

Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento

Challenges for education in prisons in the era of the great imprisonment

Patrick Cacicedo

*Mestre em Direito Penal e Criminologia pela Universidade de São Paulo (USP). Defensor Público do Estado de São Paulo. Coordenador do Núcleo Especializado de Situação Carcerária da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.
Email: patrickcacicedo@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho aborda a educação nas prisões e os principais entraves para sua efetivação. Os problemas fundamentais decorrem de características próprias das prisões, que se agravam com a superlotação impulsionada pelo processo de encarceramento em massa. A prisão como espaço de exceção e sua estrutura disciplinar aliada ao discurso ressocializador são os principais obstáculos a serem enfrentados para a efetivação da educação naquele ambiente.

PALAVRAS-CHAVE

Educação nas prisões – Educação de jovens e adultos – Espaço disciplinar – Ressocialização

ABSTRACT

This paper discusses education in prisons and the main obstacles to its realization. The fundamental problems stem from the characteristics of prisons, made worse by overcrowding driven by mass incarceration process. The prison as exception space and disciplinary structure coupled with resocialization speech are the main obstacles to be faced for the realization of education in that environment.

KEYWORDS

Education in prisons – Education of young people and adults – Disciplinary space – Resocialization



Introdução

A formação histórica do Brasil foi caracterizada por alarmantes índices de desigualdade e injustiça social. Um dos fatores que contribuiu para o quadro social desigual que caracteriza a sociedade brasileira, e, ao mesmo tempo, decorre dessa situação de desigualdade, é a falta de acesso à educação por grande parcela da população. Os baixos índices de escolaridade e a falta de qualidade da educação constituem predicados que ainda não abandonaram a educação no Brasil, o qual conta com um número expressivo de analfabetos¹.

Nos últimos anos, o Brasil tem passado por um processo de constantes transformações em diversas áreas da vida social. A educação tem sido fruto de especial atenção no período, o que representou um significativo progresso nos índices relacionados a essa dimensão do desenvolvimento humano. Com efeito, entre 1991 e 2010 a educação foi o componente que mais avançou no Brasil dentre todos aqueles que são adotados para a análise do índice de desenvolvimento humano (IDH)².

Todavia, dos componentes analisados para a formação do IDH, a educação é aquele que ainda apresenta o menor valor absoluto, ou seja, é o índice que mais se distancia do ideal proposto para o desenvolvimento humano do país. Um dado significativo que ilustra a dimensão do problema e os desafios a serem enfrentados é que o Brasil possui a menor média de anos de estudo dentre os países da América do Sul³.

No plano normativo, além de trazer a educação expressamente como um direito social fundamental, a Constituição da República de 1988 também destacou o seu caráter universal e o conseqüente dever de efetivação. Tal objetivo encontra desafios e complexidades proporcionais à dimensão do problema a ser enfrentado. Um dos grandes desafios nessa seara é a efeti-



1. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,6%, o que corresponde ao total de 12,9 milhões de pessoas analfabetas. Já o número de analfabetos funcionais entre pessoas de 15 anos ou mais de idade chega a 30,5 milhões. A síntese dos indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) pode ser encontrada em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>. Acesso em 07/05/2015.

2. Dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, plataforma de consulta do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD – ONU), disponível em <http://atlas-brasil.org.br/2013/>. Acesso em 07/05/2015.

3. A média brasileira é de 7,2 anos de estudo, enquanto a chilena é de 9,7, segundo dados do Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD – ONU), disponível em <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>. Acesso em 07/05/2015.

vação da educação nas prisões, que possui particularidades ainda não suficientemente exploradas.

Ao contrário do desenvolvimento da educação verificado no Brasil nos últimos anos, a educação nas prisões parece ter caminhado na contramão do processo de efetivação dos direitos humanos fundamentais e seguido a mesma rota da piora nas condições de aprisionamento no país. De fato, apenas 10,7% das pessoas presas no Brasil participam de atividades educacionais⁴, dado que aponta para a magnitude do desafio que se apresenta.

O presente estudo aborda algumas das principais questões relacionadas à educação nas prisões, sua relação com os fins da pena e aborda alguns desafios a serem enfrentados para sua efetivação.

1 – A educação nas prisões no plano normativo

O reconhecido déficit educacional do Brasil foi bem observado pelo Constituinte de 1988, que conferiu importante destaque ao tema na Carta da República. A educação não só foi prevista como direito social fundamental exigível do Poder Público, como foi destacado seu caráter universal e o dever de efetivação para “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, como dispõe o art. 208, I.

No plano do direito internacional dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 já destacava a educação como um direito humano em seu artigo 26. Seu preâmbulo impunha aos Estados que se esforçassem a promover os direitos humanos através do ensino e da educação, ressaltando o seu caráter instrumental para a promoção dos demais direitos.

