

Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios

Timothy D. Ireland

Resumo

O contexto prisional apresenta aparentes antíteses e contradições para o desenvolvimento de processos educativos. A educação busca contribuir para a plena formação e a libertação do ser humano, enquanto o encarceramento visa privar as pessoas da convivência social normal e mantê-las afastadas do resto da sociedade. No entanto, ao perder a sua liberdade, a pessoa presa não perde o seu direito à educação e a outros direitos humanos básicos. Como componente fundamental do processo de ressocialização, a oferta de educação para a população carcerária – em geral, jovens com baixa escolaridade e precária qualificação profissional – não pode se restringir à escolarização e precisa ser articulada com outras ações formativas e assistenciais. Este artigo discute essas questões no contexto brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação em prisões; direito à educação; aprendizagem ao longo da vida.

Abstract

Education in prisons in Brazil: rights, contradictions and challenges

The prison context presents apparent antitheses and contradictions for the development of educational processes. Education seeks to contribute to the full development and liberation of human beings while imprisonment aims to deprive people of normal social contact and maintain them separate from the rest of society. However, when deprived of liberty the prisoner does not lose the right to education nor to other basic human rights. As a fundamental component of the resocialization process, the supply of education to the prison population – in general, young people with low levels of schooling and precarious vocational qualifications – cannot be restricted to schooling and needs to be articulated with other formative and remedial actions. This article discusses these questions in the contemporary Brazilian context.

Keywords: youth and adult education; education in prisons; right to education; lifelong learning.

Ao conjugar os conceitos de educação e prisão, enfrentamos aparentes antíteses e contradições. A educação busca expandir os horizontes físicos, éticos e intelectuais, contribuindo para o pleno desenvolvimento e a libertação do ser humano. Nas palavras de Sader (2007, p. 80), “educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. [...] Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois”.

Ao privar uma pessoa da sua liberdade, encarcerando-a, pretende-se retirá-la da convivência social normal, retendo-a num espaço criado exclusivamente para mantê-la afastada do resto da sociedade. Quando se priva uma pessoa da sua liberdade, o processo de “compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois” se torna mais problemático. Existem filtros que complexificam uma compreensão da realidade externa que resulta num processo de fragmentação das interrelações entre o mundo externo e o mundo interno do preso.

Ao sair do seu confinamento, “a primeira coisa a se perceber [...] é que tudo o que conhecêramos já não existe mais. Restam apenas cacos partidos de lembranças na memória. Inúteis para a gravidade das atuações necessárias no presente” (Mendes, 2006, p. 3-4). O mundo externo mudou, o mundo intramuros aparentemente não.

Ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo.

Nesse debate da questão da educação em prisões no Brasil – direito, contradições e desafios –, pretendemos explorar primeiro algumas explicações para o evidente crescimento da violência e da criminalidade que resultou, em anos recentes, num aumento assustador da população carcerária não somente no Brasil, mas também na América Latina em geral. A seguir, discutiremos os principais argumentos apresentados para defender a importância e a necessidade de garantir a oferta de programas educacionais no sistema penitenciário, enfocando a questão dos direitos humanos fundamentais e especialmente o direito à educação. Ao explorar a oferta da educação no contexto carcerário, consideramos necessário inserir essa discussão no campo mais amplo da educação e formação de jovens e adultos, defendendo o argumento de que a educação em prisões constitui uma expressão da educação de jovens e adultos desenvolvida para uma população específica. A Rede Latino-Americana de Educação em Prisões (RedLECE)¹ defende o emprego do conceito “educação para jovens e adultos em situações de privação de liberdade”. Também traçaremos, em linhas amplas, algumas características do contexto prisional e da população que o ocupa. Por último, analisaremos a política recente de educação em prisões a partir do ano 2005.

O texto toma como base a experiência do autor como gestor público no período do estudo, com responsabilidade sobre educação em prisões, e como consultor de um organismo internacional, que inclui a temática entre suas preocupações. A conjugação dessas duas experiências permitiu-me não somente explorar as interfaces entre políticas, programas e ações nacionais, regionais e internacionais, mas também participar de seminários e debates, elaborar projetos, visitar presídios,² conversar com presos e pessoas responsáveis pela execução penal (agentes, diretores, outros profissionais que operam no espaço prisional) e acompanhar as discussões sobre a estruturação da educação nas penitenciárias brasileiras.

Violência, criminalidade e encarceramento

A América Latina é reconhecida como a região mais desigual do mundo em termos da distribuição de riqueza e renda. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal, 2010, p. 14), as enormes lacunas entre ricos e pobres nos países latino-americanos podem ser mensuradas comparando-se a renda dos quatro decis mais pobres, menos de 15% da renda total, com a renda do decil mais rico, que abraça aproximadamente um terço da renda total. Dados de 2008 revelam que a renda *per capita* do quintil mais rico é, em média, 20 vezes mais alta do que é para o quintil mais pobre, e em Honduras, por exemplo, chega a 33 vezes. Em 2009, 33,1% da população (183 milhões em termos absolutos) viviam em pobreza, dos quais 13,3%

¹ A Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro (RedLECE), criada em 2006 dentro do marco do projeto EUROsociAL, financiado pela Comissão Européia, caracteriza-se por ser uma rede governamental, da qual participam os seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai.

² Ao longo dos últimos seis anos, visitamos as penitenciárias federais em Catanduvas e em Porto Velho e diferentes categorias de prisão nos Estados do Ceará, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rondônia e no Distrito Federal.

(74 milhões) viviam em condições de extrema pobreza. Não há dúvida de que essa desigualdade econômica brutal, que leva a uma exclusão social especialmente dos grupos mais vulneráveis, termina acentuando níveis crescentes de violência e criminalidade.

