto como medida de prudência moral nas sociedades democráticas, é forçoso compreender que a dignidade humana não pode admitir equivalentes, ou seja, possui unicamente uma dimensão qualitativa e jamais quantitativa, daí que um indivíduo jamais poderá gozar de mais ou menos dignidade do que outro (PEQUENO, 2005, p.160).

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

Ensina Carvalho (2001, p.161-177) que, nesse sentido, o advento da Constituição de 1988 e o reconhecimento formal expresso da cidadania e da dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro, representou não só a opção por um modelo penal garantista⁵⁸ – limitador do poder punitivo estatal – mas possibilitou também um profundo

⁵⁸ Sobre a Teoria do Garantismo Penal, FERRAJOLI, Luigi. Derecho y razón – teoría del garantismo penal. Editorial Trotta, Valladolid, 1998.

redimensionamento na execução penal, de forma que ao prisioneiro fora atribuída a condição de sujeito de direitos⁵⁹.

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

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

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

Temos direitos a coisas distintas, como educação, saúde, propriedade, liberdade de expressão, voto ou prestação jurisdicional. Para cada um desses direitos existirão distintas formas de deveres. Nesse sentido, é muito difícil falar em direito sem imediatamente pensar em uma ou várias obrigações. Destaque-se, ainda, que para cada um desses direitos há distintas pessoas ou instituições que estarão obrigadas a respeitá-los ou garanti-los. Há direitos que obrigam apenas uma pessoa, como os derivados de um contrato. Outros obrigam o Estado, como o direito à educação básica, expresso em nossa Constituição (VIEIRA, 2006, p.20).

⁵⁹ Alguns direitos do preso na CF/88: Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal; XL - a lei penal não retroagirá, salvo para beneficiar o réu; XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; (...) XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido; XLVI - a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes: a) privação ou restrição da liberdade; b) perda de bens; c) multa; d) prestação social alternativa; e) suspensão ou interdição de direitos; XLVII - não haverá penas: a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX; b) de caráter perpétuo; c) de trabalhos forçados; d) de banimento; e) cruéis; XLVIII - a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado; XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral; (...)LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado; LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial;

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

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

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

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

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

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

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

4.2 A educação do preso nos instrumentos normativos

No plano internacional, todos os documentos relativos à garantia do direito à educação como um direito humano se aplicam aos indivíduos aprisionados, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, dentre outros. Com efeito, é a educação um direito também dos indivíduos privados da liberdade, conforme afirma o *Manual de la Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios* da UNESCO de 1994, ao dispor que:

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

Não obstante, o documento específico de maior relevância acerca do direito à educação de presos é as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, adotadas pelas Nações Unidas em 1957. Dispõe o referido instrumento normativo em seus artigos 58, 59 e 66 que para alcançar o propósito de reinserção social do prisioneiro, os sistemas penitenciários devem empregar todos os meios curativos, morais, espirituais, assistenciais e educacionais disponíveis. Para tanto, no que diz respeito ao direito à educação, disciplina no artigo 77 que:

- 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.

Nesse sentido, no transcurso da última década, vários países ao redor do mundo vêm dedicando atenção especial à temática da educação prisional em suas legislações penais, contemplando não só enunciados da educação de presos enquanto direito humano, mas também a previsão de atividades e

serviços associados à garantia desse direito, como atividades culturais e desportivas⁶⁰ (RANGEL, 2009, p.43).

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

A base constitucional do direito à educação dos indivíduos privados de liberdade está configurada no artigo 205 da carta magna, que ao enunciar o princípio da universalidade da educação, contemplou necessariamente essa parcela de cidadãos. Com efeito, não tendo a condição de encarcerado força suficiente, pelo menos sob o ponto de vista normativo, para desconstituir a humanidade do preso, a este continuam assegurados os direitos dela decorrentes (PIEADADE JÚNIOR, 2005, p.53-61). No mais, essa convicção é reproduzida expressamente no artigo 38 do código penal, ao afirmar que “o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade”, e no artigo 3º da Lei de Execução Penal, que disciplina: “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”.

Alçado ao patamar de direito constitucional universal, o direito à educação tem como correspondente o dever do Estado de promovê-lo para todos os cidadãos, aí incluídos, necessariamente, os indivíduos aprisionados. Nesse sentido, a educação na prisão não é um privilégio a ser concedido a

⁶⁰ Restringindo a investigação apenas ao espaço da América Latina, por exemplo, tem-se que, na Argentina, a Lei de Educação Nacional (nº. 26.206) dedicou capítulo específico para o tratamento da matéria ao passo em que definiu a educação prisional como modalidade própria do sistema educativo. Na mesma direção, no Paraguai, a Lei Geral de Educação, em seu artigo 76, título V, capítulo 1, declarou que a educação geral básica teria como objetivo garantir o acesso educativo às pessoas privadas de liberdade. Por sua vez, a Constituição Mexicana estabelece em seu artigo 18 que os governos da federação e dos estados devem organizar o sistema penal, e suas respectivas jurisdições, sobre as bases da capacitação para o trabalho e da educação como meios para garantir a readaptação social do delinqüente.

alguns prisioneiros, mas um direito subjetivo, que deve alcançar todos aqueles “em condições de aproveitá-la”, como propõe as Regras Mínimas da ONU.

Sob o título de “assistência educacional”, o legislador pátrio contemplou na Lei de Execução Penal (7.210/84), o disciplinamento do direito à educação do preso no ordenamento jurídico brasileiro, admitindo sua importância nas funções de prevenção do crime e orientação do retorno do apenado à convivência em sociedade (Artigo 10 da LEP), e dispondo em seu artigo 17 que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar⁶¹ e a formação profissional”.

Educação e trabalho são duas categorias que sempre permearam qualquer programa de ressocialização de presos (JULIÃO, 2007, p.42), assim, conforme leciona Albergaria (1993, p.51), a assistência educacional prevista na LEP não se restringe a mera instrução escolar, contemplando uma significação integral que abrange não só um caráter acadêmico, mas também um aspecto social, profissional, decorrente da função utilitária da pena. Afirma o doutrinador que a formação profissional nos estabelecimentos penais deve familiarizar o preso com a máquina e recursos tecnológicos com os quais irá lidar no seu retorno à sociedade, assim, ao legislador pátrio não basta que a assistência educacional na prisão ocupe-se de uma formação intelectual, mas também de uma preparação prática dos indivíduos para que possam competir com um mínimo de dignidade pela aquisição de trabalho quando do seu retorno à sociedade livre.

Impende destacar também que, conforme dispõe o artigo 19 da LEP, o ensino profissional deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, tendo a mulher condenada direito a ensino profissional adequado à sua condição, o que implica dizer que essa modalidade de educação deverá contemplar tanto os apenados sem experiência profissional anterior, quanto àqueles que possuíam alguma atividade laboral, sendo que neste caso, a oferta de ensino profissional na prisão deverá levar em conta as aptidões pessoais do prisioneiro.

Em seu artigo 18, a LEP determina ainda que, o ensino de nível fundamental aos presos será obrigatório e integrado ao sistema escolar de

⁶¹ Entende-se por instrução escolar a transmissão sistemática de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do homem e realizada no espaço da escola (SCHLEMMER, 2005, p.558).

cada unidade da federação, devendo cada estabelecimento penitenciário contar com dependências específicas para os serviços de assistência educacional, bem como com salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante, conforme dispõe o artigo 83 do referido diploma legal. Assim, o ensino no contexto prisional deve atender aos mesmos requisitos, modalidades e características do ensino ofertado nos estabelecimentos públicos ou particulares da sociedade livre, devendo ser ministrado segundo padrões satisfatórios de qualidade e em locais próprios, destinados para tal fim nos estabelecimentos penais.

No que diz respeito aos demais níveis de ensino, constituirão hipóteses de saída temporária para os condenados que cumprem pena em regime semi-aberto, mediante autorização motivada do juiz das execuções penais, desde que o interessado comprove comportamento adequado, cumprimento mínimo de 1/6 da pena se primário ou 1/4 se reincidente, e compatibilidade do benefício com os objetivos da pena, nos termos dos artigos 122 e seguintes da Lei de Execuções Penais.

Dispõe ainda, o diploma legal em epígrafe, acerca do princípio da co-participação entre Estado e sociedade na promoção do direito à educação do preso, bem como sobre a manutenção de espaços de leitura nos estabelecimentos prisionais nacionais:

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.

Além dos parâmetros fixados pela Constituição Federal, e o disciplinamento específico da matéria constante da Lei de Execuções Penais, o direito à educação do preso no ordenamento jurídico brasileiro está também disciplinado nas resoluções editadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), com destaque para a resolução nº. 14/1994, que instituiu as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros no Brasil e a resolução nº. 03/2005, que editou as diretrizes Básicas para construção, ampliação e reforma de estabelecimentos penais.

Res. nº. 14/1994- 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 à formação cultural, profissional e espiritual do preso. Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento. Res. nº. 03/2005- Anexo VI. Os projetos para estabelecimentos penais deverão prever, conforme o caso, local para: (...) c) ensino e biblioteca; (...)

No que diz respeito ao direito à remição da pena pelo estudo, ainda que não haja no Brasil legislação própria disciplinando o tema, desde o ano de 1993 tramitam nas casas legislativas inúmeros projetos de lei que tratam da questão, a exemplo do PL nº. 7824/2010, que prevê a remição de um dia de pena para cada 12 horas de frequência escolar. Outrossim, os tribunais nacionais têm admitido a aplicação do instituto por analogia à remição pelo trabalho já consagrada na Lei de Execuções Penais, e nesse sentido, cite-se a súmula nº. 341 do Superior Tribunal de Justiça, dispondo que “a frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semi-aberto”.

Não obstante a previsão legal, o direito do preso à educação vem sendo reconhecido no Brasil mediante a adoção de uma série de ações políticas afirmativas.

4.3 A política brasileira de educação prisional

A política como exercício do poder, ensina Jiménez (2003, p.22), faz referência à forma de governo de um Estado e à gestão dos assuntos públicos, podendo se manifestar de formas diversas a depender da atividade objeto de sua administração. Assim sendo, por exemplo, fala-se de uma política sanitária quando a atividade objeto em questão é o sistema de saúde pública, ou ainda, de política econômica quando se tratam das questões relativas às relações laborais, o mercado e os recursos financeiros.

Uma das faces de manifestação da política é a chamada política criminal, pela qual os Estados estabelecem um planejamento para tratar e combater o fenômeno da delinquência, e que compreende uma série de decisões, critérios, objetivos e planos que se postulam em diferentes dimensões com vistas à prevenção e repressão da criminalidade, de forma que esta se mantenha sob limites socialmente toleráveis.

Em função da história de regimes de exceção e autoritários, durante muito tempo a segurança pública no Brasil foi associada quase que exclusivamente à segurança do Estado, daí que a política criminal no país ganhou uma expressão quase que exclusiva associada à reatividade e à repressão.

Contudo, nos últimos anos o Brasil vem observando mudanças importantes. Na medida em que hoje são inquestionáveis os progressos da democracia brasileira, é preciso creditar parte desses avanços às conquistas no campo da segurança pública, que vem atravessando uma verdadeira mudança cultural, que tem como premissa o encerramento da dicotomia entre repressão e prevenção, entre direitos humanos e atuação dos órgãos oficiais de segurança. Trata-se, pois, de uma nova segurança pública que combate a violência e a sensação de insegurança dos cidadãos, unindo políticas de segurança com ações sociais⁶².

Assim, em Estados democráticos como o brasileiro, fundados no pluralismo político, nos direitos fundamentais e nas liberdades públicas, as políticas de segurança pública devem objetivar o alcance de condições mínimas de controle da criminalidade para que os cidadãos possam gozar de suas liberdades. Nessa perspectiva, afirma Jiménez (2003, p.28) que:

En el Estado democrático se persigue que todos los ciudadanos (en la medida de lo posible) convivan pacíficamente y en libertad, cubriendo sus necesidades materiales y culturales para que toda persona pueda gozar de su propia dignidad humana.

Dentro dessa perspectiva de segurança pública democrática que se afirma no Brasil, e na tentativa de harmonizar os novos parâmetros de uma segurança cidadã com o contexto carcerário – cujas dificuldades e desafios no

⁶² Excerto do Texto-Base da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública.

que diz respeito à garantia dos direitos humanos são historicamente conhecidas, como a superlotação, a falta de uma política efetiva de reinserção social, a constante violação de direitos dos presos, a pouca atenção aos egressos, as poucas ferramentas de inteligência penitenciária e as condições precárias de trabalho dos agentes do Sistema – o governo brasileiro vem, nos últimos quinze anos, desenvolvendo um conjunto de ações de cunho humanizador no sistema penitenciário. Assim, dentre essas ações destacam-se a instituição do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) em 1994, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) de 2007, a elaboração do Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro em 2008, a realização da 1ª Conferência Nacional da Segurança Pública (CONSEG) em agosto de 2009, dentre outras. E um dos elementos comuns a todo esse rol de iniciativas é o fomento à educação no processo de ressocialização do indivíduo privado da liberdade.

Em consonância com o movimento de universalização dos direitos humanos pós declaração de 1948, bem como com as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, elaboradas por ocasião do 1º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, de Genebra 1955, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária fixa, pela resolução nº. 14 de 1994, as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil, reservando capítulo específico para orientações quanto ao direito à assistência educacional de indivíduos privados da liberdade.

No mesmo ano, a lei complementar nº. 79 institui o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), com a finalidade de proporcionar recursos e meios de financiamento aos programas de modernização do sistema penitenciário brasileiro. Regulamentado pelo decreto nº. 1.093 de 03 de março, dispõe que os recursos do FUNPEN deverão ser aplicados, dentre outras finalidades, na formação educacional e cultural do preso e do internado, mediante cursos curriculares de 1º e 2º grau ou profissionalizantes de nível médio ou superior.

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

Mais tarde, com vistas à implementação dos compromissos firmados por ocasião da Declaração de Hamburgo de 1997, elaborada como produto da 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, a mobilização brasileira no sentido de uma proposta nacional de educação nas prisões ganha força em 2001, quando da instituição do Plano Nacional de Educação, um conjunto de metas a serem implementadas nas diferentes esferas de governo num prazo de 10 anos, que, corrigindo a omissão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, incluiu expressamente dentre seus objetivos implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio.