No sistema global de proteção dos direitos humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 reconhece o direito à educação como forma de promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, além de estabelecer seus objetivos. Por sua vez, o

4. Segundo dados do Ministério da Justiça de junho de 2014, disponíveis em <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgar-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> (acesso em 29/10/2015). Note-se, todavia, que para o percentual citado não houve a contabilização da educação nas prisões do Estado de São Paulo, que conta com mais de um terço da população prisional do país, e que no levantamento anterior, de junho de 2013, contava com apenas 5,6% de presos participando de atividades educacionais, conforme dados disponíveis em http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/anexos-sistema-prisional/sp_201306.pdf (acesso em 29/10/2015).



sistema interamericano de proteção dos direitos humanos trouxe o direito à educação tardiamente no Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em 1988 (“Protocolo de San Salvador”).

Em 1996, foi promulgada a Lei Federal nº 9.394 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e, dentre suas destacadas inovações, regulamentou a educação para jovens e adultos (EJA) nos artigos 37 e 38. Aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular fora assegurado o acesso à educação conforme as suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, no que se enquadram as pessoas em privação de liberdade.

O substrato normativo exposto eleva a educação nas prisões a um patamar de direito fundamental, que supera o caráter de mera assistência educacional, como previsto nos artigos 17 e seguintes da Lei de Execução Penal de 1984. Ela deve ser encarada, portanto, no contexto de um direito fundamental, com todas as características e consequências que daí decorrem, especialmente sua exigibilidade e o dever estatal de plena efetivação.

Diante do quadro de notório descumprimento do referido dever estatal, o Conselho Nacional de Educação editou, em 2010, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais (Resolução nº 02, de 19/05/2010), que contém importantes regras e orientações para a efetivação do direito à educação no contexto prisional.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, aprovado na Lei Federal 13.005/2014, destaca a oferta de educação de jovens e adultos privados de liberdade tanto como estratégia para elevar a taxa de alfabetização e erradicar o analfabetismo da população de 15 (quinze) anos ou mais (meta 9, estratégia 9.8), quanto para a integração da educação profissional com o ensino regular (meta 10, estratégia 10.10).

O contraste entre a previsão normativa e a realidade concreta se afigura particularmente aviltante na seara da educação nas prisões, uma vez que ao robusto suporte do direito à educação no ordenamento jurídico se contrapõe um contexto de brutal ausência de garantia do direito fundamental às pessoas privadas de liberdade.



2 – A prisão como espaço de sofrimento e exceção

A prisão como modelo de instituição total⁵ possui características estruturais que a configuram como espaço de imposição de sofrimento ao ser humano, não sendo por acaso que Massimo Pavarini defina a pena como um sofrimento causado intencionalmente com fins de degradação⁶. A adaptação do indivíduo ao ambiente carcerário ocasiona a desestruturação do indivíduo, caracterizado por Erving Goffman como a “mortificação do eu”⁷.

As características estruturais do ambiente prisional, como a convivência forçada com pessoas não escolhidas em um espaço obrigatoriamente limitado, a impossibilidade de convívio familiar e social livre, bem como a falta de contato com experiências normais de vida⁸ tornam a prisão um lugar necessariamente doloroso para a sobrevivência do ser humano.

As relações de poder que se constituem na prisão têm como valor fundante a disciplina⁹. A prisão molda as pessoas a ela submetidas por meio de uma sujeição à lógica prisional, de modo a empreender um amplo controle sobre seu comportamento. Referida lógica prisional disciplinar com seus corolários de ordem, segurança e autoridade caminha no sentido de retirar do sujeito preso sua autonomia, e com a desconsideração de sua subjetividade impõe a obediência como verdadeira estratégia de sobrevivência.

Além do seu viés disciplinar, a prisão se apresenta no Brasil como um espaço de não realização do direito. É afirmação comum que a prisão não retira da pessoa presa outros direitos senão o de plena liberdade, previsão que permanece somente no plano ideal, uma vez que o confronto com a realidade prisional brasileira revela que o sistema prisional carece da efetivação dos direitos mais básicos, com consequências nefastas para a manutenção de uma vida digna neste ambiente, que resta conseqüentemente impossibilitada.

No espaço prisional, seja a ideia iluminista de Estado de Direito, que preconiza a submissão tanto dos particulares quanto dos entes estatais à ordem

5. “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde 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.” GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 8. ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 11.

6. PAVARINI, Massimo. *Castigar al enemigo: criminalidad, exclusión e inseguridad*. Quito: FLASCO, 2009, p. 128.

7. Cf. GOFFMAN, Erving, cit., p. 24 e ss.

8. KARAM, Maria Lúcia. *A privação de liberdade: o violento, danoso, doloroso e inútil sofrimento da pena*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009, p. 16.

9. Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987, passim.



jurídica, com o respeito às normas hierarquicamente definidas, à separação de poderes e aos direitos fundamentais, seja o atributo de universalidade dos direitos humanos, que se aplicam a todas as pessoas sem distinções, não passam de vozes distantes que não ultrapassam as grades que separam o “mundo livre” das pessoas selecionadas pelo sistema penal.

Referida seleção¹⁰, estruturalmente arbitrária e violenta, incide notada e preferencialmente na parcela mais vulnerável da população. No Brasil, o funcionamento do sistema penal transparece uma seleção de pessoas que carregam consigo características sociais, etárias, raciais, estéticas e de gênero específicas que transformam o processo de criminalização brasileiro em um processo de criminalização da pobreza. Este processo de criminalização também faz incidir sobre o grupo criminalizado o estigma do “criminoso”, com todas as consequências de tratamento que daí decorrem, especialmente, no tema do trabalho em questão, a relativização, ou mesmo desconsideração, da condição de pessoa¹¹.

Desta forma, não é por acaso que surge no campo teórico, com consequências concretas sensíveis, um discurso que expõe a prisão em seus aspectos materiais: *a less eligibility*¹². O princípio da *less eligibility* define que as condições de vida na prisão devem ser acentuadamente piores que as condições de vida dos mais precários trabalhadores livres de modo a conseguir preservar seu caráter punitivo e possa, de fato, ter um viés preventivo de novos delitos diante do custo da opção da prática criminosa.

Com efeito, o princípio da *less eligibility* revela a realidade da política penitenciária brasileira em seu percurso histórico, culminando no contexto contemporâneo em que a maior violação de direitos humanos no Brasil é representada pelo sistema penitenciário nacional. As condições de aprisionamento a que são submetidas as pessoas presas no Brasil estão em níveis cada vez piores de degradação e desumanização¹³, sem que os direitos ligados à própria sobrevivência humana sejam garantidos.

10. ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. Direito Penal Brasileiro I. Rio de Janeiro: Revan, 2003, p. 48.

11. Nesse sentido, cf. JAKOBS, Günther; CANCIO MELIÁ, Manuel. Derecho penal del enemigo. Trad. Manuel Cancio Meliá. Madrid: Civitas, 2003.

12. Cf. CACICEDO, Patrick Lemos. O Princípio da Less Eligibility, a Legalidade na Execução Penal e os Tribunais Superiores. Revista da EMERJ, v. 18, 2015.

13. Cf. a título exemplificativo o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário realizada em 2009 pela Câmara dos Deputados, disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2701/cpi_sistema_carcerario.pdf?sequence=1; e o documento produzido pelo Conselho Nacional de Justiça a partir de seu projeto de mutirão carcerário, disponível em http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/mutirao_carcerario.pdf.



A ausência de intervenção dos poderes estatais diante da cotidiana violação da dignidade humana confirma o predicado do cárcere como “espaço de não direito”¹⁴ e a legitimação daquilo que se denominou como a construção jurídica do cidadão de segunda categoria¹⁵. Destaca-se, aqui, a omissão do Poder Judiciário em sua função de zelar pelo correto cumprimento da pena (art. 66, VI, VII e VIII, da Lei de Execução Penal) e garantir a efetivação dos direitos fundamentais.

A expressa determinação legal de zelar pelo correto cumprimento da pena não impõe ao juiz apenas o dever de análise individualizada e adequada dos processos de execução penal, senão que atribui a ele a responsabilidade sobre as condições materiais de cumprimento de pena. Por isso mesmo, o citado art. 66 da Lei de Execução Penal traz em sequência o dever de zelar pelo correto cumprimento da pena (inciso VI), de inspecionar e tomar as providências necessárias para o adequado funcionamento dos estabelecimentos prisionais (inciso VII) e de interditar aqueles que não estiverem em condições legais e adequadas (inciso VIII).

Todavia, as notórias condições degradantes de aprisionamento no Brasil não são seguidas de uma atuação do Poder Judiciário no sentido que a legislação lhe impõe. Pelo contrário, as prisões encontram-se em total desarmonia com o que dispõe a normativa vigente, porém o Poder Judiciário mantém-se sistematicamente omissos em seu mister. Apesar da determinação legal de ação diante do quadro de ilegalidade material das prisões e dos meios que o ordenamento jurídico empresta para o cumprimento de decisões judiciais, o Poder Judiciário não só resta omissos como cria subterfúgios para referendar sua própria omissão, ao transformar seu papel na fiscalização das prisões como meramente administrativo¹⁶.