Rangel (2009a, 2009b) sugere que essa situação se agrava porque os sistemas de justiça são disfuncionais ante a criminalidade. Argumenta que essa disfuncionalidade em muitos países em vias de desenvolvimento ou emergentes não se deve tanto a questões econômicas, mas à fragilidade da evolução dos processos democráticos, pois “la evolución de los sistemas de justicia corresponde más bien a la evolución de las instituciones democráticas que a su vez encuentran condicionantes y factores diversos tanto de orden social como político en cada país y sociedad” (Rangel, 2009a, p. 27). Claramente no caso de muitos países do continente, a história recente de regimes autoritários e militares pesa bastante.

Ao mesmo tempo, Rangel aponta duas políticas vistas como reações/respostas ao aumento dessa violência e criminalidade, mas cujo resultado mais concreto tem sido o crescimento assustador da população carcerária na grande maioria dos países do continente e da Europa.³ De um lado, o que se tem convencionado como o “penitenciário”, entendido como o uso indiscriminado do encarceramento e de penas severas para resolver os problemas sociais e de segurança pública, fato corroborado por Lemgruber (*apud* Sauer, 2010, p. 9), para quem “as taxas de encarceramento por 100.000 habitantes aumentaram, basicamente, porque os diferentes países adotaram legislações mais duras em dois momentos: na condenação (impondo penas mais longas) e na liberação de presos (limitando os benefícios que abreviavam as penas)”;⁴ de outro lado, o uso excessivo de prisão preventiva também tem contribuído dramaticamente para aumentar a população encarcerada. No Brasil, o número de presos provisórios aguardando julgamento representa 43% da população encarcerada.⁵

No caso do Brasil, Dallari (2007, p. 31) busca as raízes da desigualdade e da exclusão na história colonial, começando com a relação entre os invasores portugueses e os índios, que resultou no extermínio de milhões de índios ao longo dos séculos seguintes. Dallari segue lembrando o período de escravidão, que, mesmo sendo abolida em 1888, deixou “os negros libertados, sem dinheiro e sem preparação profissional, [...] abandonados à sua própria sorte, [passando] a constituir um segmento marginal da sociedade”. Apesar do avanço que a Constituição Federal de 1988 representou enquanto consolidação dos instrumentos fundamentais da democracia, “a marginalização social e os desníveis regionais são imensos e a discriminação econômica e social é favorecida e protegida por aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não aplicação de dispositivos da Constituição” (p. 46). O arcabouço jurídico democrático existe, mas sujeito às pressões de uma estrutura socioeconômica que continua favorecendo os ricos e penalizando os pobres.

³ Num período de 18 anos, a população encarcerada da Espanha cresceu de 35.200 para 72.000, do Reino Unido, de 44.700 para 83.500 e da Holanda, de 7.300 para 16.400. No Brasil, no mesmo período, a população multiplicou quatro vezes, enquanto a da Argentina quase triplicou e a do Chile mais que dobrou (Carreira, 2009, p. 16).

⁴ A expressão mais visível desse posicionamento são as políticas de “tolerância zero”.

⁵ Um diagnóstico realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apontou aumento do número de presos provisórios no período de oito anos (2000-2008) de 42 mil para 191 mil (Carreira, 2009, p. 18).

A responsabilidade da ditadura militar de 1964-1985 por acentuar as desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, aumentar a exclusão e marginalização social é apotada por Sader (2007, p. 78):

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassalados, ao mesmo tempo em que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito à privacidade, os direitos jurídicos de defesa das pessoas, etc.

Sader (2007, p. 82) também sugere que o comportamento da mídia sensacionalista tem contribuído, por meio da exposição de crimes violentos, para uma acentuação das condenações e penalizações e para fomentar o que ele descreve como “o espírito de vingança puro e simples”.

Direitos humanos fundamentais e o direito à educação

Benevides (2007, p. 336-337) é feliz ao afirmar que direitos humanos e democracia deveriam ser sinônimos: “direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma [...]. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano”. Ao analisar esses direitos, Benevides classifica três dimensões amplamente aceitas: liberdades individuais ou direitos civis; direitos sociais, que incluem trabalho, salário, férias, educação, saúde, cultura, habitação; e direitos coletivos, que abarcam defesa ecológica, paz, desenvolvimento, etc. No caso específico brasileiro, afirma que esses direitos – reconhecidos na Constituição Federal ou por meio de tratados, pactos e convenções dos quais o Brasil é signatário – são indivisíveis e irreversíveis:

São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta. (Benevides, 2007, p. 339).

Assim, ao se tratar da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, faz-se necessário entender a relação desse direito com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada⁶ na sociedade.

Ao mesmo tempo, ao se discutir a questão específica do direito à educação, há uma tendência de se restringir o período coberto por esse direito à infância e adolescência, deixando-se de lado toda a população cujo direito não venceu ao atingir os 15, 18 ou 21 anos sem ter conseguido acessar esse bem social. Porém, a Declaração Universal de

⁶ A literatura norte-americana mais recente sobre encarceramento prefere o conceito de *re-entry* (reentrada) em vez dos termos mais utilizados na literatura brasileira – reinserção, reintegração e ressocialização. Veja: Rathbone (2006) e Ross e Richards (2009).