No ano de 2005 inicia-se um processo de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça para construir uma estratégia comum para a execução de projetos educacionais no contexto penitenciário brasileiro, que constituiu um marco para as políticas de educação prisional no país. Naquele ano, é implantado o projeto Educando para a Liberdade, desenvolvido em parceria com a UNESCO e patrocinado pelo governo do Japão, cuja proposta era não apenas ampliar a oferta de educação para a população carcerária, mas contribuir para a restauração da auto-estima e para a reintegração do preso à sociedade. Dentre os pontos positivos do projeto Educando para a Liberdade, tem-se que, a partir dele, a aproximação entre os ministérios possibilitou a inclusão da educação prisional no programa Brasil Alfabetizado, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de proporcionar o acesso de presos à universidade por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ampliar os debates em favor da normatização da remição pelo estudo.

Dois anos depois do Educando para a Liberdade é instituído através da lei nº. 11.530 e posteriormente alterado pela lei nº. 11.707/2008 o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), uma iniciativa do Ministério da Justiça em cooperação com os estados, municípios e o Distrito Federal, no sentido da prevenção, controle e repressão da criminalidade, articulando ações de segurança pública e políticas sociais, que prevê inicialmente um investimento de R\$ 6,707 bilhões até 2012.

Em conformidade com as diretrizes da humanização e reestruturação do sistema prisional, o PRONASCI introduz dentre suas metas a “ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional, mediante implementação de projetos educativos (...)”.

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária elabora o Plano Nacional de Política Penitenciária 2007, um conjunto de orientações destinadas aos órgãos responsáveis pela administração penitenciária no país, dentre as quais o estímulo à instrução escolar e à formação profissional de presos nos estabelecimentos penais estaduais e federais.

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

Em março de 2009 o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, através da resolução nº3, lança as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, estabelecendo dentre outras coisas⁶³ que a oferta de educação prisional do país deve:

⁶³ Art. 4º - A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões. Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s. Art. 6º - A Direção dos estabelecimentos penais deve permitir que os documentos e materiais produzidos pelos Ministérios da Educação e da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos, sejam disponibilizados e socializados. Art. 7º - Devem ser elaboradas e priorizadas estratégias que possibilitem a continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil. Art. 8º - O trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, devendo ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais. Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e

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

Já no mês de maio de 2010 o Conselho Nacional de Educação, mediante a resolução nº. 2, fixa as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, estabelecendo, dentre outras coisas, que a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais:

Art. 3º (...) I - é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos

relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão 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 privação 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 9.394/96 (LDB).

Em junho do mesmo ano, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), promovem o seminário internacional Educação em Prisões, que viria a reunir autoridades e especialistas nacionais e internacionais em torno do fortalecimento do direito à educação na prisão.

A par desse número incontável de ações afirmativas, a inserção da educação prisional na agenda da política criminal brasileira não foi suficiente para que se construíssem possibilidades efetivas de prestação educacional no contexto penitenciário nacional. Esclarece Julião (2008, p.41) que dentre os principais problemas identificados na oferta da educação no cenário brasileiro permanecem as dificuldades de implementação das diretrizes nacionais para orientar as ações educativas prisionais nos estados, a precariedade material com as quais as iniciativas esparsas de educação prisional têm que conviver, a ausência de profissionais de pedagogia especificamente capacitados para este fim, e a falta de compreensão por parte dos profissionais penitenciários da

importância da educação para os fins do tratamento penitenciário.

Nesse sentido, dados do Ministério da Justiça revelam o enorme abismo que as políticas de educação prisional no Brasil ainda precisam enfrentar. Em junho de 2009 o país tinha uma população carcerária de 469.546 apenados (sendo metade destes, jovens entre 18 e 29 anos), dos quais quase 270.000 eram analfabetos, alfabetizados ou possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, e apenas 39.653 praticavam algum tipo de atividade educacional na prisão.

Não obstante, há um número considerável de boas práticas, públicas e privadas, voltadas à escolarização de presos, cujos resultados, ou mesmo a própria iniciativa, conduzem a uma valoração positiva no que diz respeito às possibilidades de uma educação carcerária.

4.4 Boas Práticas

É fato que a oferta de educação nos cárceres brasileiros está longe de ser considerada satisfatória, uma vez apenas 8% dos presos do país freqüentam alguma atividade educativa nos estabelecimentos penitenciários nos quais cumprem penas, contudo, na busca pelo alcance da prática educativa na prisão não se pode deixar de considerar algumas ações e projetos de sucesso.

Nesse sentido, as práticas educativas no sistema penitenciário federal brasileiro, que em muito se distanciam da realidade penitenciária nos estados, são um exemplo que merece destaque. Segundo dados do Ministério da Justiça⁶⁴, há atualmente atividades de escolarização de presos nas quatro unidades penitenciárias que compõe o sistema federal, Catanduvas/PR, Porto Velho/RO, Campo Grande/MS e Mossoró/RN, que contemplam práticas de educação formal, educação profissionalizante, educação não-formal e acesso à biblioteca.

No que diz respeito à educação formal, desde o ano de 2007 os presos da Penitenciária Federal de Campo Grande são contemplados com curso de

⁶⁴ Ministério da Justiça. Sistema Federal. Tratamento Penitenciário. Assistência Educacional. <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJ887A0EF2ITEMIDC7442D559BC0490C81026522E6DD5EFCPTBRNN.htm>

educação básica na Escola Pólo Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, administrada pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul. Até o ano de 2009, 46 alunos-presos haviam passado pelo projeto, sendo que destes, 17 haviam sido alfabetizados, 18 foram aprovados na segunda fase do EJA (2ª e 3ª Séries), e 20 foram aprovados na terceira fase do EJA (3ª e 4ª Séries). Já em 2010, até o primeiro semestre havia no estabelecimento 43 alunos matriculados no programa de Educação de Jovens e Adultos, sendo que 26 realizaram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Informações do Ministério da Justiça referentes ao primeiro semestre de 2010 ainda dão conta de que, no período, as penitenciárias de Catanduvas, Porto Velho e Mossoró contavam respectivamente com 21, 9 e 48 alunos-presos que freqüentavam curso de educação básica.

Quanto à modalidade de educação profissionalizante, nos anos de 2008 e 2009 houve a execução do Projeto “Iniciação Profissional de Detentos à Distância”, fruto de convênio celebrado entre o Ministério da Justiça e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai. Os cursos – Mecânica de Autos, Alimentos Seguros, Diagnóstico, Soluções de Problemas e Qualidade de Produtos e Serviços, Gestão de Marketing e Relacionamento com o Mercado, Noções de Qualidade e de Segurança de Alimentos e Boas Práticas de Fabricação, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Planejamento de Negócios e Técnicas de Negociação – foram ministrados para 355 prisioneiros nos quatro estabelecimentos federais, sendo que ao todo houveram seiscentas e vinte e três certificações, pois que alguns presos participaram simultaneamente de diversos cursos.

Em relação à educação não-formal, desde o ano de 2009 o projeto “Leitura de Remição” é desenvolvido nas penitenciárias de Catanduvas e Campo Grande, onde os presos são incentivados à leitura de livros e produção de resenhas. No mais, no que diz respeito a espaços de leitura, tem-se que o acervo Bibliográfico da Penitenciária Federal em Catanduvas/PR é de três mil obras, da Penitenciária Federal em Campo Grande/MS dois mil duzentos e um, da Penitenciária Federal em Porto Velho/RO oitocentos e cinqüenta e cinco obras e da Penitenciária Federal em Mossoró/RN novecentos e oito obras.

Outra iniciativa de destaque é o trabalho desenvolvido pela Fundação Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) no estado de São Paulo. Instituída há

mais de 30 anos e vinculada à Secretaria de Estado da Administração Penitenciária de São Paulo, a fundação tem por missão contribuir para a inclusão social de presos e egressos, desenvolvendo programas sociais nas áreas da assistência jurídica, da educação, da cultura, da capacitação profissional e do trabalho.

Na área de educação, a FUNAP oferece um Programa de Educação Básica para prisioneiros (Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio), tendo implantado escolas em 107 unidades prisionais e atendido mais de 16.000 presos desde sua inauguração. Atualmente, a fundação conta com 459 salas de aula, 824 turmas e 450 presos atuando como monitores de educação. Já na área cultural, a FUNAP desenvolve atividades diversas que vão desde a manutenção de salas de leitura e informática nos estabelecimentos prisionais até a realização de oficinas, cursos, palestras, teatro, música e línguas estrangeiras. Quanto aos programas de educação profissionalizante, a fundação, mediante parcerias com o sistema “S” e organizações da sociedade civil, centra esforços na realização de cursos profissionalizantes com certificação na perspectiva de formação integral (gestão, cidadania, mercado, empreendedorismo, cooperativismo, etc), com especial ênfase em profissões de exercício autônomo.⁶⁵

O projeto “Começar de Novo” do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é outro exemplo de ação positiva no que diz respeito à educação prisional no Brasil. Instituído mediante a resolução nº. 96 do CNJ em outubro de 2009, o projeto tem como objetivo promover ações de reinserção social de presos, egressos e cumpridores de medidas e penas alternativas mediante um conjunto de ações educativas, de capacitação profissional e de reinserção no mercado de trabalho, efetivadas através de parcerias entre os Tribunais de Justiça e entidades públicas e privadas para a formação de uma rede de inserção social.

Atualmente o Portal de Oportunidades do projeto conta com 2679 vagas propostas em cursos de formação e capacitação profissional para prisioneiros, sendo que destas, 1480 já foram ocupadas. Alguns cursos oferecidos são:

⁶⁵ Disponível em <http://www.funap.sp.gov.br>

Árbitro de Futebol, Telemarketing, Informática em todos os níveis, Vendas, Inglês, Espanhol e Corte e Costura⁶⁶.

O projeto “Literatura em Prisões: por uma nova autoria, uma nova história”, lançado em setembro de 2010 na cidade de Guarabira, estado da Paraíba, e que integra o programa Educação nas Prisões desenvolvido pelo Ministério da Justiça em parceria com a Organização dos Estados Iberoamericanos e Ministério da Educação, constitui-se como mais uma iniciativa saudável no que diz respeito à efetivação do direito à educação do preso, visando dinamizar a educação nas instituições penais e despertar nos detentos o poder da leitura e da escrita, além de melhorar o vocabulário e auxiliar na formação como cidadãos⁶⁷.

Idealizado no ano de 2006 a partir de um projeto de extensão da Universidade Estadual da Paraíba em parceria com a vara de execuções penais da localidade, o projeto tem como finalidade buscar soluções para a reintegração dos presos na sociedade e ocupar o tempo ocioso dentro dos presídios através de atividades educacionais via rádio. Para tanto, a Rádio Alternativa Esperança, instalada na penitenciária João Bosco Carneiro, funciona como a ferramenta principal dessa nova proposta de ensino prisional, na qual um contador de histórias realiza a leitura de livros para os alunos-presos, e em seguida, faz-se um debate presencial sobre a leitura mediado por monitores.

Afirmar que tais iniciativas constituem-se como práticas educativas prisionais de sucesso diz respeito a avaliá-las considerando tão somente o fato de perdurarem num espaço social destinado exclusivamente à segregação e ao suplício, contudo, tal argumento não se faz suficiente para justificar uma pretensa utilidade da educação no contexto penitenciário, sobretudo no que concerne à figura do prisioneiro. Em outras palavras, a simples existência de atividades de assistência educacional nas prisões brasileiras, considerando que a regra geral é um conjunto de políticas e projetos que não alcançam a materialidade pretendida, não responde a questão do que pode a educação na prisão, fazendo-se necessária a investigação dos desafios e das vantagens de

⁶⁶ Disponível em www.cnj.jus.br

⁶⁷ Disponível em www.mj.gov.br

ordem prática da escolarização na prisão, ou seja, dos limites e possibilidades da educação prisional.

Diante disso, cabe, antes, investigar que pode a educação para o homem, independentemente de sua condição de prisioneiro.

4.5 A educação como instrumento de libertação

Nas linhas que seguem, o ponto de partida para as investigações em torno do que pode a educação no contexto prisional é, não por acaso, a proposta freireana de uma educação como instrumento de libertação, que constitui o objeto principal em torno do qual o advogado de formação e pedagogo da praxe desenvolveu toda a sua teoria do conhecimento, e que significa, conforme explica Monteiro (2006, p.158), uma luta pela conquista dos direitos humanos.

Mas por que Paulo Freire?

Primeiro, por que sua pedagogia do diálogo, fundada numa filosofia pluralista, não se prende a dogmas, sendo crítica de si mesma, permitindo assim que suas propostas sejam recriadas conforme o cotidiano, os interesses, valores e as condições de vida de seus praticantes (SCOCUGLIA, 2006, p.26).

Segundo, por que há um elemento comum que permanece constante em seu pensamento, qual seja, a sua preocupação ético/política e seu compromisso com os “excluídos” (em *Pedagogia da Autonomia*) e “condenados da Terra” (em *Pedagogia do Oprimido*), ponto de vista esse que mantém viva a sua obra não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque responde a necessidades fundamentais da educação de hoje (GADOTTI, 2006, p.9-10).

Finalmente, pelo legado de esperança que se desprende de seus ensinamentos, face aos nihilismos e pessimismos avassaladores que marcam os dias atuais e o futuro da humanidade. Nesse sentido, Gadotti (2007, p.88-90) é categórico:

O poder da obra de Paulo Freire não está tanto na sua teoria do conhecimento, mas no fato de ter insistido na idéia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Ele não apenas convenceu muitas pessoas em muitas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas, também, despertou neles a capacidade de

sonhar um mundo “mais humano, menos feio e mais justo”. Ele foi uma espécie de guardião da utopia. Esse é o legado que ele nos deixou. Esse legado é, acima de tudo, um legado de esperança. (...) Paulo Freire nos fez sonhar porque falava a partir de um ponto de vista que é o ponto de vista do oprimido, do excluído, a partir do qual podemos pensar um novo paradigma humanitário, civilizatório, o sonho de um outro mundo possível, necessário e melhor.

Contudo, não obstante a riqueza do legado freireano que se extrai das diversas fases de sua obra e discurso, no que diz respeito à temática específica da educação em contextos de encarceramento, dar-se-á ênfase, a partir desde ponto, à primeira etapa de seu pensamento, que corresponde aos escritos realizados entre 1959 e 1970 e compreende as obras Educação e Atualidade Brasileira, Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido, uma vez que, é nesse momento que predominam as influências existencialistas e personalistas do teórico, que direcionam seus ensinamentos no sentido de uma educação para a consciência e conquista da dignidade humana, contrapondo-se assim aos processos históricos de coisificação que acometem os homens no universo penitenciário⁶⁸.

Todo o empenho desse “primeiro” Paulo Freire se fixou na busca por uma educação que permitisse ao homem refletir sobre si mesmo, sobre seu tempo e seu espaço, e a partir daí tomar consciência de seu papel enquanto sujeito histórico. Uma educação para a libertação, que servisse ao homem como instrumento de resistência em face das forças e processos sociais alienantes e domesticadores de sua dignidade.