Assim, as degradantes condições materiais de aprisionamento no Brasil corroboram a condição de cidadão de segunda categoria que é emprestada à pessoa presa. O cárcere se apresenta concretamente como um locus de relativização

14. Cf. PAVARINI, op. cit., 2009, p. 127 e ss.

15. Cf. RIVERA BEIRAS, Iñaki. La devaluación de los derechos fundamentales de los reclusos. La construcción jurídica de un ciudadano de segunda categoría. Barcelona: J. M. Bosch, 1997.

16. “As esquivas do Poder Judiciário em reconhecer a responsabilidade jurídica pelas condições indignas de encarceramento – inclusive sua própria responsabilidade –, institucionalizaram-se, em São Paulo, bem como em vários Estados, por via da invenção da exótica figura do “juízo corregedor dos presídios”, relegando-se as atividades judiciais de fiscalização e garantia de direitos sociais dos presos a um “juiz com função administrativa”, conforme entendimento endossado pelo CNJ. (...) O sistema de Justiça, ciente da ilegalidade estrutural do cárcere, desenvolveu manobra jurídica que impede o efetivo acesso à Justiça da população carcerária, por meio da “administrativização” inconstitucional das funções judiciais do art. 66, VII e VIII, da LEP.” SHIMIZU, Bruno. Sobre o cárcere, o Judiciário e irresponsabilidades. Boletim IBCCRIM. São Paulo, v. 23, n. 274, set. 2015, p. 21.



da universalidade característica dos direitos humanos, em situação semelhante ao do estado de exceção, que permeia o estado de direito, mostrando o real poder soberano nas brechas onde as normas têm sua vigência suspensa¹⁷.

3 – A educação e a finalidade da pena

Outra questão inafastável da temática da educação nas prisões refere-se ao sentido que se confere à pena privativa de liberdade. Neste contexto, um dos discursos de grande influência na justificação da pena é a chamada teoria da prevenção especial, cuja característica central reside na defesa da produção dos efeitos da pena sobre o indivíduo criminalizado, ao contrário dos defensores da teoria da prevenção geral, para quem os efeitos da pena devem incidir sobre a sociedade em geral. A principal vertente da prevenção especial é aquela qualificada como positiva, por observar na pena a função benéfica de melhora ou correção do sujeito criminalizado e, dessa forma, um meio de prevenir que o indivíduo volte a delinquir.

Essa teoria da pena, com grande influência ao longo do século XX, se materializou nas chamadas ideologias re, consistentes na melhora do sujeito mediante ressocialização, reeducação, reinserção, repersonalização, reindividualização e/ou reincorporação¹⁸. A pena, sob este enfoque, se revela como um bem para seu destinatário, constituindo-se, segundo a proposição eufemista de seus defensores, uma mera “medida” aplicada ao infrator. Nessa seara, a educação das pessoas presas exerceria um papel central para a realização dos fins da pena.

A fonte teórica fundamental da teoria da prevenção especial positiva foi a vertente positivista da criminologia. O estudo criminológico levado a cabo por essa vertente buscou por meio da pesquisa empírica desvendar as causas do comportamento criminoso para solucioná-lo e ordenar o meio social. Seu representante mais destacado, Cesare Lombroso, defendia que o crime era um fenômeno biológico e não meramente jurídico, motivo pelo qual o estudo das características biológicas dos encarcerados foi o mote para elaborar sua ideia central do “homem criminoso”¹⁹. O objeto da ciên-



17. Cf. AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. São Paulo: Boitempo: 2003.

18. ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. Direito Penal Brasileiro I, cit., p. 126.

19. Cf. LOMBROSO, Cesare. O homem criminoso. 4 ed. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1983. A criminologia positivista prosseguiu em um segundo momento sob o viés sociológico, de modo a reconhecer o crime como um fenômeno natural e social cujo estudo exige a adoção de metodologia empírica-experimental no intuito de descobrir as suas causas e orientar os caminhos para a ordenação do problema criminal.

cia criminológica que surgia era a criminalidade enquanto fenômeno natural, cuja tarefa principal era a explicação de suas causas segundo o método experimental para fins de prever os remédios de seu combate²⁰.

Com a descoberta das causas do crime, a pena se impõe como uma intervenção corretiva, uma espécie de tratamento das causas que determinaram a prática do delito. Como uma das causas comumente diagnosticadas é a falta de educação, esta se afigura com um papel central na pena, que se propõe como uma medida *reeducativa*.

A teoria legitimadora da pena passa a incorporar, a partir do modelo positivista, os discursos médicos, psicológicos, do serviço social e, sobretudo, pedagógicos²¹. A educação do criminoso passa a ser o principal objetivo da pena.