Direitos Humanos de 1948 afirma claramente o direito de “toda pessoa” à instrução, direito esse reforçado pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e entendido como o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade” e o fortalecimento do “respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (art. 13). Ao promover uma *cultura de respeito* em relação aos direitos humanos como base fundamental para o convívio humano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) também tem promovido a busca de uma *cultura de paz* como ambiente necessário ao exercício desses direitos. Essa meta foi estabelecida pela Unesco no Congresso Internacional sobre Paz nas Mentes do Homem realizado na Costa do Marfim em 1989 e, subsequentemente, consolidada na Declaração e Programa de Ação para uma Cultura da Paz (Nações Unidas, 1999). Se considerada como parte de uma agenda mais ampla para reintegração social, a educação em prisões potencialmente contribui para a promoção de uma *cultura de paz* (Unesco, 2006, p. 16).

No tocante à população prisional, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, das Nações Unidas (1955), determinam que “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (Princípio 6º). Em obediência a esse princípio, no Brasil, a Lei de Execução Penal de 1984 explicita no seu art. 3º que “ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, incluindo “instrução escolar e formação profissional”, e assistência material, jurídica, social, religiosa e à saúde (art. 11). Faz menção específica ao “estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (art. 21).

Da mesma forma que os principais instrumentos internacionais de garantia do direito à educação não diferenciam pessoas privadas de sua liberdade de pessoas sem restrições de liberdade, os principais compromissos internacionais que aprofundam o conceito de educação para todos – tradução fiel do direito à educação – também destacam o sentido inclusivo de “todos”. As metas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, retomadas e reforçadas no Fórum Mundial de Educação reunido em Dacar dez anos depois, frisam que é preciso garantir o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos por meio de “um acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e de preparação para a vida diária”.

No conjunto de instrumentos legais e normativos nacionais aprovados a partir de 1988, após a promulgação da Constituição Federal, a educação é concebida como um direito do todos – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – e como dever da família e do Estado, cuja finalidade é a de buscar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com Paiva (2009, p. 134), é na Constituição de 1988 que a educação

passa a ser vista como direito social (CF, Cap. II, art. 6º), ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados, e tratada como direito individual (CF, Capítulo III, arts. 205, 206, 208). Embora exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se confere a ela o *status* de direito coletivo.

Tanto na Constituição Federal como nos instrumentos legais e normativos subsequentes, o direito de jovens e adultos ao ensino fundamental é reconhecido e regulamentado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE nº 11/2000, o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reafirmam o direito subjetivo do jovem e do adulto à educação, compreendido, com honrosas exceções,⁷ no sentido restrito do direito à escolaridade obrigatória.

Educação em prisões como expressão da educação de jovens e adultos

No campo específico da educação de jovens e adultos (EJA), a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, resultante da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), em 1997, faz referência específica à população carcerária no Tema VIII, "A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos" (parágrafo 47):

Reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem:

- a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.

Aprovado durante a VI Confinteia, realizada no Brasil em 2009, o *Marco de Ação de Belém* faz duas referências específicas ao direito de educação da população carcerária na alínea (e) do item 11, sobre Alfabetização de Adultos, e na alínea (g) do item 15, sobre Participação, Inclusão e Equidade, em que consta o compromisso de "oferecer educação de adultos em todos os níveis apropriados nas prisões" (Conferência..., 2010). Embora Maeyer (2009) descreva esse compromisso como um "desejo caridoso" (*a pious wish*), é sintomático da resistência ainda existente à oferta de educação para a população carcerária que esse item tenha perdido muito da sua força ao ter a palavra "apropriados" inserida depois de "níveis", por insistência de uma das delegações nacionais presentes na conferência. A formulação original, articulada com grande afinco por membros da RedLECE, guardava o espírito essencial da garantia do direito de todos à educação.

Ao compreender a educação em prisões como uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população e um contexto específicos, é importante fundamentar o conceito utilizado devido à maneira restrita com que é

⁷ No parecer CNE/CEB nº 11/2000, o conselheiro Cury considera que a EJA deve assumir três funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Na realidade, a política foca na dimensão da escolarização (reparadora), "abandonando por completo a função social da qualificação" (Paiva, 2009, p. 208).

frequentemente aplicado no Brasil. Mesmo datando de 1976, o conceito mais completo de educação de adultos encontra-se na Recomendação de Nairobi:

A expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (Unesco, 1976, p. 2).

Retomado na Declaração de Hamburgo em 1997, o mesmo conceito ganha uma perspectiva ainda mais abrangente ao entender a educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. O *Marco de Ação de Belém*, em 2009, completa esse amplo entendimento da abrangência da educação de adultos, ao afirmar:

Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. (Conferência..., 2010, p. 6).

Sublinhando a premissa de educação e aprendizagem para todos ao longo da vida, reconhece-se que os processos educativos se dão de três formas. Na grande maioria das sociedades, existem sistemas formais de educação – frequentemente obrigatórios para crianças e adolescentes – calcados em instituições escolares e seguindo, em geral, currículos preestabelecidos. Também existem meios não formais de educação que são mais flexíveis do que a educação formal e, por via de regra, mais voltados para as necessidades de aprendizagem específicas dos sujeitos. No campo da educação não formal, é comum serem incluídas atividades de “aprendizagem profissional” que são de importância fundamental para o público privado de liberdade e precisam ser entendidas e dimensionadas como parte do processo educativo. A terceira perna do tripé educativo é a educação informal, que se baseia na percepção da experiência como uma rica fonte de aprendizagem: aprendemos em muitos espaços e de múltiplas formas, dos quais escapam as atividades que possuem objetivos educacionais. Em diversos casos, como o prisional, o ambiente ensina o que é necessário para sobreviver.