Daí que o conceito de libertação em Freire deve ser entendido sob duas dimensões, a primeira, exclusivamente afeta ao aspecto interno do ser humano, relaciona-se com o progresso de sua tomada de consciência e conseqüente conquista da liberdade; a segunda, por sua vez, diz respeito ao fortalecimento do homem enquanto agente social para sua libertação, de forma

⁶⁸ Em História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas (2006), Scocuglia, ao investigar as relações entre política e educação ao longo da construção do discurso freireano, identifica e defende a existência de três etapas distintas porém interdependentes na obra do pedagogo: a primeira, de cunho existencialista e personalista, foi desenvolvida no período nacional-desenvolvimentista e populista no Brasil de 1959 a 1970, e defendia a educação como vetor de transformações na consciência individual dos homens; a segunda, que corresponde à década de 70, já sob as influências marxistas de Gramsci, Lukács, Goldman, Sartre e outros, diz respeito a uma leitura de mundo que levava em conta os conflitos entre as classes sociais, explicando a politicidade do ato educativo e defendendo uma educação para a revolução da realidade opressora; a terceira, compreende os escritos entre as décadas de 80 e 90, e é marcada pela inseparabilidade entre os atos educativos e os atos políticos.

que, a busca pela conscientização – que é consciência mais ação – e revela-se como uma categoria estrutural ao longo de todo o pensamento freireano, constitui “uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem enquanto pessoa” (FREIRE, 1978, p.37)⁶⁹.

As explicações em torno da primeira dimensão no sentido da conscientização/libertação do homem através da educação passam necessariamente por uma investigação filosófico-antropológica, e nesse sentido, ensina Freire (1983, p.27) que o homem é um ser inacabado, e refletindo sobre si mesmo se descobre inacabado, por isso se educa.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1983, p.28).

Essa capacidade reflexiva do homem caracteriza-o como um ser de relações, diferentemente dos animais, que são seres de contatos, e nesse sentido, explica Freire (1978, p.39) que o conceito de relações guarda consigo aspectos de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência, integração e temporalidade.

Enquanto os seres de contatos interagem com o mundo com respostas automáticas, singulares, acomodadas, reflexas e culturalmente inconseqüentes, as relações que o homem trava no mundo e com o mundo são plurais, na medida em que, diante dos variados desafios, não se esgotam numa maneira padronizada de resposta, e diante de um mesmo desafio, se multiplicam na própria singularidade. São também relações críticas, pois naturalmente reflexivas, capazes de captar os laços e razões que unem um fato a outro.

Outra característica do homem como ser de relações é sua capacidade de transcender, que permite ao homem auto objetivar-se, saindo de si para

⁶⁹ Scocuglia (2006, p.56) explica que as duas dimensões do conceito de libertação em freire são identificadas de maneira clara em *Educação como prática da liberdade*, onde o pedagogo advoga uma educação para a liberdade existencial/personal em busca da humanização do homem, e em *Pedagogia do Oprimido*, onde postula um processo educativo para a revolução da realidade opressora e para a eliminação da consciência do opressor introjetada no oprimido.

refletir sobre si mesmo e para discernir sobre ele e os outros seres⁷⁰ (FREIRE, 1978, p.40). E porque transcende o homem descobre também sua temporalidade, pois emerge do tempo unidimensional de um hoje constante, para descobrir o ontem e o amanhã, as causas e as conseqüências. Assim, a posição do homem no mundo e com o mundo não se esgota na dimensão natural (esfera dos contatos), mas contempla também um aspecto cultural (esfera das relações), no qual atua eminentemente como interferidor.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se⁷¹ às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura. (FREIRE, 1978, p.41)

É pois, o homem, um ser aberto, capaz de travar relações dinâmicas com as duas faces do seu mundo, a natural, atribuindo significações para os entes cujo aparecimento não depende de sua contribuição, e a cultural, cujos entes decorrem de sua criação; daí porque o homem jamais viverá autenticamente enquanto não se achar integrado com as circunstâncias de sua realidade (FREIRE, 2001, p.10).

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

Ensina Freire (1983, p.39) que num primeiro momento, o homem é dotado de uma intransitividade de sua consciência, que é o estágio máximo de limitação de seu poder de apreensão do mundo. A partir daí, e de maneira automática, devido à própria evolução da sociedade, a intransitividade da consciência tende a transformar-se em uma consciência ingênua, caracterizada pela simplicidade na interpretação do mundo. Contudo, para que o homem alcance a consciência crítica, é preciso a interferência de um processo

⁷⁰ Para Freire, a capacidade de transcender do homem é a raiz de sua existência. A idéia de existir ultrapassaria a idéia de viver, por que é mais do que estar no mundo, é estar nele e com ele. É desprender-se do determinismo natural e agir como sujeito histórico.

⁷¹ A integração do homem é resultado da sua capacidade de se ajustar e transformar a realidade. O homem integrado é o homem sujeito. Na medida em que o homem perde a capacidade de escolha e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam já não mais se integra, acomoda-se, afunda-se na passividade (FREIRE, 1978, p.42).

educativo reflexivo e de conscientização, que o possibilite uma capacidade de opção frente aos desafios apresentados pelo mundo, afastando-o da passividade e da acomodação.

Ao homem intransitivamente consciente escapa a apreensão das questões alheias à sua esfera biológica, seu discernimento se dificulta e ele torna-se incapaz de perceber a causalidade autêntica dos fenômenos. Porém, ao passo em que o homem amplia o seu poder de captação e resposta às questões que se põem em seu contexto, seus interesses e preocupações se expandem a esferas maiores que a simples esfera vital biológica, se transitiva (FREIRE, 1978, p.60). Ocorre que, a primeira etapa na evolução da consciência humana é preponderantemente ingênua, que segundo Freire (1983, p.40):

Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na causalidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor (...) Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. (...) Subestima o homem simples. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo (...) Tem forte conteúdo passional. (...) Apresenta fortes compreensões mágicas. Diz que a realidade é estática e não mutável.

Por outro lado, mediante a atuação de um processo educativo dialógico o homem tende a alcançar a transitividade crítica de sua consciência, cujas características apresentadas por Freire (1983, p.41) são:

Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema. Reconhece que a realidade é mutável. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. É indagadora, investiga, força, choca. Ama o diálogo, nutre-se dele. Face ao novo,

não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Assim, por tudo isso, tem-se que, a educação como instrumento de libertação tomada a partir de uma primeira dimensão, diz respeito ao aperfeiçoamento da capacidade do homem de conhecer e refletir, sobre si e sobre o mundo, sendo a libertação aqui entendida como a liberdade adquirida pelo homem mediante a evolução de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Para Freire (1978, p.43 - 44) cada época representa uma série de valores, de formas de ser e de comportar-se, que exigem do homem uma permanente atitude crítica para que, apreendendo esses temas, possa realizar sua vocação de ser mais, e a partir daí integrar-se. Daí, considerando que as respostas humanas aos estímulos do mundo dependem do grau de criticidade de sua percepção, uma percepção ingênua levaria a uma resposta ingênua e conseqüentemente ao aprisionamento do homem num mundo estático e imutável, da mesma forma que uma percepção crítica levaria a uma resposta crítica e à liberdade de estar não só no mundo, mas também de dialogar com ele. Afinal, em sendo o homem um ser de relações, há de estar preparado para bem compreender o mundo e suas especificidades e a partir daí com ele interagir, não de maneira espontânea, mas de maneira reflexiva, agindo não por instinto, mas por livre opção.

Ocorre que, atualmente, a sociedade disciplinar vem retirando do homem a sua capacidade de decidir, a sua liberdade, sendo que os temas da época são apresentados ao “homem simples” por uma elite dominante que lhe entrega as informações em forma de prescrição a ser seguida, negando, por conseguinte, sua condição de humanidade. Nesse sentido, aduz Freire (1978, p.43) que uma das maiores tragédias do homem é estar hoje oprimido pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada e pelas ideologias, que acabam afogando-o na massificação e na acomodação, retirando-lhe a condição de sujeito e rebaixando-lhe à condição de objeto coisificado, desumanizado.

A introdução das categorias políticas oprimido/opressor, dominante/dominado na elaboração teórica de Paulo Freire representam o ponto inicial da segunda dimensão de seu conceito de educação como

instrumento de libertação. Agora, para que se opere a emancipação do homem no sentido da afirmação de sua humanidade, de sua liberdade, de sua dignidade, já não basta apenas o aperfeiçoamento individual, mental, pessoal de sua consciência – uma vez que a estrutura social e política opressora surge como novo obstáculo a ser superado – mas também uma ação cultural⁷² no sentido da conscientização (que é consciência mais ação) para a libertação (liberdade mais ação), uma vez que a educação possibilitaria ao oprimido o reconhecimento de sua situação de submissão e uma atitude positiva em contraposição a essa submissão (SCOCUGLIA, 2006, p.57).

Isto posto, ao longo de sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire defende que uma educação para a libertação deveria partir da práxis, da reflexão e da ação do homem sobre o mundo, do homem com ser consciente crítico, que uma vez libertado no plano individual, partiria em busca da libertação no plano social.

Tal educação deveria possuir um caráter problematizador que estimulasse a intencionalidade da consciência humana, uma vez que o homem, para Freire, tornar-se-ia mais humano quanto mais tomasse consciência de sua consciência, ou seja, quanto mais reconhecesse sua ignorância e se descobrisse como ser inacabado. Com a educação problematizadora o homem poderia superar as situações limites, que são os desafios apresentados pelo mundo, e enxergar o inédito viável, que são as possibilidades de superação, na exata medida da ação de cada um, isto posto, a problematização reconhece no homem um ser que está sendo, ator de uma história inacabada. Para Freire (1982), o mundo só existe na medida em que é pensado e compreendido, construído conscientemente como tal pelos homens, que ao refletirem sobre si e sobre o mundo vão ampliando seu poder de percepção, construção e transformação desse mundo, assim a educação problematizadora apareceria como mudança, como futuro, como revolução, como esperança, como movimento humano na busca do ser mais coletivo, na luta pela libertação⁷³.

⁷² Comportamento social ativo, instrumento de que poderão se valer os oprimidos para expulsar de si a consciência dos opressores, considerado por Freire (1982) como o principal desafio a ser superado pela educação dialógica e problematizadora.

⁷³ O homem, ao contrário dos animais, é um ser para si, por que sua atitude de resposta em face do mundo não está submetida à satisfação de uma necessidade unicamente física, mas é transformadora, de forma que o produto de suas ações não pertence exclusivamente a seu corpo, mas tem repercussão no mundo, que é a construção da cultura. São seres da prática, pois atuam transformando a realidade. Isto posto, se os temas do mundo não forem

Convém aduzir que não se trata de atribuir à educação um poder milagroso que, elevando os níveis de consciência do homem funcionaria como um motor das transformações sociais, mas de considerá-la como um vetor indispensável para o aprimoramento da percepção, de forma que, a partir de suas experiências existenciais e da reflexão sobre o seu papel como produtor de cultura, ele possa descobrir a íntima relação existente entre sua práxis de criar-se e recriar-se, e os efeitos na criação e recriação de sua realidade social. Não se pode negar o caráter idealista, quase utópico de tal proposta, mas sua grande contribuição diz respeito ao estímulo à fé no ser humano e na sua condição não de parte de uma estrutura organicista, mas de subjetividade determinante na construção do contexto. Assim, valorizando a figura do homem enquanto indivíduo, a educação impaciente, dialógica, problematizadora e reflexiva proposta por Freire nega o determinismo e clareia um futuro de possibilidades.

È com o que concorda Zatti (2007, p.62), ao explicar que para Freire é uma contradição que o homem – um ser consciente de seu inacabamento – não busque o futuro com esperança, não sonhe com a transformação, enfim, não busque a construção de um mundo onde todos possam realizar-se com autonomia, assim, cabe à educação problematizar o futuro para que a utopia de um mundo melhor não se perca, e complementa:

Dizer que a educação vai suprimir todas as injustiças, opressões, e assim mudar completamente a sociedade suprimindo todas heteronomias, é ingenuidade, da mesma forma que dizer que a educação não pode realizar mudança alguma. Temos que estar conscientes do nosso condicionamento, mas não somos determinados, há possibilidade da transformação. (...) Uma educação que vise formar para a autonomia deve encarar o futuro como problema e não como inexorabilidade, a História como possibilidade e não como determinação. O mundo não apenas é, ele está sendo, o papel dos homens no mundo é de quem constata e intervém.

Nesse sentido, para que ocorra a libertação, a educação deve distanciar-se ao máximo do caráter bancário, essencialmente narrativo e desconectado da

compreendidos, mas encarados como situações-limite, os homens não terão a capacidade de oferecer respostas críticas aos estímulos, pois a ação libertadora depende do grau de percepção que os homens têm dos temas geradores. No mais, quando os indivíduos não captam determinado tema, ou o fazem de forma distorcida, isso pode significar a existência de uma situação de opressão, ou seja, lhes falta a compreensão do caso particular por não compreenderem a totalidade da sua situação de oprimidos, por isso a educação problematizadora deve permitir a visão do contexto (FREIRE, 1982).

experiência existencial dos educandos, onde o narrador se torna sujeito e os ouvintes pacientes.

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

É uma educação que nega o diálogo e a comunicação, carecendo de humildade, compromisso com a realidade e fé no homem, pois absolutiza a ignorância sempre no outro, funcionando em favor da alienação e da ideologia da opressão. Ideologia do assistencialismo, que segundo Freire (1978, p.57), se contradiz com a vocação natural do homem de ser sujeito, pois “faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação”.

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

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

Assim, na medida em que anula ou minimiza o poder criador dos educandos, uma educação bancária assistencialista estimula a ingenuidade, a passividade e a docilização, satisfazendo o interesse dos opressores, que não é senão, a transformação da mentalidade dos oprimidos para que melhor se

adaptem à dominação, ao invés de fornecer-lhes mecanismos para levantarem-se contra a situação que os oprime.

A educação bancária assistencialista enxerga nos oprimidos seres fora da sociedade, e que por tal razão devem ser resgatados por práticas pedagógicas que estimulam a ingenuidade e o ajustamento ao invés da criticidade e da criatividade.