Assim, a educação teria o papel de corrigir as falhas individuais que levaram o indivíduo a cometer o delito, de maneira a prevenir que volte a praticar atos contrários à ordem jurídica. O efeito da pena não seria intimidatório, mas educativo e humanizado, conferindo um caráter positivo a ela e almejando a dignidade da própria pessoa presa.



4 – Obstáculos e desafios para a implementação da educação nas prisões

A implementação do direito à educação nas prisões encontra uma série de desafios, dos mais simples aos de maior complexidade, que podem ser divididos em três planos:

- a) do espaço de exceção;
- b) da estrutura disciplinar;
- c) da finalidade da pena.

Cada um dos planos apresentados representa um conjunto de obstáculos a serem enfrentados para que o direito seja efetivado, de modo que o presente trabalho pretende indicar caminhos iniciais que contribuam para o aprofundamento da temática e a consequente superação das barreiras impeditivas da implementação da educação no ambiente prisional.

20. Cf. ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003, p. 35.

21. CARVALHO, Salo. Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro. São Paulo: Saraiva, 2013, cit., p. 76.

4.1. A prisão como espaço de exceção e as barreiras para a educação

A realidade da prisão como um espaço de ausência de direitos se revela especialmente problemática na seara da educação. Se desde 1984 a Lei de Execução Penal prevê a garantia de assistência educacional, o fato de atualmente apenas 10,7% da população prisional ter acesso à educação revela que o assunto permaneceu por décadas ignorado pelo poder público. Demonstração clara disso é o fato de que são raríssimos os casos de unidades prisionais que contem com espaço adequado para a atividade educativa.

A falta de salas de aula, pressuposto básico para o exercício da educação nas prisões, é um fenômeno mundial, conforme constatou o pesquisador Marc De Maeyer, que após visitar prisões de mais de oitenta países, encontrava ao final apenas “algumas classes, não raras vezes, pobremente equipadas, que podiam acolher apenas algumas dezenas de estudantes”²². No Brasil, a questão da ausência de educação nas prisões é tão naturalizada que, a despeito de ser o país com maior crescimento na construção de prisões no mundo²³, estas são construídas sem qualquer espaço para práticas educativas ou, na melhor das hipóteses, adapta-se um pequeno local que passa a ter apenas um valor simbólico.

Problema semelhante se verifica com relação às bibliotecas, que, quando existem, são locais mal adaptados e, não raro, sem acesso para pessoas presas. No Brasil, as bibliotecas, em geral, são alimentadas por programas de doações, sem que haja políticas públicas para tanto. A ironia de Marc de Maeyer quando afirma que “os livros são bem protegidos”²⁴ não é sem razão, pois além da dificuldade de acesso aos livros nas prisões, o controle sobre o conteúdo dos livros acessíveis aos presos, em verdadeira prática de censura, agrega mais uma dificuldade às práticas educativas, que, por óbvio, pressupõem a liberdade do pensamento.

Quando a questão do acesso aos livros é superada, outro problema da precária estrutura surge no sentido de dificultar a própria leitura: a superlotação carcerária decorrente do processo de grande encarceramento ou encar-

22. DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, p. 36, 2013.

23. Cf. BECHARA, Ana Elisa Liberatores Silva; CACICEDO, Patrick Lemos. Sobre la situación carcelaria en Brasil. *Observaciones críticas*. *Revista General de Derecho Penal*, v. 18, 2012.

24. DE MAEYER, Marc. cit., p. 46.



ceramento em massa. Com efeito, a falta de salas de aula e espaços adaptados para leitura e estudo faz com que tais atividades tenham que se desenvolver no espaço das próprias celas. Contudo, as celas das prisões brasileiras são os locais mais inadequados que podem existir para uma atividade de leitura e estudo, uma vez que a superlotação e a consequente falta de espaço, iluminação e salubridade como um todo tornam tais atividades inviáveis.

Além disso, a efetivação do direito à educação nas prisões deve ser seguida por um planejamento próprio de uma política pública, com ampla participação governamental, da sociedade civil²⁵ e dos próprios presos, que não podem ser ao mesmo tempo destinatários e executores das medidas, como ocorre com frequência nos improvisos em que se reveste a educação nas prisões, em que os próprios presos organizam as atividades e as executam precariamente até mesmo como uma forma de passar o tempo.

Por sua vez, o horário de disponibilização da atividade educativa deve ser objeto de criteriosa análise. O horário da atividade deve ser adaptado de modo a não coincidir com outras que impeçam seu exercício, como o trabalho. Por isso, a efetivação do ensino noturno é fundamental, uma vez que entre o trabalho e o estudo, a necessidade de sobrevivência impede uma escolha livre, já que com o trabalho, além de redução da pena pela remição, recebe-se um salário, o qual ajuda na situação de miserabilidade em que se encontra a maior parte da população prisional.