A EJA no Brasil

O Censo Nacional de 2010 contabilizou uma população de 190.732.694, distribuída em 43% na Região Sudeste, 28% na Região Nordeste, 14% na Região Sul, 8% na Região Norte e 7% na Região Centro-Oeste. Desse total, 15,65% ou aproximadamente 30 milhões moravam no campo e 84%, na zona urbana. Havia 95,9 homens para cada 100 mulheres (IBGE, 2010). Estima-se que, de cada 100 mil habitantes, 247 estão encarcerados. Os Quadros 1 e 2 sintetizam como algumas das maiores desigualdades socioeconômicas – renda, local de residência (campo/cidade), região e cor – impactam sobre a escolarização dessa população.

Quadro 1 – Desigualdades socioeconômicas e escolarização⁽¹⁾ da população brasileira

População	Anos de estudo	População	Anos de estudo
20% mais pobres	5,1 anos	20% mais ricos	10,3 anos
Rural	4,5 anos	Urbana	7,8 anos
Nordeste	6,0 anos	Sudeste	8,0 anos
Rural do NE	3,8 anos	Urbana do sul	8,0 anos
Pardos/pretos	6,3 anos	Branco	8,1 anos

Fonte: IBGE/Pnad 2008 – adaptado de Speller (2010, p. 22-23).

Nota: ⁽¹⁾ A média nacional de anos de estudo é de 7,4 anos.

No campo específico da educação de jovens, o Quadro 2 aponta a situação geral do analfabetismo entre pessoas de 15 anos e mais. Destacam-se as disparidades entre as taxas dos 20% mais pobres e 20% mais ricos e entre pardos/pretos e brancos.

Quadro 2 – Taxa de analfabetismo⁽¹⁾ de pessoas de 15 anos de idade e mais

População	%	População	%
20% mais pobres	19,3	20% mais ricos	1,9
Rural	23,6	Urbana	7,7
Nordeste	19,4	Sul	5,5
Rural do NE	34,3		
Pardos/pretos	14,3	Branco	6,3
60 anos e mais	28,0	15 a 24 anos	2,2

Fonte: IBGE/Pnad 2008 – adaptado de Speller (2010, p. 22-23).

Nota: ⁽¹⁾ A taxa de analfabetismo para o Brasil é de 10%.

Os dados para 2008, no Quadro 3, permitem visualizar a lacuna existente entre a oferta atual e a demanda potencial nos três níveis de ensino – alfabetização, EJA ensino fundamental e EJA ensino médio. É esse déficit com relação à escolaridade da população jovem e adulta brasileira que tem levado sucessivos governos a conceber e concentrar as políticas de EJA no campo da escolarização tardia, dando menos importância para outras dimensões do processo educativo.

Quadro 3 – Oferta e demanda potencial⁽¹⁾ para EJA – 2008

Níveis de ensino	Oferta e demanda	Pnad 2008, PBA 2008 e Censo Escolar 2009
Alfabetização	Oferta atual	1.382.740
	Demanda potencial	14.247.495
	Taxa de atendimento (%)	9,7%
EJA ensino fundamental	Oferta atual	3.467.050
	Demanda potencial	45.987.584
	Taxa de atendimento (%)	7,5%
EJA ensino médio	Oferta atual	1.566.808
	Demanda potencial	19.916.523
	Taxa de atendimento (%)	7,9%

Fonte: IBGE/Pnad 2008 – adaptado de Speller (2010, p. 22-23).

Nota: ⁽¹⁾ Baseada em dados apresentados pelo DPEJA/Secad/MEC na IV Oficina da Rede de Cooperação Sul-Sul em Educação de Jovens e Adultos, realizada em Maputo (Moçambique), de 26 a 28 de outubro de 2010.

Ao comparar essa situação com os dados do contexto prisional a seguir, constataremos duas similaridades. As atividades educativas ofertadas em prisões são, na sua grande maioria, de natureza escolar ou o que Rangel (2009a, p. 32) chama de “educação restitutiva”,⁸ com ênfase na alfabetização e no ensino fundamental: “en el sentido que restituye el derecho de aprender a quienes no tuvieron la oportunidad de hacerlo en su niñez”. As taxas de atendimento, que para a população adulta e jovem geral não passam dos 10%, são bastante parecidas para a população encarcerada.

O contexto prisional e sua população: características gerais

A característica mais marcante do atual sistema prisional, acentuada pela política de penitenciarismo, é, talvez, a superlotação. Segundo os últimos dados consolidados sobre o sistema prisional, divulgados pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen), em 2009, o Brasil possuía 469.546 pessoas adultas privadas de liberdade,⁹ sendo 94% homens e 6% mulheres, distribuídos em 1.771 unidades prisionais estaduais e federais. O número absoluto de mulheres encarceradas tem crescido substancialmente e, no Estado de São Paulo, por exemplo, aumentou duas vezes mais do que o de homens nos últimos cinco anos. Porém, das 1.094 unidades prisionais em 2008, somente 40 eram destinadas especificamente a mulheres e, em mais de 400 unidades, as mulheres ocupavam alas de unidades masculinas. No período entre 1992 e 2007, a população carcerária geral aumentou em 367%. Isso resultou em um déficit estimado em 220 mil vagas, das quais 12 mil para mulheres, de acordo com a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das Prisões, em 2008 (Brasil. Camara dos Deputados, 2009). A superlotação do sistema prisional cria uma demanda que os já deficitários serviços de educação, saúde, assistência social, etc. e infraestruturas prisionais são incapazes de atender.