Como marginalizados, 'seres fora de' ou 'à margem de', a solução para eles estaria em que fossem 'integrados', 'incorporados' à sociedade sadia de onde um dia 'partiram', renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz...Sua solução estaria em deixarem a condição de ser 'seres fora de' e assumissem a de 'seres dentro de'. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em 'seres para outro'. Sua solução, pois, não está em 'integrar-se', em 'incorporar-se' a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se 'seres para si'. FREIRE (1982, p.69)

Isto posto, uma educação prisional concebida a partir do modelo assistencialista reforça a homogeneidade entre a escola e a prisão no que concerne à "reprodução das relações sociais e de manutenção da estrutura vertical da sociedade, criando, em particular, eficazes contra-estímulos à integração dos setores mais baixos e marginalizados" (BARATTA, 1999, p.175).

Daí afirmar Leme (2007, p.127) que a educação somente poderá assumir alguma contribuição para o homem privado da liberdade, se "não fizer parte da lógica de transformação dos indivíduos" – introjeção da consciência opressora no oprimido – mas sim da transformação da realidade que os oprime, fugindo, por conseguinte, do modelo bancário e assistencialista descrito por Freire, característico da dominação, da marginalização e do disciplinamento.

Ensina Freire (2001, p.16) que, o que importa verdadeiramente ao se ajudar o homem, é ajudá-lo a ajudar-se, fazendo-o agente de sua própria recuperação. Assim, não se trata de educar (transformar) o preso, mas de oferecer condições para que se eduque.

Entendendo "consciência máxima possível" como o maior grau de captação que o homem possa ter de si e do mundo, "situações-limite" como os obstáculos que o mundo lhe impõe e "inérito-viável" como as possibilidades de

emancipação face aos obstáculos, dar condições para que o preso se eduque é proporcionar mecanismos para que ele atinja uma “consciência máxima possível” das suas relações com o mundo, e superando as “situações-limite” que o contexto penitenciário lhe impõe, passe a enxergar o “inédito-viável” – um algo além das barreiras da prisão e da criminalidade – e a agir para alcançá-lo (FREIRE, 1982).

Mas quais são as situações-limite que se apresentam como obstáculos à prática educativa na prisão?

4.6 Desafios à prática educativa no cárcere

Para que a educação no cárcere venha a atuar efetivamente como meio para conquista da libertação do homem preso, há de enfrentar uma série de desafios que lhe são próprios⁷⁴.

Considerando exclusivamente a realidade brasileira, ensina Sá (2007, p.113) que os desafios que acometem a educação prisional podem ser classificados em dois grandes grupos, os problemas inerentes à própria

⁷⁴ Em documento apresentado na 11ª sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU em 2009, Vernor Muñoz, relator especial sobre o direito à educação em contextos de encarceramento, verificou que, nos diversos países do mundo “*los obstáculos causados por problemas de disposición, internos al educando, están estrechamente relacionados con las experiencias anteriores y contemporáneas al encarcelamiento, tales como las repercusiones de una niñez en condiciones desventajosas, el fracaso escolar anterior y la baja autoestima, el uso indebido de drogas y alcohol y las discapacidades relacionadas con la comunicación, el aprendizaje y la salud mental. Los obstáculos institucionales y situacionales son externos a las personas a las que se imparte la formación y quizás sean éstos quienes mejor pueden describirlos. La lista de esos obstáculos, extensa y de alcance mundial, incluye ejemplos alarmantes de casos en que la educación se ve interrumpida o terminada por caprichos personales de los administradores o funcionarios de la prisión o por frecuentes encierros en las celdas o traslados abruptos entre instituciones, así como de la falta de bibliotecas, la confiscación generalizada del escaso material escrito y educativo existente, las listas de espera de hasta tres años para acceder a los cursos y el acceso limitado y a menudo inexistente a la tecnología de la información y a la capacitación conexas, incluidas las aptitudes técnicas necesarias en la actual sociedad informatizada. Concretamente a este respecto existe la percepción de que la educación ha de considerarse em función de la gestión de la prisión y no de las necesidades y los derechos específicos de los reclusos. El Relator Especial también recibió información sobre, entre otras cosas, los recortes de personal, a causa de los cuales se agrupaban alumnos de capacidades tan desiguales que las clases eran insostenibles o debían suprimirse, o no se podían celebrar exámenes por falta de personal de vigilancia; la programación deficiente del calendario de instrucción; la docencia incoherente y de baja calidad; los planes de estudio demasiado elementales, de interés nulo o inapropiados; los cursos de formación profesional obsoletos y sin perspectivas concretas; la enseñanza de competencias desfasadas; la falta de locales de aprendizaje seguros y estables (...)*”

natureza da pena privativa de liberdade, e os problemas decorrentes da má gestão da coisa pública. Integram o primeiro grupo a arquitetura carcerária, a prisionização, o sub-sistema social carcerário, a rotatividade dos prisioneiros e os fins contraditórios da pena de prisão; quanto ao segundo grupo, pode-se incluir a descontinuidade administrativa, a prevalência de ações voltadas ao trabalho do preso, a heterogeneidade das práticas educativas, a falta de pessoal técnico habilitado e o caráter residual da política pública de educação prisional.

No que diz respeito aos desafios inerentes à própria natureza da pena privativa de liberdade, os fins contraditórios da prisão aparecem como o primeiro grande obstáculo que se impõe à educação de detentos. Há na história dessa instituição um paradoxo basilar: espera-se que ela castigue severamente o criminoso – fazendo justiça ao retribuir o mal causado por este – ao mesmo tempo em que atue no sentido da reabilitação, transformando o indivíduo de forma a torná-lo útil quando do seu retorno ao convívio social⁷⁵. É com o que concorda Leme (2007, p.119), ao afirmar que:

Queremos, sim, que a cadeia se pareça com o inferno, assim como queremos acreditar que é por meio desse inferno que os homens se purgam, expiem suas faltas, modifiquem-se, transformem-se.

Ocorre que, se de um lado não há como negar o sucesso da prisão no que diz respeito à finalidade da punição exemplar, visto que a praxe carcerária, em todos os tempos e nos mais diferentes espaços, tem sido marcada pela dor, pelo sofrimento e pelo terror dos que nela padecem, em se tratando do objetivo ressocializador, o fracasso é total. Daí que, como forma de aliviar o sentimento de fracasso, ensina Thompson (2002, p.11) que a esperança de readaptação do prisioneiro à vida em liberdade é transmutada para sua adaptação à vida carcerária.

Estar apto para o convívio social passa a significar, em última análise, aprender as regras e normas da prisão, e nesse contexto, a manutenção da segurança e da disciplina interna no estabelecimento carcerário ganham destaque. Por isso, explica Loureço (2007, p.60-61) que a escolarização de

⁷⁵ Sobre os fins contraditórios da pena de prisão, remeta-se o leitor ao capítulo 1 do presente texto.

presos, assim como outras atividades de assistência no interior das prisões, sofre uma limitação muito bem definida, o predomínio das ações de segurança e disciplina, levados a efeito visando à impossibilidade de ocorrências que venham a desestabilizar a própria escola e o estabelecimento prisional.

El castigo supone la inflicción de sufrimiento y engendra odio y violencia. La educación, por el contrario, fomenta el crecimiento, la realización y la creatividad, el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones humanas. Es muy difícil que la educación pueda prosperar en un medio en que impera el castigo. De hecho, el castigo es contrario a la educación (COSMAN, 1993, p.75)

Assim, a finalidade retributiva do castigo, instrumentalizada nas ações de segurança e disciplina, se fazem presentes diuturnamente na prática educativa prisional, verificadas, por exemplo, na vigilância por parte dos agentes quando da movimentação dos presos em direção à sala de aula e no transcurso das aulas, ou ainda, em operações de revista em pleno momento educativo. Dessa forma, mesmo que por um momento se sinta como aluno, o recluso não se desprende da sua condição original de prisioneiro.

Ainda nesse contexto, agentes, dirigentes e até mesmo presos não apenas introjetam a perversa lógica disciplinar pela qual as prisões têm operado como se tornam eles próprios agentes de reprodução dessa lógica. No caso do trabalhador penitenciário, ele tende a acreditar que ações positivas como o benefício da escola pode significar a premiação do comportamento criminoso e uma possível potencialização do crime; no caso do recluso, ao submeter-se a programas ressocializadores, pode ser considerado fraco e confuso para os seus pares (FIRMINO, 2010, p.83).

Finalmente, acrescente-se a isso o fato de, por ter a cela de aula esse lado grotesco, disciplinador, limitada por essa lógica de segurança, o professor pode vir a ser encarado como a personificação do poder controlador, de maneira que, qualquer gesto descuidado pode significar quebra de confiança, vindo a comprometer o processo educativo ali desenvolvido (LEME, 2007, p.147). Como destaca Português (2010, p.88), as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades penitenciárias que prescrevem as atividades escolares, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de

dominação, subjugando os indivíduos punidos ao sistema social da prisão e ao mundo do crime.

A arquitetura dos cárceres é a máxima expressão da prisão enquanto instituição violenta e opressora, e se apresenta notadamente, como mais um desafio a ser superado pela prática educativa prisional. Ela acentua o discurso da criminalização, ressaltando a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade e a depressão.

Nesse sentido, ensina Onofre (2007, p.12) que, ao serem analisados os aspectos arquitetônicos das prisões, tem-se que nas celas lúgubres, úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade e da desumanidade, e dessa forma, qualquer atividade desenvolvida na prisão dificilmente conseguirá oferecer ao prisioneiro oportunidade para que tenha acesso à cultura e ao desenvolvimento de sua personalidade.

E complementa:

Caso se considere o espaço físico das prisões, cujas muralhas são a materialização da separação entre a comunidade livre e os presos, servindo como barreira para impedir as fugas, mas também como símbolo da rejeição das sociedades (...) fica difícil pensar em implantar, em seu interior, uma proposta de educação que busque possibilitar ao educando preso acesso à educação e cultura de forma crítica e criativa, desenvolvendo suas potencialidades e preparando-o para o exercício pleno da cidadania (ONOFRE, 2007, p.24).

Com efeito, as grades, os cadeados, os imensos portões, as guaritas de vigilância, as câmeras, advertem a todo tempo que, ali, deve-se manter uma postura submissa, paciente, reprimida, e o espaço físico da escola não difere estruturalmente dos demais espaços numa prisão, de maneira que, a sala de aula não será mais do que uma cela de estudo, carregada de todo o simbolismo negativo presente num espaço penitenciário (LEME, 2007, p.145).

O preso estabelece e desenvolve com a edificação prisional uma relação simbiótica que, conforme o tempo de cumprimento de pena se torna capaz de criar marcas em seu psiquismo (SÁ, 2007, p.123). Nesse cenário, a construção de barreiras e grades se constitui como um ato de interposição violenta que separam o preso do meio social de onde veio, iniciando um intenso processo de ataque à sua identidade e à sua privacidade, que são “fatores de

inestimável importância para a saúde mental e para a readaptação social” (SÁ, 2007, p.132).

Assim, atuando a serviço do constrangimento, da despersonalização e do controle, a edificação prisional atinge a auto-imagem do interno e seu sentimento de valor pessoal, configurando-se, pois, como um obstáculo à prática educativa na prisão como instrumento de valorização e emancipação do homem.

Outro desafio imposto à prática educativa no cárcere afeto à natureza da pena de prisão é a prisonização, o processo de assimilação que acomete todo e qualquer indivíduo que ingressa no cárcere, e que aos poucos vai despindo-o de seus valores e de sua cultura pré-aprisionamento, ao passo em que os substitui pelos valores e pela cultura da penitenciária.

Ensinam Thompson (2002, p.25) e Onofre (2007, p.14) que a prisonização dificulta qualquer esforço no sentido da preparação do prisioneiro para a vida em liberdade, na medida em que opera uma profunda desorganização de sua personalidade, cujos efeitos, já apresentados no capítulo introdutório deste trabalho, vão desde a perda da identidade pessoal até a infantilização. Nesse contexto, o indivíduo acometido pelos processos de prisonização é um indivíduo completamente dependente da cultura penitenciária – que acaba por definir suas condições de felicidade e existência – daí por que tem dificuldades em elaborar planos a médio e longo prazo, ou em outras palavras, não consegue enxergar na prática educativa um instrumento para alcançar melhores condições numa vida futura.

Isto posto, a influência negativa da prisonização nas práticas educativas no cárcere diz respeito ao sentimento de “esterilidade absoluta” que acarreta no indivíduo aprisionado, cuja origem, segundo Bitencourt (1993, p.183) reside na sensação de impotência habitual para adquirir, dentro da prisão, benefícios que sejam transferíveis à vida em liberdade. Nesse sentido, o interno deixa de enxergar a escola da prisão como um espaço de oportunidades.

As peculiaridades do sub-sistema social carcerário também funcionam como obstáculos à prática educativa no cárcere. Ensina Português (2010, p.86) que a prisão caracteriza-se por ser um sistema social, com regras, valores e procedimentos próprios, e com papéis que implicam em posições, privilégios, poderes e status, de forma que, os segmentos que a compõem – prisioneiros,

funcionários, técnicos e diretores – forjam em seu interior a organização e o funcionamento da prisão, determinando padrões de comportamento, relacionamento e distribuição de poderes, que, em último caso, objetivam a manutenção de equilíbrio.

Daí que, em busca de equilíbrio, o dia a dia numa instituição prisional é marcado por uma contínua negociação entre administradores, funcionários e presos, com reflexo direto nas atividades educativas desenvolvidas no cárcere, uma vez que é mediante a atuação de funcionários e administradores que a educação prisional se instrumentaliza. De um lado, há casos em que essa negociação tende para o lado da concessão de benefícios educacionais, como relata Lourenço (2007, p.62):

Em muitas ocasiões, assistimos a essas negociações nos momentos em que estudávamos os processos de escolarização dos adultos presos nas duas instituições prisionais. Testemunhamos pedidos sedutores por parte dos prisioneiros para que os funcionários lhes arrajassem cadernos adicionais e outros materiais escolares, pedidos para entrada ou saída das salas ou celas de aula ou mesmo do prédio escolar em horários não-autorizados (...)

Porém, como alerta Leme (2007, p.156), essa postura benevolente por parte de alguns funcionários não é bem vista pela totalidade da categoria, de forma que, a relação de proximidade entre um funcionário e um prisioneiro no que diz respeito à facilitação das atividades educativas pode significar, para os demais funcionários, traição da confiança, o que por vezes acaba por inibir as ações de favorecimento à educação na prisão.

No que concerne aos prisioneiros a impressão é a mesma. Existe certa desconfiança para com os prisioneiros que estudam e que mantêm alguma proximidade com os funcionários. É comum os demais presos entenderem que a relação de aproximação entre um detento e um funcionário abre espaço para a delação, pois, num espaço em que os papéis do bem e do mal estão previamente definidos, qualquer atitude que ameace o equilíbrio da sub-cultural social da prisão é interpretada com desconfiança, e assim, alguns presos evitam participar das atividades de escolarização.