A despeito do avanço que representou a remição pelo estudo, primeiro por construção jurisprudencial²⁶, depois pela definitiva previsão e regulamentação pela Lei 12.433/2011, ela não foi capaz de resolver o problema do conflito de horário com o trabalho, pois apesar de ambas as atividades gerarem desconto na pena, somente o trabalho é remunerado. A remuneração do trabalho, portanto, é um fator determinante na escolha entre as atividades quando há coincidência de horários, sendo esta uma verdadeira barreira para a atividade educacional nas prisões.

Com efeito, em pesquisa coordenada por Mariângela Graciano em São Pau-

25. Cf., GRACIANO, Mariângela. A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

26. Em junho de 2007 a remição de pena pelo estudo ganhou por meio da jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça uma certa estabilidade na ausência de previsão legal. Após reiteradas decisões no mesmo sentido, aquele tribunal editou a súmula nº 341 com o seguinte teor: "A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena no regime fechado ou semiaberto."



lo, constatou-se que “a coincidência entre os horários das atividades educativas e das oficinas de trabalho foi apontada como o motivo para o abandono dos estudos por 23% dos entrevistados²⁷.”

A necessidade de um espaço adequado dentro das prisões, que constitua uma espécie de fuga da prisão dentro dela, é condição basilar para o desenvolvimento de atividades educativas no sistema prisional brasileiro. O primeiro passo para superar a lógica de exceção da prisão é a construção desses espaços, sem os quais o direito não pode ser efetivado. Para tanto, é preciso esforço no sentido de desconstruir a prisão como um locus de exceção dentro do Estado Democrático de Direito.

4.2. A estrutura disciplinar e a educação nas prisões

Outro grande desafio, que requer um verdadeiro confronto com a lógica da prisão, é a sua estrutura disciplinar. A busca da ordem a todo custo e o disciplinamento dos corpos ali depositados geram como consequência a retirada da autonomia e a castração da subjetividade das pessoas presas. A prisão é um ambiente em que o não pensar constitui uma estratégia de sobrevivência e busca da liberdade de forma mais célere, pois eventual punição disciplinar por subversão da ordem imposta pode retardar o exercício de direitos que conferem maior liberdade no curso da pena, como a progressão de regime, livramento condicional ou mesmo o indulto.

Nesse sentido, é correto afirmar que a prisão é por excelência um espaço estruturalmente antieducativo²⁸. A sua lógica é diametralmente oposta ao exercício da liberdade de pensamento e da autonomia do sujeito. Pelo contrário, a preocupação central da prisão é a manutenção da ordem interna, sem manifestações de ideias, inconformidades ou mesmo diálogo entre os sujeitos que a compõem.

No ambiente prisional, os sujeitos são infantilizados, perdem responsabilidades próprias de uma vida adulta e têm na obediência cega um mandamento cujo descumprimento pode endurecer e alongar o seu próprio encarceramento pela imposição de sanções disciplinares. Não é por acaso



27. GRACIANO, Mariangela (coord.). Educação nas prisões: estratégias para implementação em São Paulo. Levantamento de informações sobre o perfil de escolaridade da população prisional. Ação Educativa; Pastoral Carcerária; Grupo Educação nas Prisões – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição (Em Questão; 10), p. 39.

28. DE MAEYER, Marc. cit., p. 46.

que no cotidiano da execução penal brasileira reivindicações de direitos por parte dos presos sejam frequentemente enquadradas como forma de incitação ou participação de movimento para subverter a ordem ou a disciplina (art. 50, I, da LEP) ou mesmo como forma de desobediência ou desrespeito ao agente penitenciário (art. 50, VI, da LEP).

Não é por acaso, portanto, que muitas das iniciativas de educação nas prisões não tenham por objetivo diretamente a efetivação desse direito com vistas ao livre desenvolvimento da pessoa humana e ao exercício de sua cidadania, senão desideratos outros que por meio da atividade educativa possam ser alcançados. O interesse da atividade em si passa a ser desvirtuado por outros interesses, em verdadeira burla dos preceitos legais.

Assim é que grande parte das iniciativas de educação nas prisões não procedem de um prévio plano pedagógico ou de uma política pública pensada para o ambiente prisional, senão que parte de iniciativas dos órgãos de segurança por medo do ócio dos presos²⁹. Por meio da educação se pretende maior calma no ambiente prisional, e não propriamente o exercício de um direito constitucionalmente garantido. Tais práticas contém invariavelmente um exercício de trocas e ameaças, já que o acesso à educação, que sempre conta com poucas vagas, fica condicionado ao comportamento prisional obediente, de modo a contribuir para a tranquilidade do estabelecimento prisional como um todo, já que qualquer tipo de indisciplina pode ocasionar o fim das atividades para aquela pessoa ou mesmo para todo o grupo. A educação, nesses moldes, funciona como uma moeda de troca para a manutenção da ordem no espaço prisional.