A preocupação central do presídio é com a segurança e a detenção das pessoas ali encarceradas – a segurança da sociedade e não necessariamente da pessoa presa. Apesar de serem lugares ordenados (com hierarquias, regras rígidas, comportamentos institucionalizados, horários e espaços delimitados), o que impressiona o visitante na maioria dos presídios é o aparente caos, o barulho, as tensões visíveis e latentes e as interferências. É o lugar da não liberdade, constituindo um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas. Maeyer (2006, p. 45) comenta que “o preso terá que desaprender tudo que seria necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humanas, sociais e afetivas”. Sobrevivência na instituição penitenciária exige obediência e capacidade de “enquadrar-se” e de adaptar-se às regras. No médio prazo, a pessoa reclusa adota atitudes que lhe permitem deixar o presídio o mais rapidamente possível – mas não são aprendizagens que o preparam para retornar à sociedade (Ireland, 2010).

⁸ Essa função é parecida com a que Cury chama de reparadora (veja nota 5).

⁹ Conforme mencionado antes, presos provisórios representam 43% da população total.

Dados do Ministério da Justiça (*apud* Singer, 2006) permitem estabelecer um perfil superficial da população carcerária: 95% são pobres ou muito pobres, com a dificuldade que esse segmento da população tem de acessar os bens sociais – saúde, educação, trabalho, habitação, etc. –, dos quais 60% são jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos. No caso das mulheres, as jovens entre 18 e 29 anos representam uma taxa menor: cerca de 30%. Segundo Singer (2006),

a tendência de diminuição da idade média dos presos não pode deixar de estar ligada às altíssimas taxas de desemprego entre os jovens. No Brasil, ela é o dobro da taxa de desemprego de toda a população ativa. Portanto, para mais de 40% dos jovens em certas áreas metropolitanas, a melhor perspectiva de obtenção de trabalho e renda é o ingresso na carreira do crime.

Uma porcentagem quase igual (65%) é composta por pardos ou negros, o que reforça a análise histórica de Dallari (2007) sobre o impacto da escravatura ainda no Brasil do século 21.

Os principais motivos de condenação são: roubo (29,65%), entorpecentes (22,86%), furto (16,94%) e homicídio (13,16%). Entre os crimes cometidos pelas mulheres, encontram-se participação no tráfico internacional de drogas (30,2%), roubo qualificado (4,8%), roubo simples (4,6%) e furto simples (3,9%). Em 2009, mais de 80% dos condenados recebiam penas acima de cinco anos; o que continua preocupando, porém, são as altas taxas de reincidência: em torno de 60%. Segundo dados apresentados por Silva (2001), 34% das pessoas egressas cometem outro delito no intervalo de até 6 meses após a saída; 12%, no intervalo de até 12 meses; e outros 10% incorrem em novos delitos no intervalo de 18 meses. As taxas de reincidência sugerem a ineficiência das políticas de reabilitação atualmente em prática.

O perfil educacional da pessoa presa não difere muito das características da população geral. De acordo com dados do InfoPen, 9% das pessoas reclusas não sabiam ler e escrever; a taxa nacional em 2010 era 9,6% (Brasil. MJ, 2009). Além disso, em torno de 53% não concluíram o ensino fundamental. A Pnad de 2009 revelou a existência de 57,7 milhões de pessoas com 18 anos que não frequentavam a escola nem possuíam o ensino fundamental completo. O Quadro 3 mostra que, no caso da população geral, o atendimento é em torno de 7,5%. No caso da população prisional, de acordo com o InfoPen, somente 9,68% estudavam em 2009. Aos dados sobre escolaridade, é relevante conjugar a questão da formação profissional.

Seguindo a lógica de Singer (2006), “a baixa escolaridade é, com toda a probabilidade, um dos principais fatores da exclusão dos jovens da atividade econômica. O que permite concluir que a altíssima taxa de reincidência dos detentos poderia ser reduzida se durante a reclusão lhes fosse dada oportunidade de elevar sua escolaridade”. Novamente, os dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) indicam que somente 26% dos presos estão engajados em alguma atividade laboral e a natureza formativa ou “profissionalizante” da maioria dessas “ocupações” levanta suspeitas. Mesmo para os presos detentores de qualificações para o mercado de trabalho antes de ingressarem no presídio, as suas habilidades sofrem defasagem dos seus conhecimentos, principalmente pelos avanços tecnológicos incorporados

e pelas diferenças administrativas e gerenciais na prestação desses serviços (Lemgruber, *apud* Singer, 2006).

Assim, existe uma situação de dupla privação em que há uma concentração de jovens no início de sua vida produtiva e cidadã na criminalidade e, por consequência, na população carcerária; são jovens com baixa escolaridade e com inserção precária no mercado de trabalho. Sem negar o direito inerente à educação, há que se reconhecer a importância instrumental da educação desses presidiários como forma de ganhar acesso aos outros direitos humanos fundamentais, incluindo o direito ao trabalho decente. Se o período de reclusão não ofertar a oportunidade para acessar educação e formação profissional, as chances de reincidência no crime ao reentrar na sociedade são maiores.