De outro lado, são comuns os casos de obstrução ao direito à educação dos prisioneiros por parte dos funcionários, que utilizam os mais variados argumentos, nem sempre justificáveis, para, por exemplo, negar a simples

abertura de uma cela para permitir o acesso do detento à sala de aula. No mesmo sentido, relata Silva (2010, p.120-121) que a seleção dos apenados para as atividades educacionais na prisão nem sempre obedece a critérios objetivos, e tende a se relacionar com o grau de adaptação do prisioneiro às regras da penitenciária ou à sua aproximação com a equipe dirigente, e analisando os resultados de pesquisa realizada junto a uma instituição prisional do Estado da Paraíba, complementa:

Registraram-se casos em que o professor fora proibido de ingressar na sala de aula com o lanche e o material didático dos apenados; situações de crise e indisciplina forçadas para que a entrada do professor no estabelecimento fosse obstada; e espancamentos de apenados imediatamente após a saída da sala de aula.

A ocorrência de tais situações pode ser explicada, conforme Silva (2010, p.125-127), ao se estudar a percepção que guardas e dirigentes penitenciários mantêm em relação às finalidades da prisão e à possibilidade de oferta de educação em contextos de encarceramento. Relata o pesquisador que há entre os profissionais penitenciários uma confusão no que diz respeito aos propósitos da instituição prisional, de forma que, suas opiniões dividem-se entre a prisão como espaço de punição/segregação social e a prisão como instrumento ressocializador. No mesmo sentido, alguns destes profissionais entendem a educação como um direito do preso – devendo ser oferecida a todos indistintamente – enquanto outros condicionam a oferta da educação ao prisioneiro que demonstrar bom comportamento⁷⁶.

Isto posto, essa ambivalência de concepções, na prática, acaba por dar vazão a distintos tratamentos no que diz respeito à materialização da assistência educacional na prisão, ora facilitada, ora obstada.

Sujeita às práticas de negociação da sub-cultura social carcerária, a oferta de educação na prisão abandona o caráter de direito, transmutando-se em privilégio a ser concedido a grupos ou indivíduos determinados.

⁷⁶ Dentre 33 profissionais penitenciários entrevistados na pesquisa, o que corresponde a 71,73% do total de profissionais da penitenciária investigada, 48% consideravam a prisão como um local para punir e segregar, enquanto 45% afirmavam que a principal finalidade da prisão seria recuperar criminosos. No que diz respeito à educação prisional, 52% entendiam-na como um direito a ser ofertado indistintamente aos prisioneiros, enquanto 39% afirmavam que ela deveria ser ofertada unicamente aos presos que demonstrassem bom comportamento.

No mais, outra questão afeta às influências da sub-cultura social carcerária na educação prisional diz respeito às máscaras que acometem os indivíduos em suas relações. Ensina Lourenço (2007, p.64) que, na prisão, os reclusos tendem a representar papéis definidos e desejados pelos que compõem a instituição, assim, empregam certas técnicas para que possam dominar as impressões que os outros possam ter deles, o que conseqüentemente, serviria para uma perfeita adequação ao ambiente social que os rodeiam.

Assim, em sendo a prisão um lugar onde as relações se pautam pela desconfiança generalizada, pela instabilidade, muitas vezes os detentos não procedem como gostariam, mas como reclama a sub-cultura carcerária, daí que o comportamento dos prisioneiros na escola prisional se reveste de certo grau de impenetrabilidade. Há dentre os prisioneiros, por exemplo, uma resistência em desenvolver trabalhos em grupo, pelo receio de se expor aos companheiros, aos guardas que vigiam a escola ou ao próprio educador, tornando-se extremamente difícil, para este último, inserir-se nesse contexto estabelecendo vínculos de confiança com o recluso e estimulando-o a livrar-se dos papéis e máscaras que a sub-cultura social carcerária lhe impõe (LEME, 2007, p.118).

Além dos fins contraditórios atribuídos à pena de prisão, da arquitetura carcerária, da prisonização e do sub-sistema social carcerário, outro obstáculo que se impõe à qualquer tentativa de educação na prisão é a rotatividade dos prisioneiros.

O fenômeno da rotatividade dos alunos-presos é um problema constante no ambiente carcerário, e ocorre por uma série de motivos, que vão desde a progressão de regime de cumprimento de pena até a mudança de unidade prisional por razões de segurança e disciplina (SANTOS, 2007, p.98). Assim, por exemplo, o recluso que inicia alguma atividade educativa na prisão pode ser surpreendido, a qualquer momento, por uma transferência de penitenciária, sendo que o estabelecimento penal de destino poderá não contar com atividade educativa, prejudicando assim a continuidade dos estudos.

Além dos desafios inerentes à natureza da pena de prisão, a prática educativa no contexto penitenciário brasileiro há de enfrentar também, os problemas decorrentes da má gestão pública, a saber: descontinuidade administrativa; prevalência de ações e projetos voltados ao trabalho do preso; a

heterogeneidade das práticas educativas; falta de pessoal técnico habilitado; e por fim, o caráter residual da política pública de educação prisional.

Em pesquisa realizada entre os anos de 2003 e 2004 nos estabelecimentos penitenciários de São Paulo, Lourenço (2007, p.52) identificou que as descontinuidades na administração dos presídios acabavam por determinar os padrões de conduta e de condução das práticas educativas prisionais, muitas vezes não similares às adotadas pela gestão anterior, e complementa:

Quando observávamos detalhadamente as práticas pedagógicas colocadas a termo nessas instituições, podíamos verificar que o próprio conceito de sistema, quando pensando como conjunto concatenado de ações visando à escolarização dos prisioneiros, era, em grande medida, bastante precário, dadas as diferenças de condutas e procedimentos pessoais adotados por diferentes administradores quando em pleno exercício do gerenciamento da instituição, bem como dos demais funcionários.

Além disso, mesmo quando os órgãos gestores responsáveis pela administração dos presídios nos estados, a exemplo das Secretarias Penitenciárias do Poder Executivo, mantêm um modelo único para o tratamento referente às questões relativas à educação prisional (plano diretor), na prática, a política pública de educação na prisão é gerenciada, na verdade, pelos diretores dos estabelecimentos. Daí que, ensina Silva (2010, p.110), as atividades de escolarização de prisioneiros acabam sendo determinadas pelas mudanças administrativas que se verificam no funcionamento de cada estabelecimento carcerário, assumindo uma configuração mais liberalizada (reconhecida como direito) ou excludente (quando utilizada como privilégio), associadas mais a critérios de influência política e disputa de poder do que a diretrizes técnicas e projetos consistentes.

A prevalência de ações e projetos voltados exclusivamente ao trabalho do preso é outro obstáculo a ser enfrentado pela escolarização na prisão.

Ensina Teixeira (2010, p.78) que o trabalho, uma categoria moral fortemente operante no mundo carcerário, é objeto de insistente retórica pelas políticas ressocializadoras do contexto prisional, e, ao mesmo tempo em que é reconhecido como direito, é também entendido como “terapia prisional” a balizar as intervenções políticas e jurisdicionais da execução penal, negando-

se ainda a quaisquer outras experiências/direitos, sobretudo à educação. Um exemplo marcante desse favorecimento ao trabalho é a resistência ao reconhecimento da remição da pena pela educação, que até hoje não consta de maneira expressa na Lei de Execuções Penais brasileira.

Ocorre que, a essência do ideal utilitário da pena é a criação de um indivíduo produtivo, e assim, como explica Julião (2007, p.43), a idéia do trabalho do preso constitui um dos pilares na história da penologia mundial, de forma que, durante muito tempo acreditou-se que somente banindo o ócio se conseguiria reformar o delinqüente e continua:

Negando o ócio, portanto, o trabalho no sistema penitenciário caracteriza-se como a adição do castigo à produção de bens e serviços. Já que trabalho pressupõe produção, nada mais favorável para os agentes operadores da justiça que utilizar o trabalho como instrumento de reinserção social, visto que estarão diretamente dando oportunidade a indivíduos improdutivos (delinqüentes), de se tornarem produtivos. O ócio, historicamente, é privilégio dos homens livres e o trabalho, principalmente o físico, dos escravos.

Assim, a maioria das atividades assistenciais desenvolvidas no sistema penitenciário tem a finalidade única de tirar os internos do ócio, mesmo que nada venha a lhes acrescentar, uma vez que o trabalho do preso está sempre associado ao suor, ao esforço, a dor física, ficando o estudo numa situação de mero complemento das atividades laborais.

No mais, ensina Santos (2007, p.101) que embora os detentos revelem certo interesse pela escola, a preocupação com o trabalho é mais urgente, pois além de permitir a remição da pena, possibilita alguma remuneração, nos termos da Lei de Execuções Penais. Daí que em último caso, é possível constatar que a atividade educativa prisional não é prioridade nem para o corpo dirigente, nem para o prisioneiro.

Ainda no que diz respeito aos desafios inerentes à má gestão pública, tem-se a heterogeneidade das práticas educativas no cárcere.

Devido à competência concorrente entre União e Estados Federados para legislar sobre matéria de direito penitenciário expressa no artigo 24 da Constituição Federal, a administração penitenciária no Brasil é realizada de maneira descentralizada, de modo que a implementação de políticas públicas de execução penal no país, na prática, fica a cargo de cada Estado, por isso,

em razão da diversidade cultural, social e econômica de cada localidade, a realidade da educação prisional no Brasil é bastante heterogênea, variando inclusive, de unidade penal para unidade penal.

Enquanto alguns estados contam com atividade educacional na prisão de forma ininterrupta, como é o caso da experiência no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, outros possuem ações isoladas e não institucionalizadas, e os projetos desenvolvidos são de curta duração e atendimento reduzido (JULIÃO, 2007, p.37). Assim, ainda que haja um conjunto de diretrizes nacionais para a oferta de educação nas prisões, não se conseguiu, até o presente, garantir um padrão único de qualidade nas atividades de educação de presos no país que leve em conta as diferenças regionais e o modelo geral.

É com o que concorda Graciano (2010, p.126), ao afirmar que há no Brasil um conjunto significativo de iniciativas voltadas à prestação de educação no cárcere, que se materializam em diversos convênios, protocolos de intenções, projetos pilotos, iniciativas filantrópicas, e que envolvem as diferentes esferas de governo, mas que, na realidade, devido a sua diversidade e fragmentação, tem alcance limitado e eficácia duvidosa quando analisados em função de seu verdadeiro significado para os indivíduos presos.

Ainda no que diz respeito à heterogeneidade na educação prisional, há outra dimensão a ser considerada, a heterogeneidade dos alunos-presos. A heterogeneidade dos alunos aparece como uma das maiores dificuldades para os professores, pois que são jovens e adultos condenados por crimes diversos, sujeitos a penas igualmente diversas, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados, que nunca estudaram ou que pararam de estudar recentemente, e cujos níveis de interesse pelo estudo, grau de adaptação à vida carcerária e diferentes anseios quando do retorno à liberdade dificultam a elaboração de um plano de aulas que atenda satisfatoriamente às expectativas e necessidades de todos (ONOFRE, 2006, p.7).

Outro grande desafio à prática educativa no cárcere é a falta de pessoal técnico especializado para trabalhar com prisioneiros.

Para Gadotti (1993, p.121-148), a característica fundamental de um educador de presídios é que sua pedagogia deve estar preparada para lidar com os riscos e os conflitos típicos do universo penitenciário. Nesse sentido, o

educador de presos deve estar apto a trabalhar com as contradições entre a privação da liberdade, a exclusão social, o estigma, a disciplina rígida e a submissão, e os sonhos de liberdade e humanização do espaço carcerário.

O educador prisional precisa buscar a compreensão das condições reais em que sua atividade se aplica, e a partir daí desenvolver uma pedagogia que, se alimentado dessa realidade, se ofereça como uma possibilidade aos presos-educandos. Ensina Penna (2006, p.7) que a percepção que o professor possui da atividade por ele desempenhada revela modos de ser e de agir que determinam como será sua pedagogia. Contudo, ocorre que, assim como seus alunos, os educadores prisionais encontram-se igualmente imersos na cultura penitenciária, sujeitos a uma cultura que prioriza a vigilância, a repressão e o disciplinamento, o que acaba por comprometer seu entendimento acerca do significado da docência prisional, e conseqüentemente, o sucesso de sua prática educativa.

Diante disso, o educador prisional há de ser submetido a uma formação específica, direcionada para o trabalho com situações de conflito, porém, como alerta Paiva (2007, p.46), 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.

Nesse sentido, em pesquisa realizada junto a estabelecimentos prisionais do Estado do Rio de Janeiro (JULIÃO, 2003, p.82) relata que, quase a totalidade dos professores que desenvolviam atividade de educação prisional não havia passado por nenhum processo de capacitação para o referido trabalho, e embora já tivessem alguma experiência no campo da educação de jovens e adultos, essa experiência nada adiantou dentro dos presídios, considerado pelos educadores entrevistados como um ambiente completamente distinto da escola extra-muros e com particularidades que somente a prática docente diária faria compreender.

Já Graciano (2010, p.45) chama atenção para o fato de que a precariedade das condições da educação ofertada nas prisões brasileiras pode ser mensurada pela quantidade de profissionais que atuam no sistema prisional brasileiro. Em junho de 2010, de acordo com dados do Ministério da Justiça,

eram 94 pedagogos e 1291 professores, para um total de 75.873 servidores penitenciários, funcionários públicos na ativa. Assim, proporcionalmente, os profissionais de Pedagogia correspondem a 0,1% dos servidores penitenciários, e os professores a 1,5%⁷⁷.

Impende ressaltar que, a ausência de profissionais capacitados para trabalhar com a educação de pessoas privadas da liberdade repercute na metodologia adotada nas escolas da prisão. Como não há em nível nacional um plano metodológico específico para o contexto penitenciário, cada unidade educativa prisional atua pedagogicamente de maneira diferenciada, a depender da experiência prática e da capacidade individual de cada professor envolvido nesse processo educativo.

(...) tendo como campo de atuação somente o espaço da sala de aula para desenvolver o seu trabalho, diante das dificuldades encontradas, como falta de espaço físico, recursos materiais e financeiros, além dos limites impostos pela segurança das Unidades, cada professor procura adequar o conteúdo programático da sua disciplina à realidade do sistema penitenciário. A falta de material didático apropriado para cada disciplina, principalmente de livros adequados àquela clientela, faz com que o professor tenha que se desdobrar, procurando, criativamente, responder às expectativas dos seus alunos. Com dinâmicas e materiais muitas vezes alternativos, como utilização de sucatas, por exemplo, os professores encontram soluções para o seu dia-a-dia em sala de aula (JULIÃO, 2003, p.98).