A desvirtuação dos objetivos educacionais igualmente ocorre na forma como geralmente é propiciada a educação profissionalizante. Não é incomum, nem fenômeno nacional, a utilização da educação profissionalizante como forma de utilização de mão de obra barata, sem qualquer fim educativo ou realmente profissionalizante. Na prática, a título de atividade profissionalizante “empregam-se os detentos por um salário pífio em um trabalho repetitivo que não comporta nenhuma dimensão de formação profissional, mesmo informal”³⁰, em verdadeira precarização do trabalho por meio da distorção de uma atividade que deveria ser educativa.

29. DE MAEYER, Marc. cit., p. 34

30. DE MAEYER, Marc. cit., p. 37.



A construção de um espaço para a educação que supere tanto a sua característica de *locus* de exceção quanto a sua estrutura disciplinar, requer, por outro lado, que esse espaço seja cada vez mais de liberdade dentro do espaço maior que aprisiona. Desta forma, para que a educação exerça seu verdadeiro papel, os envolvidos nessa tarefa não podem ser confundidos com os agentes de segurança, ao mesmo tempo em que estes agentes precisam respeitar a existência desse espaço sem intervenções. Marc De Maeyer, nesse sentido, adverte que “precisamente porque são muito identificados com a repressão e a punição, programas de educação são frequentemente rejeitados, assim como outras iniciativas na prisão”³¹.

Portanto, a superação da lógica disciplinar é outra condição para que o direito à educação seja efetivado em sua plenitude, como um depósito de liberdade e autonomia no ambiente que os suprime a todo momento, constituindo-se em uma espécie de ilha de autonomia e desenvolvimento do sujeito cercada de grades que as retiram por todos os lados.

4.3. A prevenção especial positiva e a superação da ideia de reeducação

A prevenção especial positiva e o seu discurso ressocializador ou reeducativo é muitas vezes considerado sob um viés humanista, ainda muito presente na execução da pena no Brasil contemporâneo. Contudo, as críticas recebidas por essa corrente teórica da pena ganharam força com a desconstrução do paradigma criminológico positivista e sua ideia do crime como manifestação natural do sujeito criminoso, que, em verdade, serviu para dissimular um processo de controle social levado a efeito pelo sistema penal.

A desconstrução deste paradigma criminológico não impediu que no cotidiano da execução penal brasileira as interpretações moralizadoras sobre a personalidade do sujeito criminalizado, bem como a elaboração de laudos de aferição de periculosidade, permanecessem como resquícios da concepção ressocializadora e de melhoramento do sujeito, de nítido viés autoritário, que transmudam o discurso pretensamente humanista em efetiva prática de limitação da liberdade dos sujeitos. Neste contexto, a reeducação seria uma forma de melhorar o indivíduo criminalizado e um pressuposto



31. DE MAEYER, Marc. cit., p. 35.

para a liberdade, já que a análise do comportamento prisional leva em conta as práticas *reeducação* da pena.

Por outro lado, a secularização característica dos Estados ocidentais modernos e o pluralismo político no contexto democrático impedem que o Estado possa intervir no âmbito da autonomia da consciência individual. Assim, a interioridade e o modo de ser da pessoa devem ser preservados diante de qualquer tentativa de torná-la aquilo que ela não é e não deseja ser. O Estado não possui legitimidade para transformar pessoas segundo seus modelos, nem de impor políticas sem a anuência das pessoas presas.

Ainda que a teoria da prevenção especial positiva tenha sido posteriormente revigorada com um viés humanista de reinserção social, por meio de ações positivas estatais sem o objetivo de interferência direta na autonomia individual pelo melhoramento do sujeito, como a educação, o discurso penológico não ficou isento de críticas, principalmente porque não foi capaz de impedir, senão que continuou a legitimar práticas autoritárias na execução penal, tais como os laudos e diagnósticos ainda baseados na ideologia *re*³².



Por fim, a crítica mais comum, mas não menos incisiva, da teoria em tela é aquela que se refere à ideia de que ressocializar um indivíduo retirando-o do convívio social constitui uma contradição insuperável³³. Da mesma forma, uma educação forçada e que tenta modificar o modo de ser da pessoa não pode ter qualquer pretensão de ser um instrumento de exercício da cidadania.

A superação dessa teoria é também condição fundamental para que a educação nas prisões seja plena e não uma reeducação forçada. A educação precisa ter como destinatário o sujeito, e não a sociedade por meio da instrumentalização do sujeito. Para isso, a educação não deve servir como uma medida da pena, mas uma medida apesar da pena.