Ante esse contexto, a questão da educação precisa ser colocada de uma forma mais ampla, como a análise do debate sobre políticas de educação em prisões revelará. De um lado, a oferta de educação tem sido limitada em quantidade, qualidade e foco. A abrangência da oferta é fundamental no sentido de procurar uma educação para todos. Contudo, a qualidade do processo educativo, que inclui formação e salários apropriados para os educadores, materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados e, também, a elaboração de um projeto político-pedagógico – abrangendo e articulando escolarização com outras atividades educativas não formais, de formação profissional, de leitura, de cultura e de educação física – é igualmente central. No entanto, ao reconhecer a pertinência do entorno para o processo educacional, torna-se igualmente importante entender a necessidade de investimento na formação ampliada dos profissionais da execução penal, sejam diretores, agentes, enfermeiros e médicos, assistentes sociais, advogados, etc. Da mesma forma que o entorno educacional faz parte do conjunto, também o fazem as famílias das pessoas presas. A educação envolve relações sociais e familiares, e dificilmente se mudará uma peça sem contemplar a unidade. Por fim, o debate maior sobre a reabilitação de pessoas presas e a sua reentrada na sociedade de onde foram retiradas coloca a questão de uma sociedade educada capaz de aceitar e re-integrar os antigos delinquentes. Num clima em que profundas desigualdades geram exclusão e marginalidade social, que por sua vez geram violência e criminalidade combatidas por políticas rígidas de reclusão e sentenças severas, a resposta não pode depender somente da educação, embora esta tenha um papel insubstituível a desempenhar.

Política recente de educação em prisões (2005-2011)

A educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade sofre de limitações similares às da EJA quando realizada em outros contextos. Entender a educação em prisões como parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos. Ao mesmo tempo, no caso da educação em prisões, não há como se esquecer de que o processo educacional se dá no

contexto de uma política de execução penal que, embora considerada “moderna” e exemplar, impõe questões específicas.

Em comum, as duas expressões de EJA enfrentam um conjunto de desafios semelhantes. A EJA não tem constituído prioridade para os governos recentes, embora tenha recebido um tratamento melhor. A política de educação em prisões, assim como a EJA, tem concentrado os seus investimentos na escolarização, relegando as atividades não formais para um pobre segundo lugar. Ambas, para serem efetivadas, enfrentam o desafio da articulação em nível federal entre ministérios e em nível estadual e municipal entre secretarias. Na EJA, as interfaces postas entre educação e trabalho, saúde, agricultura, habitação, meio ambiente, cultura, etc., exigem políticas e planejamento articulados. Às vezes, essas interligações precisam acontecer inicialmente dentro do próprio ministério, antes de abarcar outros ministérios e órgãos da máquina federal. No caso da educação em prisões, não há como avançar sem uma articulação e um forte diálogo entre os Ministérios da Educação e da Justiça. Nos Estados, exige diálogo permanente entre Secretarias de Educação e de Justiça ou Administração Penitenciária.

Nesse processo, a mediação de agências e organismos internacionais e as pressões de movimentos regionais e internacionais também desempenham um papel de relevância. As informações sobre outros sistemas, o intercâmbio de experiências e a cooperação técnica são importantes instrumentos para o fortalecimento de políticas nacionais.

Na elaboração de políticas públicas, a capacidade de um governo ouvir e promover o debate e a participação no processo de tomada de decisões não é sempre a característica mais marcante. Nessa relação de forças, a sociedade civil exerce um papel fundamental de pressionar e mobilizar a opinião pública.

Em nível pedagógico, tanto a EJA quanto a educação em prisões sofrem da falta de projetos e pessoal próprios – projetos político-pedagógicos e educadores com uma formação específica para trabalhar com o público jovem e adulto e o público encarcerado. Cobra-se da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa.

Esses elementos estão presentes no processo político recente, que se deslancha a partir de 2005, e terminam estabelecendo as linhas diretrizes da estratégia inicial que frisava: a dimensão política e gerencial de articulação e mobilização; a dimensão formativa e a valorização dos profissionais envolvidos no ambiente prisional; e a dimensão pedagógica da chamada educação em prisões. Os atores mais diretamente engajados são governos, sociedade civil, operadores da execução penal, educadores e pessoas privadas de liberdade.

Ao lançar o Projeto Educando para a Liberdade, os Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da Unesco e recursos financeiros do governo japonês, buscaram provocar um debate público tanto sobre a educação em prisões e sua contribuição para a reabilitação do preso quanto sobre a necessidade de uma oferta mais sistêmica e ordenada dessa educação. Partindo de um contexto em que a oferta da educação dependia muito mais do interesse ou da boa vontade do diretor do

estabelecimento penal, ou em alguns poucos casos dos gestores estaduais, o projeto pretendia colocar em discussão a necessidade de uma política nacional com diretrizes nacionais para a oferta de educação em prisões que, organizada em torno de três eixos – gestão e articulação, formação e questões pedagógicas –, partiu do entendimento da educação como direito de todos. Com base em oficinas, seminários estaduais e regionais e o financiamento de projetos em seis Estados,¹⁰ a primeira fase da mobilização envolvendo representantes dos segmentos que atuam no contexto prisional (agentes e operadores da execução penal, educadores, igrejas e universidades e organizações não-governamentais) encerrou-se com o I Seminário Nacional de Educação em Prisões, realizado em Brasília, em junho de 2006. Registramos que, nessa primeira fase do movimento, cinco “consultas” foram organizadas e executadas pelo Centro de Teatro do Oprimido, utilizando a técnica do teatro fórum para ouvir as contribuições dos presos sobre a educação em prisões. No ano seguinte, 2007, foram realizados novos seminários regionais, o financiamento de projetos em seis Estados¹¹ e um II Seminário Nacional, que terminou aprovando uma proposta de Diretrizes Nacionais.

Cabe lembrar que as ações governamentais também são resultado das pressões articuladas por entidades da sociedade civil que vêm trabalhando e fazendo advocacia no campo dos direitos humanos e da educação há muito tempo. O Gabinete de Apoio Jurídico a Organizações Populares (Gajop), em Pernambuco, o Instituto de Acesso à Justiça (IAJ), no Rio Grande do Sul, a Pastoral Carcerária, em nível nacional, o Grupo de Estudos e Trabalho Mulheres Encarceradas, a Rede Paulista de Educação nas Prisões, bem como as ações de alguns fóruns estaduais de EJA, entre muitas outras entidades, têm contribuído para dar visibilidade à temática da educação em prisões.