Daí que, diante da ausência de profissionais com formação específica para atuar em contextos de encarceramento (muitos foram orientados para o trabalho com educação infantil) e da precariedade de materiais (a maior parte do material didático foi originalmente produzida para o ensino fundamental), a metodologia aplicada nas celas de aula é profundamente comprometida, afastando-se do ideal esperado para um público de jovens e adultos, e revestindo-se de certo grau de infantilização.

Destaque-se que a questão da infantilização da metodologia utilizada na educação em contextos de encarceramento não é problema exclusivo das prisões brasileiras. Em pesquisa realizada junto a estabelecimentos prisionais da Europa, com ênfase nas prisões portuguesas, Gabriel (2007, p.121) verificou que as metodologias adotadas e os instrumentos pedagógicos

⁷⁷ Dados constantes do Sistema Nacional de Informação Penitenciária, disponível em <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMID364AC56ADE924046B46C6B9CC447B586PTBRNN.htm>

utilizados pelos professores não são adequados a uma população adulta, uma vez que mostrou-se recorrente a utilização de materiais e práticas destinados às crianças.

Somado ao problema relativo à ausência de profissionais técnicos qualificados para trabalhar com a educação em contextos de encarceramento, tem-se o caráter residual com o qual a educação prisional vem sendo tratada no âmbito das políticas públicas para o sistema penitenciário.

Entre os anos de 2003 e 2009, o Departamento Penitenciário Nacional formalizou 676 instrumentos de transferência de recursos com todas as unidades da federação, com verbas do Fundo Penitenciário Nacional e do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), totalizando mais de 1,2 bilhões de reais em investimentos, que em sua grande maioria, foi destinado à construção, reforma e aparelhamento dos estabelecimentos penais para o aumento do número de vagas. Assim, a política de construção de presídios tem sido a marca da política penitenciária brasileira nos últimos anos, o que acabou empurrando as ações voltadas à educação prisional para um plano de importância inferior⁷⁸.

Apesar de a maioria dos órgãos públicos de controle das prisões considerar o tema da educação, às vezes há problemas mais urgentes ou violações de direitos humanos, como tortura ou superlotação, que adiam, em alguma medida, o tratamento específico ou a análise da situação educacional (SCARFÓ, 2010, p.24). Sem recursos e diante da necessidade de investimentos em outras áreas, a maior parte das ações educacionais desenvolvida no interior dos estabelecimentos prisionais brasileiros é precária, funcionando sem estruturas materiais e em espaços improvisados, alheios à educação formal dos Estados, ficando a cargo de algumas iniciativas particulares de profissionais comprometidos com a educação e de projetos sociais desenvolvidos por organizações da sociedade civil (JULIÃO, 2007, p.40-46).

⁷⁸ Dados disponibilizados pelo DEPEN no endereço eletrônico <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJFB3ADAA8ITEMIDAE8FB40C99BC4B949421BA2FAE870BE3PTBRNN.htm>

Nesse sentido, o Mapa Latinoamericano sobre educação em prisões, coordenado pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) e lançado em 2009, comprova o caráter residual que a educação prisional vem ocupando na agenda política brasileira ao relatar problemas como a carência de espaços físicos nos presídios destinados às aulas para presos, a improvisação, a falta de material didático, a oferta insuficiente em relação à demanda, o número reduzido de professores, e finalmente, a falta de cooperação por parte do pessoal penitenciário.

Na mesma direção, a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, vinculada a Plataforma DhESCA Brasil, analisando a educação nas prisões brasileiras entre os anos de 2008 e 2009, constatou problemas que vão desde o atendimento – descrito como descontínuo, insuficiente e precário – passam pela gestão desordenada, chegando finalmente à carência de profissionais capacitados, ausência de mecanismos transparentes para avaliação dos resultados, e incompatibilidades procedimentais decorrentes da lógica da segurança e disciplina que aparecem como instrumento de resistência às ações educativas.

Por outro lado, a educação escolar nas prisões também não faz parte da pauta de ações e reivindicações da sociedade civil, pois, como ensina Graciano e Schilling (2008, p.120), diante de tantas outras demandas e violações no interior da prisão, as entidades filantrópicas terminam por atuar na defesa de outros direitos, relativos à garantia da integridade física e mental dos prisioneiros, de forma que se a educação na prisão não é prioridade por parte do Poder Público, é igualmente residual por parte das organizações civis.

Diante de incontáveis desafios, que pode a educação na prisão?

4.7 Por uma educação prisional como possibilidade

A educação é um processo de integração do indivíduo na sociedade que se processa através de duas modalidades, a educação informal ou assistemática, que diz respeito aos processos espontâneos de transmissão do conhecimento – como os que se realizam no âmbito da família, da igreja, da vizinhança, dos meios de comunicação de massa – e a educação formal ou

sistemática, que é intencional, organizada, hierarquizada e proporcionada pela escola (NORONHA, 2001, p.73). Nesse sentido, afirma Leme (2007, p.37) que, diante das várias possibilidades de educação, refletir sobre a educação prisional diz respeito a analisar uma modalidade específica de educação, desenvolvida de maneira sistemática em espaços escolares situados no interior dos estabelecimentos penitenciários, e que carrega consigo elementos comuns de educação popular e de educação de jovens e adultos.

Assim, educação prisional é educação popular porque, conforme ensina Onofre (2007, p.12) os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de direitos fundamentais desde a vida em liberdade, de forma que, são produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Em contrapartida, educação prisional é também educação de jovens e adultos, não só por ser compensatória para os que não tiveram a oportunidade de estudar na época oportuna, mas por possuir um nítido caráter político de luta contra todas as forças de opressão que acometem o prisioneiro no universo penitenciário (LEME, 2007, p.130).

Esta educação é compreendida como ação de reflexão educacional, cultural, exercitada política e historicamente em contextos econômicos, políticos, culturais e sociais específicos. Por isso estamos falando de uma educação que associa processos educativos a estratégias políticas e sociais das classes subalternas. É necessariamente educação política como prática de educação popular (...) Dada a especificidade do ambiente, ao pensar a educação no cárcere, parece mais apropriado falar de educação política, no sentido de uma educação que vise a emancipação das pessoas, implementada pelo Estado e pela sociedade civil (SILVA, 2010, p.34-36)

No mais, conforme ensina Leme (2007, p.147), afirmar a especificidade da educação prisional é falar de liberdade onde impera a submissão, é falar de autonomia onde a disciplina exaustiva é perene, é falar de esperança num ambiente de pesadelos, é falar de ética numa estrutura de violência e corrupção.

Daí que, com efeito, não obstante o incontável número de desafios que se apresentam, educação prisional é educação para a libertação individual e social do homem, e dessa forma – diante das dificuldades inerentes à natureza da pena de prisão e decorrentes da má gestão pública – e das contradições

entre o ideal educativo libertador e a realidade punitiva, cabe indagar: o que pode fazer a educação escolar por trás das grades? Qual o alcance da prática educativa carcerária no que diz respeito à sua contribuição para o homem aprisionado?

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

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

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

Explica Onofre (2007, p.19) que, na prisão, a sobrevivência do indivíduo depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se, de maneira que, em seus discursos, são comuns as avaliações positivas de qualquer atividade assistencial da qual participe⁷⁹. No mesmo sentido, destaca Santos (2007,

⁷⁹ Pesquisa realizada junto a alunos presos de uma penitenciária do interior de São Paulo.

p.103) que nas palavras dos internos há sempre a preocupação com a imagem perante o sistema social da prisão, e por isso, ele tende a proceder e externar não o que realmente gosta ou pensa, mas o que reclama o ambiente carcerário.

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

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

Existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como o motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis (...) A escola, portanto, além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo. Ali, eles têm contato com práticas e opiniões externas às do mundo prisional, que é carregado de símbolos relacionados ao mundo do crime. Nesse sentido, estão colocando a escola como alternativa de ocupação da mente com “coisas boas”. Trata-se de uma forma de resistir às pressões que o sistema penitenciário exerce sobre os indivíduos e que acabam reforçando a prática do crime, em vez de ajudá-los a reintegrarem-se socialmente (ONOFRE, 2007, p.20).

Com o passar do tempo, no decorrer da própria dinâmica escolar, os padrões impostos pela sub-cultura social carcerária vão deixando de prevalecer, e aos poucos, o valor da escola na prisão vai assumindo novos significados, que vão desde a sensação de segurança até uma perspectiva de melhoria de vida quanto do retorno à liberdade (LEME, 2007, p.117)⁸⁰.

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

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

Considerando que a prisão é a expressão típica de uma instituição total – onde todos os aspectos da vida do prisioneiro são controlados diuturnamente – e que a violência é endêmica às relações que se operam no cotidiano de sua subcultura social, outro aspecto positivo atribuído à escola prisional é a de constitui-se como um espaço onde o apenado pode se sentir seguro. Com efeito, as dores do aprisionamento não se esgotam na perda da liberdade física, e contemplam também uma série de frustrações e privações que provocam no indivíduo sentimentos de ansiedade e insegurança, e nessas circunstâncias, Onofre (2007, p.20) apresenta que o prisioneiro aponta a escola como um local onde se sente mais livre, onde pode conversar com colegas de outros pavilhões e com professores, onde pode estabelecer relações de confiança recíproca.

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

⁸⁰ Resultados de pesquisa realizada junto aos alunos-presos da penitenciária I de Franco da Rocha, São Paulo.

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

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

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

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

Para o prisioneiro, o sonho da liberdade é a única força motora, de forma que todos os seus pensamentos e ações giram em torno dele. Nesse sentido, relata Onofre (2007, p.22) que em seus depoimentos, os detentos apontaram a instituição escolar como um local onde poderiam aproveitar o tempo para adquirir conhecimentos e tentar ascender socialmente, havendo referências à educação escolar como possibilidade de, quando livres, galgar posições sociais diferentes das que ocupavam em momento anterior ao aprisionamento.

Esperam alcançar por meio dela, como relata Leme (2007, p.154), uma condição melhor, que significa abandonar o mundo do crime e adentrar ao “mundo de lá”. Isto posto:

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, em resposta às questões propostas no início do presente texto, tem-se que a contribuição da educação para o homem aprisionado, ou ainda, o

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que toda investigação científica tenha início a partir de uma inquietação do pesquisador em face de dúvidas, problemas e questionamentos, o momento final dos trabalhos não se presta a apresentar respostas, conclusões taxativas ou generalismos, mas ao contrário, é um momento para dialogar com todo o material colhido nas atividades de pesquisa, identificando limites e possibilidades para a formulação de novas perguntas, que por sua vez ensejarão novas investigações, por que a busca pelo conhecimento é perene.

Ao indagar que pode a educação na prisão, não se buscou aqui um fundamento absoluto ou uma fórmula geral que justificasse ou servisse de explicação para um pretense poder ressocializador atribuído à educação em contextos de encarceramento, mas tão somente, provocar uma reflexão acerca da fragilidade da condição humana do homem preso, da necessidade de se continuar construindo e reconstruindo maneiras para o resgate de sua dignidade tolhida no universo penitenciário, e da importância da educação como instrumento de resistência nesse processo.

Não obstante, a análise do material coletado no desenvolvimento das atividades de pesquisa permitiu o esclarecimento e a comprovação de que certas questões em torno da prisão e da educação, que se pretendem óbvias no imaginário popular (senso comum), gozam de verossimilhança científica, quais sejam: a idéia de que a prisão é um espaço social hostil à existência humana digna; a percepção da educação como um importante aliado no desenvolvimento do homem; e por fim, o reconhecimento de que se fazem urgentes soluções para a questão penitenciária no Brasil, sobretudo no que diz respeito à figura do homem aprisionado, ocupando a educação prisional um lugar de destaque nesse processo.

Ao longo da pesquisa foram reunidas concepções teóricas clássicas acerca da instituição prisional e da educação – resultado de uma densa revisão bibliográfica – as mais recentes produções acadêmicas sobre a temática da educação prisional, impressões pessoais do autor colhidas no exercício da função de agente penitenciário no Sistema Carcerário Paraibano, experiências decorrentes dos debates realizados com os agentes penitenciários por ocasião

dos cursos de “Direitos fundamentais do preso” e “Ética, Cidadania e Direitos Humanos” ministrados pelo pesquisador junto à Escola de Gestão Penitenciária do Estado da Paraíba e Escola Penitenciária do Estado do Rio Grande do Norte, e ainda, entrevistas e relatos de experiência de prisioneiros e profissionais penitenciários, na tentativa de suplantar a blindagem histórica e desvendar os segredos e as especificidades da prisão, em especial, no que diz respeito às práticas educativas ali desenvolvidas.

Com efeito, a tarefa não foi das mais simples. Na prática, para além da “tranca” noturna das celas e pavilhões, há um conjunto de verdades que possivelmente nunca serão realmente conhecidas, exceto pelos que integram a sub-cultura social carcerária, e outros a que só aos membros da sociedade dos cativos, o chamado “mundo do crime”, será facultado o entendimento. Considerando estas limitações, partiu-se inicialmente para uma análise aproximada do que é a prisão enquanto instituição social, e assim, pode-se chegar a três constatações.

A primeira constatação em torno da prisão é que sua praxe em muito se distancia do paradigma de defesa social que a fundamenta, mas ao contrário, as irracionalidades da estrutura física, dos procedimentos adotados e do poder paralelo que se verifica no interior dos estabelecimentos penitenciários parecem funcionar como uma válvula de escape à sensação de insegurança generalizada que toma conta da atual sociedade do risco.

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

Ocorre que, quando o desequilíbrio nessa relação de forças entre violência do crime e violência institucional pende para o lado do Estado, ou seja, quando a resposta é mais danosa que o agravo, parece haver uma comoção social em torno do prisioneiro, que emerge como indivíduo hiposuficiente e merecedor de misericórdia, materializada mediante ações assistenciais de cunho humanizador. Nesse cenário, a prisão abandona, ainda

que por poucos instantes, a essência vingativa, e assume uma missão utilitária, qual seja, amparar o preso e trazê-lo novamente ao seio da sociedade, ou ainda, evitar que novos indivíduos cedam à criminalidade e venham a sofrer às dores da reação punitiva.

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

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

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

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

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

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

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

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

Primeiro, verificou-se a partir dos trabalhos de investigação que no curso da história, independentemente do período observado, as prisões brasileiras sempre carregaram consigo a marca da desorganização estrutural e do tratamento abusivo para com os prisioneiros, sendo que tais características em quase nada foram alteradas, da colônia aos dias atuais.