5 – Conclusão

A despeito do seguro suporte normativo de garantia do direito à educação nas prisões, o Brasil encontra-se estagnado com apenas 10,7% dos presos participando de práticas educativas neste ambiente. A necessidade de im-

32. CACICEDO, Patrick Lemos. Pena e funcionalismo sistêmico: uma análise crítica da prevenção geral positiva. Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

33. ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGLA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. Direito Penal Brasileiro I, cit., p. 126.

plementação deste direito fundamental se acentua, pois grande parcela da população prisional é constituída por pessoas com baixa escolaridade.

A falta de efetividade das normas que garantem o referido direito fundamental encontra na estrutura prisional uma série de obstáculos que dificultam ainda mais a prática educativa nas prisões. O primeiro deles é a configuração da prisão como um verdadeiro espaço de exceção em que os direitos humanos mais básicos, ao lado do direito à educação, carecem de efetivação, com a decorrente violação cotidiana da dignidade das pessoas presas.

Além disso, a estrutura da prisão transmite um ambiente em que a disciplina constitui um papel central, com a conseqüente valorização e busca da ordem e da obediência, transformando a prisão em um lugar de perda de autonomia e subjetividade, sendo, sobretudo, um espaço do não pensar, da falta de liberdade até mesmo do pensamento.

Por fim, o terceiro obstáculo se revela na teoria da prevenção especial positiva da pena, que transforma a educação em uma medida para consecução de fins preventivo-criminais, em dever de reeducação das pessoas presas, de modo a condicionar a educação àquilo que ela não é.

A efetivação do direito à educação depende da superação dos três obstáculos para ser plena. A entrada do Estado Democrático de Direito dentro do sistema penitenciário é urgente e necessária, de modo que a disponibilização de um espaço para as atividades educativas é elemento central nessa tarefa. Referido local deve ser capaz de se constituir em um espaço de exercício da autonomia e liberdade dentro do ambiente maior que tem elementos estruturalmente antieducativos. Por fim, deve ser uma medida que tenha como destinatário o sujeito e exista apesar da pena e não como uma medida dela.

O caminho para a efetivação da educação nas prisões é árduo e penoso, porém, sem enfrentar as barreiras que a impedem de ser um direito pleno, seguirá existindo apenas no plano normativo, mas não no plano concreto como mecanismo de promoção da dignidade humana.



7 – Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo: 2003.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos*

da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal*. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

BECHARA, Ana Elisa Liberatores Silva; CACICEDO, Patrick Lemos. Sobre la situación carcelária en Brasil. Observaciones críticas. *Revista General de Derecho Penal*, v. 18, 2012.

CACICEDO, Patrick Lemos. O Princípio da Less Eligibility, a Legalidade na Execução Penal e os Tribunais Superiores. *Revista da EMERJ*, v. 18, 2015.

_____. *Pena e funcionalismo sistêmico: uma análise crítica da prevenção geral positiva*. Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Salo. *Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. O (novo) papel dos “criminólogos” na execução penal: as alterações estabelecidas pela Lei 10.792/03. In: CARVALHO, Salo (org.). *Crítica à execução penal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, p. 36, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Pondé Vassalto. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 8. ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GRACIANO, Mariângela. *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. (coord.). *Educação nas prisões: estratégias para implementação em São Paulo*. Levantamento de informações sobre o perfil de escolaridade da população prisional. Ação Educativa; Pastoral Carcerária; Grupo Educação nas Prisões – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição (Em Questão; 10).

JAKOBS, Günther; CANCIO MELIÁ, Manuel. *Derecho penal del enemigo*. Traducción Manuel Cancio Meliá. Madrid: Civitas, 2003.

KARAM, Maria Lúcia. *A privação de liberdade: o violento, danoso, doloroso e inútil sofrimento da pena*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

LOMBROSO, Cesare. *O homem criminoso*. 4 ed. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1983.

PAVARINI, Massimo. *Castigar al enemigo: criminalidad, exclusión e inseguridad*. Quito: FLASCO, 2009.

_____; GIAMBERARDINO, André. *Teoria da pena e execução penal: uma introdução crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

RANIERI, Nina. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: *Justiça pela qualidade na educação*, ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.

RIVERA BEIRAS, Iñaki. La devaluación de los derechos fundamentales de los reclusos. La construcción jurídica de un ciudadano de segunda categoría. Barcelona: J. M. Bosch, 1997.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. *Criminologia*. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

SHIMIZU, Bruno. Sobre o cárcere, o Judiciário e irresponsabilidades. *Boletim IBCCRIM*. São Paulo, v. 23, n. 274, set. 2015.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. *Direito Penal Brasileiro I*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