Essa mobilização nacional foi reforçada e ampliada por movimentos regionais e internacionais concomitantes e frequentemente articulados. A RedLECE (2006) incluiu, por insistência de alguns países da América Latina, a temática da educação em contexto de encarceramento na temática geral da coesão social. Como rede governamental, a RedLECE procurava impulsionar políticas públicas integrais e integradas de educação em contextos de privação de liberdade, intercambiar experiências e informações, fomentar investigações e cooperação técnica e atuar como interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível nacional. A RedLECE foi responsável por articular a inclusão da educação em prisões durante o Encontro Regional da América Latina e Caribe Preparatório para a Confinteia, realizado na Cidade do México em 2008, e novamente no *Marco de Ação de Belém*, durante a VI Confinteia, em 2009. A região da América Latina foi a primeira a realizar um encontro regional de educação em contextos de encarceramento¹² como parte da mobilização, posteriormente abortada, para a Conferência Internacional

¹⁰ Cinco dos seis Estados que participaram da oficina em Brasília em outubro de 2005 – Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro –, mais Tocantins, submeteram projetos ao MEC.

¹¹ Os Estados do Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul tiveram projetos aprovados pelo governo federal.

¹² Realizado em Brasília em março de 2008.

de Educação em Prisões, que aconteceria em Bruxelas, em outubro de 2008. Nessas articulações regionais e internacionais, a Unesco e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) tiveram uma participação significativa.

A tradução desse movimento em ações concretas em prol da educação em prisões se faz visível por meio de várias medidas tomadas pelos Ministérios da Educação e da Justiça, pelos Conselhos Nacionais de Educação (CNE) e de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e pelo Congresso Nacional, das quais citamos alguns exemplos.

No âmbito do Ministério da Educação, destacam-se as ações de alfabetização desenvolvidas com o apoio do Programa Brasil Alfabetizado, a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), importante filtro para acessar o ensino superior, a oferta do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (Encceja), a inclusão no Plano de Ações Articuladas (PAR)¹³ vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de ações específicas de apoio à educação em prisões, entre outras. Cabe ressaltar também a implementação de forma experimental do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem/Urbano) em unidades prisionais e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (Proeja FIC). Em nível mais geral, a inclusão da educação de adultos no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) também garantiu uma fonte potencial de financiamento para a educação em prisões.

No âmbito do Ministério da Justiça, o grande destaque foi o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci), lançado em 2007. Proclamado como uma mudança de paradigma nas políticas de segurança pública, ao articular “políticas de segurança com ações sociais” e ao priorizar “a prevenção e a busca das causas que levam à violência sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública” entre as suas ações, o Pronasci visava à criação de unidades prisionais diferenciadas para jovens entre 18 e 24 anos, à qualificação ampliada de agentes penitenciários e à formação profissional de presos (Brasil. MJ, 2010). Em 2009, o programa sofreu um corte draconiano no seu orçamento e, a partir do governo da presidente Dilma, vem sendo reestruturado e redimensionado.

Dois anos depois de ser aprovada no Seminário Nacional, a proposta de diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais finalmente entrou em pauta – primeiro no CNPC e, depois, no CNE –, representando de certa forma um desfecho positivo para o Projeto Educando para a Liberdade. A sua aprovação propiciou, sem dúvida, um incentivo para a elaboração de programas de educação de jovens e adultos nos sistemas prisionais. As Diretrizes, no seu art. 3º, I, afirmam que a educação nas prisões

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 responsáveis pela sua Administração Penitenciária, exceto nas penitenciárias

¹³ O PAR Prisional previa apoio para três ações: estímulo à elaboração de planos estaduais, formação de profissionais do sistema prisional e aquisição de acervos para bibliotecas.

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.

Também, que a oferta de educação para jovens e adultos em unidades penais

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. (Artigo 3º, III).

Os incentivos às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e leitura e à formação dos profissionais – agentes e educadores – são fundamentais para uma reorientação da educação em prisões.

No plano parlamentar, pelo impacto diferenciado sobre o debate em torno da relação entre prisão e educação, cabe mencionar duas ações complementares. Em junho de 2008, foi publicado o Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Sistema Carcerário (CPI das Prisões) elaborado com base em visitas a 60 unidades prisionais durante 10 meses. O relatório final de 600 páginas documenta e denuncia as péssimas condições na maioria das prisões visitadas e resume que

a reeducação daquele que se desviou do lícito se constitui em princípio e finalidade do sistema penitenciário. Além da privação da liberdade como castigo, há que se proporcionar ao que delinuiu a possibilidade de rever seus erros e se preparar para assumir uma vida diferente da que o levou às prisões. (Brasil. Câmara dos Deputados, 2009, p. 15).

34

A segunda ação se refere à aprovação e sanção da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que “altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho”. A aprovação desse projeto de lei conseguiu unificar uma série de propostas legislativas em andamento no Congresso Nacional desde 1993. No artigo 1º, a lei garante “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” e, no artigo 5º, que “o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena”. Embora não tenha sido consensual entre as pessoas engajadas nesse campo, a proposta final representa um avanço considerável na legislação que reforça a aprovação das Diretrizes Nacionais.