Segundo, foi constatado que embora o ideal utilitário da pena de prisão apresente-se como o paradigma orientador oficial tanto da legislação quanto

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

Terceiro, observou-se que os problemas que acometem a prisão no Brasil são tantos, que reconhecê-la como uma instituição social em crise é imperioso. Na verdade, considerando que em último caso, a finalidade da prisão é causar sofrimento e segregação social, nem se poderia falar em crise, mas num total sucesso, pois que os incontáveis relatórios de inspeção dos estabelecimentos penitenciários brasileiros bem ilustram o caráter agressivo e hostil do contexto prisional no que tange à dignidade humana. Superpopulação, precárias condições de habitabilidade e higiene, violência em todas as suas formas soam como palavras ao vento e pouco revelam das reais impressões que acometem aos que adentram uma instituição prisional no país.

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

Contudo, há de se destacar que tais impressões revestem-se de um caráter superficial no que diz respeito ao real entendimento do que vem a significar uma instituição prisional no país. Há ainda os conflitos inerentes a própria sub-cultura social carcerária, com estruturas próprias de poder que determinam os valores e padrões de comportamento dos indivíduos a partir de regras e papéis pré-definidos em busca de um relativo equilíbrio nas suas relações com a hierarquia institucional oficial. Negando a autonomia do homem aprisionado, retirado-lhe paulatinamente sua identidade, isolando-o num

ambiente de desconfiança e insegurança, privando-o de sua intimidade, afastando-o de todas as dimensões do “mundo livre”, o sub-sistema social carcerário produz um indivíduo moralmente inferior e socialmente irrelevante, confinado sob condições impostas de modo alheio aos seus interesses pessoais e destituído de valor para si, para seus pares e para o Estado.

Por tudo isso, a partir da experiência brasileira, se fez possível compreender porque a prisão constitui-se como uma máquina de desumanização, onde o homem se vê imerso num conjunto de determinismos que o empurram para a animalidade. Quando se pensa num estabelecimento prisional brasileiro, é fácil entender como a vingança da sociedade contra o crime e o criminoso se materializa, e qual o real significado da expressão exclusão social: indiferença, esquecimento, depósito de coisas que um dia foram seres humanos.

Daí que entendidos finalmente a prisão enquanto instituição social totalitária e o caótico contexto prisional brasileiro, a inquietação que se apresentou foi: diante desse cenário de esquecimento da dignidade humana seria possível falar no direito humano à educação do preso?

A priori, foi preciso compreender os reais significados da dignidade humana, dos direitos humanos, e da educação enquanto direito humano do prisioneiro. Chegou-se então às seguintes observações: a) considerando que o reconhecimento de um mesmo valor entre todos os homens não é um dado natural, nem se opera de maneira automática, a dignidade humana não se constitui como um universal cultural inerente ao ser humano, mas sim como um algo desejável e em constante construção no sentido do fortalecimento de uma convicção moral coletiva de que todos os homens têm direito de ser igualmente considerados, pelo simples fato de serem humanos, independentemente das diferenças qualitativas que existam entre eles; b) a partir daí, os direitos humanos foram compreendidos como um conjunto de exigências morais e jurídicas (a partir da sua inclusão nos textos normativos) voltadas ao reconhecimento e proteção da dignidade humana que se afirmam em cada realidade social; c) em sendo a educação um fenômeno simbiótico à experiência humana, constituindo-se como um pré-requisito indispensável para o desenvolvimento pessoal e social do homem, na medida em que o faz compreender e melhor reagir à sua realidade, de maneira a nela integrar-se,

produzindo assim, cultura, preparando-o como cidadão, foi forçoso incluí-la no rol dos direitos humanos, e não obstante, foi verificado o expresse reconhecimento nos textos normativos nacionais e internacionais do caráter humano do direito à educação; d) embora a experiência penitenciária brasileira, sobretudo no que diz respeito ao dia a dia nos estabelecimentos prisionais, tenha renegado o prisioneiro à animalidade, à condição de objeto manipulável, a prisão não tem força suficiente para extirpar do preso a humana condição, pelo que subsistem a ele todos os direitos decorrentes de seu valor de dignidade, dentre os quais, o direito a educação.

Nesse sentido, verificou-se também que, em comunhão com a legislação constitucional nacional que consagrou expressamente os princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito Brasileiro, a segurança pública no Brasil vem atravessando um momento de transformação – agora chamada segurança cidadã e que alia prevenção qualificada ao crime e garantia de direitos – cujos reflexos no campo penitenciário foi a adoção de um conjunto de ações e projetos de cunho humanizador dos cárceres que reconhecem no preso um sujeito de direitos, e que reservaram à educação prisional um lugar de destaque. Assim, identificou-se que o direito do preso à educação no Brasil está previsto de maneira expressa não apenas na Lei de Execuções Penais, mas de maneira análoga nas diversas resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em conformidade com as recomendações da Organização das Nações Unidas para o tratamento de prisioneiros.

Porém, a inclusão da educação prisional no ordenamento jurídico e na agenda política penitenciária brasileira não foi suficiente para afastar da prática educativa nos cárceres nacionais a ingerência das mazelas de uma instituição total e de um sistema falido onde todas as práticas conduzem à degradação do ser humano, daí que foram identificados a partir dos trabalhos de investigação uma série de desafios à educação em contextos de encarceramento, que contemplam desde problemas inerentes à própria natureza da pena privativa de liberdade, até questões relacionadas com a má gestão da coisa pública.

Assim, constatou-se que a estrutura arquitetônica das penitenciárias que reproduz a todo momento o estigma da punição, o fenômeno da prisionização e seus efeitos nocivos sob a pessoa do prisioneiro, os conflitos do sub-sistema

social carcerário que submetem seus membros a espaços sociais imutáveis e pré-definidos, a rotatividade dos alunos-presos que dificultam a continuidade das atividades de educação, os fins contraditórios da pena de prisão que na prática acabam por privilegiar as ações de segurança e disciplina, a descontinuidade administrativa e as diferenças no tratamento dado à questão da educação prisional, a prevalência de ações e projetos voltados ao trabalho do preso, a heterogeneidade das práticas educativas, a falta de pessoal capacitado para atuar especificamente em situações de educação no cárcere, e finalmente, o caráter residual com o qual a política pública de educação prisional vem sendo tratada no Brasil, diante dos privilégios conferidos à construção de presídios, fomentaram à primeira vista um posicionamento cético quanto à possibilidade de um alcance positivo das atividades de educação na prisão em razão do homem aprisionado.

Com efeito, os inúmeros obstáculos que se impõem a prática do ensino no interior de um estabelecimento penitenciário tendem a conduzir a uma descrença total na utilidade da educação do preso. Analisando a questão somente do ponto de vista da sociedade, ou do Estado, ou na esperança de que a educação funcione como um remédio para a transformação de um sistema penitenciário em crise, se poderia almejar, no máximo, que o ensino na prisão servisse à manutenção de uma dominação político/econômica, reproduzindo assim os demais processos sociais que conduzem à coisificação do homem no universo prisional.

Porém, a questão que se apresentou foi: diante de tantos obstáculos, de um ambiente tão desfavorável, a educação prisional estaria fadada ao insucesso total, destituída de sentido e semelhante a tantas outras técnicas assistencialistas de nenhuma utilidade para o preso?

Ao se buscar uma significação para a educação prisional, recorreu-se à lição de Paulo Freire, cuja obra representa um movimento progressivo no sentido da garantia dos direitos humanos, e que tem como pressuposto um homem livre em suas escolhas, pró-ativo, responsável pela construção de sua própria história, de seu próprio destino, e que com o recurso da educação emerge, resiste e se fortalece em face das tentativas de dominação, exclusão social e minimização de sua dignidade.

Ensinava Paulo Freire uma mensagem de fé na vocação humana em se auto-afirmar, em se colocar como agente transformador de sua realidade, em se desprender de tudo aquilo que o impulsionava à passividade, independentemente do contexto no qual esse homem estivesse inserido, independentemente de sua fragilidade momentânea.

E foi a partir dessa convicção que se tornou possível a busca por um sentido para a educação na prisão. A análise bibliográfica, as observações de campo, os diálogos e entrevistas com prisioneiros, a análise de práticas localizadas de escolarização no cárcere, conduziram à constatação de que a educação na prisão reveste-se de um incontável número de utilidades possíveis para o preso: ocupação do tempo ocioso, a busca por benefícios processuais, o aprendizado da leitura e da escrita e a independência dos outros companheiros, um melhor relacionamento com os funcionários, a sensação de segurança quando de sua estada na sala de aula, a possibilidade de acompanhar o desenrolar do processo criminal, a perspectiva de alcançar uma melhor condição de vida quando do retorno à liberdade, a sensação de conhecer melhor o seu contexto e o “mundo livre”, o sentimento de resgate da liberdade pessoal, e finalmente, a descoberta de um outro contexto que não o do mundo do crime.

Por tudo isso, foi possível inferir que para o preso, a educação apresenta-se como um algo diferenciado e contraposto às rotinas violentadoras da dignidade humana no contexto penitenciário. Ela se coloca como uma opção ofertada ao prisioneiro para além dos caminhos que o conduzem à perda de sua condição de ser humano.

Não se trata de se buscar a tão comentada ressocialização pela educação, nem tampouco de pretender que a educação na prisão seja a garantia de uma transformação qualitativa do prisioneiro, de modo a afastá-lo da criminalidade e da reincidência. O que se pode verificar aqui foi a possibilidade de transmissão, pela educação, de novos valores ao indivíduo aprisionado, de maneiras diferentes de relacionamento interpessoal, apresentando-o a um novo mundo alheio ao mundo do crime, ou ainda, apresentando-o a um conjunto de novas aspirações.

Analisando algumas passagens das conversas realizadas com alunos-presos na Penitenciária Geraldo Beltrão, tem-se que a valoração positiva da

educação foi presente no discurso de todos. Perguntados acerca da importância da educação para o homem, e os possíveis benefícios da educação prisional para o recluso, algumas das respostas foram: “A educação melhorou o que eu era e o que eu sou”; “É fundamental aprender a ler e escrever, saber se expressar, falar com as pessoas, ser educado, poder acompanhar os benefícios processuais”; “Aprender cada vez mais coisas boas na mente, que fica mais aberta”; “Preciso da educação para não cair na bandidagem e aprender as coisas boas do mundo”; “A educação é importante pois sabendo conversar, agradamos todo mundo e aprendemos a viver em sociedade”; “A educação tira das drogas e do crime, todos deviam ter esse direito”; “A professora é uma pessoa inspirada e toca no coração dos presos”; “A educação dá outra vida, se eu tivesse me interessado pela educação antes não estaria aqui”; “Deixei de pensar em (sic) tribulação, melhorei como pessoa”.

É evidente que resultados precisos que apontassem as efetivas contribuições da educação para o indivíduo aprisionado só seriam possíveis mediante o acompanhamento de sujeitos específicos submetidos a atividades de escolarização em contextos prisionais delimitados, verificando assim o status inicial dos envolvidos e sua situação após o período de frequência às aulas, contudo, considerando que os fundamentos que justificam a necessidade de um tratamento análogo entre “cidadãos” e prisioneiros não de ser criados e recriados em cada momento de exploração, dominação, exclusão ou vitimização – como medida de prudência que visa garantir o espaço privado de cada sujeito e os valores coletivos compartilhados por uma sociedade democrática – investigações como esta se tornam relevantes por contribuir com as reflexões em torno do que fazer com a instituição prisional, transformá-la, extingui-la ou reconhecer seus verdadeiros fins, uma vez que, da forma em que se apresenta, pode ser considerada como um dos maiores, senão o mais grave atentado contra a dignidade humana na história.

Finalmente, há outro segmento de possibilidades não menos relevantes para a educação na prisão, que extrapola o âmbito individual do prisioneiro e que diz respeito a toda a coletividade; trata-se da construção de um *ethos* de respeito ao homem enquanto ser, quaisquer que sejam suas qualidades pessoais ou condições de existência, uma vez que, se todos continuarem a

admitir violações sistemáticas da dignidade humana, abrindo mão de séculos de levantes e conquistas em nome da segurança pública, da justiça, da vingança ou de qualquer outro argumento: Quem resistirá? O que restará?

Não por acaso se amontoam nas universidades brasileiras trabalhos cujo objeto de pesquisa recai sobre a problemática do sistema penitenciário brasileiro, e talvez haja chegado o tempo em considerá-las não como viciosa retórica academicista, mas como um forte indicador de que algo drástico, substancial e urgente precisa ser feito.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na America Latina: 1800 – 1940. In: MAIA, Clarissa Nunes; ET al. **História das prisões no Brasil**. Volume 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ALBERGARIA, Jason. **Criminologia – Teórica e Prática**. Rio de Janeiro: Aide, 1988.

ALBERGARIA, Jason. **Das penas e da execução penal**. Rio de Janeiro: Aide, 1995.

ALBERGARIA, Jason. **Manual de Direito Penitenciário**. Rio de Janeiro: Aide, 1993.

AMNESTY INTERNACIONAL. **Brasil aqui ninguém dorme sossegado: violação dos direitos humanos contra detentos**. Reino Unido: Seção Brasileira da Anistia Internacional, 1999.

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Tradução Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

ASSIS, Rafael Damaceno da. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ, Brasília**, Ano XI, n.39, p. 74-78, out/dez 2007.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 2 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

BARCELLOS, Ana Paula de. A constituição de 1988, a dignidade humana e o direito à educação. In: ORTIZ, Maria Elena Rodriguez. **Justiça Social: uma questão de direito**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e Das Penas**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Organização de Tomaz Tadeu. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BÍBLIA SAGRADA. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão – Causas e Alternativas**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1993.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. Barueri: Manole, 2004.

BITTAR, Eduardo C. B. Hermenêutica e Constituição: A Dignidade da pessoa humana como legado à pós-modernidade. In: FILHO, Agassiz de Almeida e

MELGARÉ, Plínio. **Dignidade da Pessoa Humana – Fundamentos e Critérios Interpretativos**. São Paulo: Malheiros, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. CPI do Sistema Carcerário. **Relatório Final**. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em 05 de setembro de 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto 6.049, de 27 de fevereiro de 2007**. Regulamenta o sistema penitenciário federal, 2007.

BRASIL. **Decreto nº. 1.093, de 03 de março de 1994**. Regulamenta o fundo penitenciário nacional, 1994.

BRASIL. **Decreto nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal, 1940.

BRASIL. **Lei complementar nº. 79, de 07 de janeiro de 1994**. Cria o fundo penitenciário nacional e dá outras providências, 1994.

BRASIL. **Lei complementar nº. 79**. Institui o fundo penitenciário nacional, Brasília, 1994.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.530, de 24 de outubro de 2007**. Institui o programa nacional de segurança pública com cidadania – PRONASCI – e dá outras providências, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Estabelece o plano nacional de educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2 - Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação da liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Caderno de Propostas da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública**. Disponível em www.conseg.gov.br. Acesso em 12 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **O que pensam os profissionais da segurança pública no Brasil?** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº. 14, de 11 de novembro de 1994**. Fixa as regras mínimas para tratamento do preso no Brasil, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 5, de 19 de julho de 1999**. Dispõe das diretrizes básicas da política criminal e penitenciária, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Memorando nº. 162, de 25 de setembro de 2007**. Apresenta o novo plano nacional de política criminal e penitenciária, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Plano Diretor do Sistema Penitenciário: diagnóstico, ações e resultados**. 2008. Disponível em www.mj.gov.br. Acesso em 03 de maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Fundo Penitenciário Nacional em Números**, 4 ed, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**, 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos I**, 1996. Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/. Acesso em 25 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**, 2002. Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/. Acesso em 25 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**, 2009. Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/. Acesso em 04 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Texto base da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública**. Disponível em: www.conseg.gov.br. Acesso em 03 de maio de 2009.

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

2007.

BUTA e NETO, Cirelene Maria da Silva e Benon Linhares Neto. O recluso: objeto ou sujeito da pena privativa de liberdade. **Ministério Público e Sociedade**, Associação Cearense do Ministério Público, ano 5, n 12, mar-ago 2005, p.37 – 39.

CAGGIANO, Monica Hermann S. A educação: direito fundamental. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à Educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: EDUSP, 2009.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e Direitos Humanos – Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: TOSI, Giuseppe e BITTAR, Eduardo C. B. (orgs.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, ET al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

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

CAVALCANTI, Carlos André. História moderna dos direitos humanos: uma noção em construção. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos: História, Teoria e Prática**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Argentina: Ministério de Educacion, 2008.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **A capitalização do tempo social na prisão: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade**. São Paulo: Método/IBCCRIM, 2008.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, a.2 n.2, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 07/10/2009.

COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do Diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. VI Ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

COSMAN, Bill. La educación em los establecimientos penitenciários. In: COTRIM e PARISI, Gilberto; Mário. **Fundamentos da educação**. São Paulo: Saraiva, 1988.

CRETELLA Jr., José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

CUNNINGHAM, William F. **Introdução à educação**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

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

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2007.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441 – 456.

DONDERIS, Vicenta Cervelló. **Derecho Penitenciario**. Valencia: Tirant Monografías, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.º. 100, p. 691-713, out. 2007.

FERRAJOLI, Luigi. **Derecho y razón – teoría del garantismo penal**. Valladolid: Editorial Trotta, 1998.

FIRMINO, Maurílio de Souza. Segurança versus Educação. In: YAMAMOTO, Aline et al. (orgs). **Educação em Prisões**. São Paulo: Alfasol, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUSTER, Blanca Martínez de Vallejo. Los derechos humanos como derechos fundamentales – del análisis del carácter fundamental de los derechos humanos a la distinción conceptual. In: BALLESTEROS, Jesús. **Derechos Humanos**. Madrid: Editorial Tecnos, 1992.

GABRIEL, Diana. **(De) Formação de adultos em contexto prisional: um contributo**. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Porto, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

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

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008.

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

GADOTTI, Moacir. Por que devemos continuar estudando Freire? In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006.

GARCÍA-PABLOS de MOLINA e GOMES, Antonio e Luiz Flávio. **Criminologia**. 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1997.

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

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

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano – a escola na prisão**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2005.

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY e PINSKY, Jaime e Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 4

ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Ação educativa, 2006.

HASSEMER e MUÑOZ CONDE, Winfried e Francisco. **Introducción a la criminología**. Valencia: Tirant lo blanch libros, 2001.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HORTA, José Luiz Borges. **Direito constitucional da educação**. Belo Horizonte: Decálogo, 2007.

INTERNACIONAL BAR ASSOCIATION. Instituto de Direitos Humanos. **Um em cada cinco: a crise nas prisões e no sistema de justiça criminal brasileiro**, 2010. Disponível em: www.carceraria.org.br. Acesso em 04 de julho de 2010.

JIMÉNEZ, Emiliano Borja. **Curso de Política Criminal**. Valencia: Edita Tirant lo Blanch, 2003.

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

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.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Rio de Janeiro, 2003.

JUNQUEIRA, Ivan de Carvalho. **Dos direitos humanos do preso**. São Paulo: Lemos e Cruz, 2005.

KANT, Immanuel. **À paz perpétua**. Trad. Marco Zingano. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2008.

KELSEN, Hans. **Teoria geral do direito e do Estado**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LAKATOS E MARCONI, Eva Maria e Marina de Andrade. **Metodologia**

Científica. São Paulo: Atlas, 1983.

LEAL, César Barros. **Prisão – Crepúsculo de uma era.** 2ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

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

LIMA JR, Jayme Benvenuto. **Os direitos humanos econômicos, sociais e culturais.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

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

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. As regularidades e singularidades dos processos educacionais no interior dos presídios e suas repercussões na escolarização de prisioneiros. In: ONOFRE, Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EdUFSCar, 2007.

MAIA, Clarissa Nunes; ET al. **História das prisões no Brasil.** Volume 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MAIA, Luciano Mariz. Prefácio. In: TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: história, teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

MALAQUIAS, Josinaldo. **Poder e Socialidade: o contexto penitenciário paraibano.** Bauru: Edusc, 2008.

MARQUES, Oswaldo Henrique Duek. **Fundamentos da pena.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MIR PUIG, Santiago. **El derecho penal en el Estado social y democrático de derecho.** Barcelona: Editorial Ariel, 1994.

MOLINA e GOMES, Antonio García-Pablos e Luiz Flávio. **Criminologia: introdução a seus fundamentos teóricos.** 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1997.

MONROE, Paul. **História da educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **História da Educação – do antigo direito de educação ao novo direito à educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Educ. Soc.,** Vol

24 n 84, Campinas, Set. 2003.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. Representação de Portugal. In: ROSA, Stela (org.). **Memória do Fórum Mundial de Educação: alternativas para construir um outro mundo possível**. Brasília: Inep, 2007.

MUÑOZ, Vernor. Do direito à justiça. In: Haddad, Sérgio; Graciano, Mariângela (Org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

NACIONES UNIDAS. Oficina de las naciones unidas em Viena. Instituto de educación de la Unesco. **La educación básica em los establecimientos penitenciários**. S.95.IV.3, Hamburgo, 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education>. Acesso em 02 de maio de 2009.

NORONHA, Adolfo Vasconcelos. **Sociologia**. 4ª Ed. São Paulo: SOGE, 2001.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: o hiato entre o proposto e o vivido. In: **Congresso Internacional em Educação Escolar da FCL/Ar - UNESP - Necessidades emergentes da Sociedade do Conhecimento para a Formação do Educador: mitos e desafios**, 2006, Araraquara. Anais, 2006. p. 1-10.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros de 1957**. Disponível em: www.un.org. Acesso em 11 de julho de 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório sobre o direito à educação das pessoas em detenção Abril/2009**. Disponível em: www.un.org. Acesso em 28 de outubro de 2009.

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

PAIVA, Jane. Conteúdos e metodologia – a prática docente no cárcere. **Boletim EJA e educação prisional**, Salto para o futuro, Maio/2007.

PARÁIBA. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão **Relatório de visitação ao Presídio do Roger**, 2009. Disponível em: www.prpb.mpf.gov.br. Acesso em 02 de setembro de 2009.

PARÁIBA. **Decreto Estadual nº. 12.832, de 09 de dezembro de 1988**. Regulamenta a Lei de Execução Penal no Estado, 1988.

PARAÍBA. **Lei nº. 5.022, de 14 de abril de 1988.** Institui a Lei de Execução Penal do Estado, 1988.

PARAÍBA. Secretaria da Cidadania e Administração Penitenciária. **Plano diretor do sistema penitenciário paraibano**, 2008. Disponível em: www.mj.gov.br. Acesso em 20 de julho de 2009.

PAVARINI, MASSIMO. **Control y Dominación – Teorías criminológicas burguesas e proyecto hegemônico.** Tradução Ignacio Muñagorri. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

PECES-BARBA, Gregorio. **Lecciones de Derechos Fundamentales.** Madrid: Dykinson, 2004.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do habitus do professor. **Práxis Educativa**, v. 1 n. 2, Ponta Grossa, p. 31 – 38, jul-dez 2006.

PEQUENO, Marconi. Filosofia dos Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.187 – 207.

PEQUENO, Marconi. Violência e Direitos Humanos. In: LYRA, Rubens Pinto (org.). **Direitos Humanos – Os Desafios do Século XXI: Uma abordagem interdisciplinar.** Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história.** 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PIEIDADE JUNIOR, Heitor. O direito do preso. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, v 1 n 18, Brasília, jan-jul 2005.

PINSKY, Jaime. Os profetas sociais e o deus da cidadania. In: PINSKY e PINSKY, Jaime e Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania.** 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Relatório brasileiro sobre direitos humanos, econômicos, sociais e culturais 2003.** Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/plataforma/>. Acesso em 03 de maio de 2009.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Martin Claret, 2009.

PLATÃO. **Protágoras.** Tradução de Eleavar Magalhães Texeira. Fortaleza: Edições UFC, 1986.

PLATÃO. **Teeteto – Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: Editora UFPA, 2001.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 2, p.355 – 374, 2001.

PORTUGUÊS, Manuel Rodrigues. Educação nas Prisões. In: YAMAMOTO, Aline et al. (orgs). **Educação em Prisões**. São Paulo: Alfasol, 2010.

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

RABENHORST, Eduardo R. A 'ultima ratio' do direito de punir – a propósito de um texto de Danilo Zolo. **Verba Juris: Anuário da Pós-Graduação em Direito**, ano 1, número 1, jan./dez. 2002, João Pessoa, editora Universitária (UFPB), 2002, p. 39 – 49.

RABENHORST, Eduardo R. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

RABENHORST, Eduardo R. Necessidades básicas e direitos humanos. In: TOSI e BITTAR, Giuseppe e Eduardo C. B. **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, p. 51 – 64.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O valor da pessoa humana e o valor da natureza. In: FILHO, Agassiz de Almeida e MELGARÉ, Plínio. **Dignidade da Pessoa Humana – Fundamentos e Critérios Interpretativos**. São Paulo: Malheiros, 2010.

RAMÍREZ, Juan Bustos. Introducción. In: RAMÍREZ, Juan Bustos. **Prevencion y teoria de la pena**. Santiago de Chile: Editorial Jurídica ConoSur Ltda, 1995.

RANGEL, Hugo (org). **Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

REALE JR, Miguel. **Instituições de Direito Penal**. Parte Geral, Volume 1, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras / Denise Carreira e Suelaine Carneiro – São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

RIFIOTIS, Theophilos. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, ET al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ROIG, María José Añón. Los Derechos Humanos como Derechos Morales: Aproximación a unas Teorías com Problemas de Concepto, Fundamento y

Validez. In: BALLESTEROS, Jesús. **Derechos Humanos**. Madrid: Editorial Tecnos, 1992.

ROSAL e ANTÓN, M. Cobo Del e T.S. Vives. **Derecho Penal parte general**. Valencia: Tirant lo blanch libros, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

ROXIN, Claus. **Problemas básicos del derecho penal**. Trad. Diego Manuel Luzón Peña. Madrid: REUS S.A, 1976.

RUSCHE e KIRCHHEIMER, Georg e Otto. **Punição e Estrutura Social**. Tradução de Gizlene Neder. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

SÁ, Alvino Augusto de. **Criminologia Clínica e Psicologia Criminal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

SACAVINO, Susana. Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

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

SÁNCHEZ, Jesús María Silva. **Aproximación al derecho penal contemporâneo**. Barcelona: J.M. Bosch Editora, 1992.

SANTIAGO e BRITTO, Jayme B. S. e Tatiana Feitosa de. **A educação nas prisões**. Brasília, a. 43 n. 171, 2006.

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

SANTOS, Washington dos. **Dicionário de Sociologia**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Vol 28 n 100, Campinas, Out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 23 de novembro de 2010.

SCARFÓ, Francisco. O papel (ou responsabilidade) da sociedade civil na garantia dos direitos educativos das pessoas encarceradas. In: YAMAMOTO, Aline et al. (orgs). **Educação em Prisões**. São Paulo: Alfasol, 2010.

SCHLEMMER, B. Quando a escola é uma opção. **Análise Social**, Vol XL, 2005. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a04.pdf. Acesso em 07 de outubro de 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

SENA, Paulo de. **Assistência educacional nos estabelecimentos penais**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em 03 de maio de 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008.

SHECAIRA, Sérgio Salomão; JUNIOR, Alceu Corrêa. **Teoria da Pena – finalidades, direito positivo, jurisprudência e outros estudos de ciência criminal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SILVA, Marcos José Pereira da. A sociedade civil caminha no fio da navalha em relação à educação de pessoas encarceradas. In: YAMAMOTO, Aline et al. (orgs). **Educação em Prisões**. São Paulo: Alfasol, 2010, p. 33 – 36.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. **Educação de presos na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão: diagnóstico de uma experiência**. Trabalho Monográfico apresentado ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. João Pessoa, 2010.

SÒFOCLES. **Antígona**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SYKES, Gresham M.. **The Society of Captives – A study of a maximum security prison**. New Jersey: Princeton University Press, 2007.

TASSE, Adel El. **Teoria da Pena**. Curitiba: Juruá, 2003.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. **Boletim EJA e Educação Prisional**, Salto para o futuro, maio 2007.

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

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos como Ética Republicana. In: LYRA, Rubens

Pinto (org.). **Direitos Humanos – Os Desafios do Século XXI: Uma abordagem interdisciplinar**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: reflexões iniciais. In: TOSI, Giuseppe (org). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe, **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 2005, p.99 – 125.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional – uma incursão pela ciência penitenciária**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em História da Ciência, São Paulo, 2008.

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

WACQUANT, Loic. **As prisões da Miséria**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília, 2008.

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

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EdipucRS, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito**. 2008. Disponível em: www.redhbrasil.net. Acesso em 16 de junho de 2009.

ZOLO, Danilo. Filosofia das penas e instituições penitenciárias. **Verba Juris: Anuário da Pós-Graduação em Direito**, ano 1, número 1, jan./dez. 2002, João Pessoa, editora Universitária (UFPB), 2002, p.22 – 38.