Considerações finais

Argumentos de diversas índoles e raízes são utilizados para defender a oferta da educação em prisões para as pessoas jovens e adultas privadas de liberdade: a educação ocupa o tempo e a mente de quem tem tempo de sobra; pode ter um efeito terapêutico no sentido de diminuir os conflitos e as tensões dentro do presídio; ajuda a mudar

comportamentos e contribui para a reabilitação dos presos; é instrumental, no sentido de preparar os presos para uma reentrada mais produtiva e ética na sociedade ao concluir a sentença; e pode ajudar a diminuir a reincidência, que tem um custo social e financeiro altíssimo para a sociedade. Para uma questão não considerada prioritária por muitos governos, e muito menos por uma maioria na sociedade, cuja preocupação maior é com a segurança, esses argumentos, especialmente o último, relacionado com a diminuição da reincidência, podem contribuir para convencê-los da utilidade da educação. Nesse sentido, concordamos plenamente com Rangel (2009, p. 33), quando afirma:

Cabe subrayar que no se debe renunciar al argumento legal, ni al derecho humano esencial de recibir educación, sino que se puede reforzar, con base a estudios sistematizados, el argumento de la necesidad educativa vinculada a la seguridad. Su impacto político para apoyar los programas educativos no es entonces desdeñable.

Com ou sem privação de liberdade, o direito à educação é igual para todas as pessoas e precisa ser frisado e respeitado. Ao entender a educação em prisões como uma modalidade de educação de jovens e adultos, defendemos a necessidade de situar a EJA na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, procurando dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade. Para quem possui uma escolaridade precária, mas também frequentemente uma experiência negativa de escola, outros tipos de aprendizagem podem servir como incentivos para eventualmente retomar a trajetória escolar interrompida. Nesse sentido, é importante que as atividades educativas desenvolvidas no mesmo espaço sejam articuladas e não fragmentadas.

A educação é sempre mediada por uma realidade complexa e, no contexto prisional, torna-se ainda mais volátil e carregada. Por esse motivo, é ingênuo acreditar que a educação possui um poder mágico para resolver todas as questões. A própria LEP reconhece o direito do recluso a apoio material, atendimento de saúde, assistência social, trabalho e renda em adição à educação (Brasil. Lei nº 7.210, 1984). Assim, como argumentamos previamente, a intersetorialidade, um elemento fundamental na educação de jovens e adultos, torna-se igualmente central no contexto prisional. Essa articulação das políticas públicas precisa atender ao preso e sua família.

A literatura sobre educação em prisões versa, em geral, acerca da importância do atendimento ao preso, dando menos atenção para as famílias, para os profissionais que trabalham no entorno prisional e para a sociedade. As estatísticas sobre reincidência evidenciam que, para um número significativo de presos, a soltura pode constituir um momento tão dramático quanto a detenção. Faltam moradia, trabalho, credenciais para o trabalho e, muitas vezes, o apoio da família e de outros serviços. Nas palavras de Mendes (2006, p. 4), “restam apenas cacos partidos de lembranças na memória. Inúteis para a gravidade das atuações necessárias no presente”. Sem uma compreensão ampla da educação articulada com políticas sociais, não há como desenvolver sociedades democráticas que busquem eliminar a exclusão e a desigualdade sociais nem, quando falhem, propiciar ferramentas que garantam os direitos fundamentais a todos. Educação em prisões, como direito, é inerentemente contraditória; por isso, permanece como desafio para as nossas sociedades.

Referências bibliográficas

- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *CPI sistema carcerário [relatório final]*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2701/cpi_sistema_carcerario.pdf?sequence=1>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000*. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). *Diretrizes Nacionais: Educação em Prisões*. Brasília: OEI, 2010.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). *O que é o Pronasci*. 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJE24D0EE7ITEMIDAF1131EAD238415B96108A0B8A0E7398PTBRIE.htm>>.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Sistema Nacional de Informação Penitenciária (InfoPen). *InfoPen estatística 2009*. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>>.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116 p.
- COMISIÓN ECONOMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Cepal). *Panorama social de América Latina 2008*. Santiago, 2010. Disponível em: <<http://www.eclac.org/ddsp/publicaciones/>>.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (Confintea), 6., 2010, Belém, Brasil. *Marco de ação de Belém*. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 29-49. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/04%20-%20Cap%201%20-%20Artigo%201.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em: 11 abr. 2011.

IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

MAEYER, Marc de. A continuación de la Confitea VI. *Convergence*, Leicester, UK, v. 42, n. 2/4, 2009.

_____. Aprender e desaprender. In: UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. p. 43-57. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

MENDES, Luiz. Como nasceu a idéia deste guia. In: SÃO PAULO (Estado). *Dicas: o guia que você precisa para ficar livre de vez*. São Paulo: Funap, DRS/SAP, 2006. Disponível em: <<http://www.reintegracaosocial.sp.gov.br/db/crsc-kyu/archives/a6c6f3852dd2b3aa7e04ce627434f478.pdf>>.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. 1999. Disponível em: <[http://www.comitepaz.org.br/download/Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz - ONU.pdf](http://www.comitepaz.org.br/download/Declaração_e_Programa_de_Ação_sobre_uma_Cultura_de_Paz_-_ONU.pdf)>.

_____. *Declaração Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Adotada pela Resolução nº 2.200-A (XXI) da Assembleia das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. 1966a. Disponível em: <http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/0620.pdf>.

_____. *Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais*. Adotado [...] pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução nº 2200-A (XXI), de 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor: 3 de janeiro de 1976. Carta brasileira de adesão depositada em 24 de janeiro de 1992. 1966b. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm>.

_____. *Regras mínimas para o tratamento dos reclusos*. Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/sistema-prisional/regras_minimas.pdf>

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PROJETO Educando para a Liberdade *vide* Unesco, 2006.

RANGEL, Hugo. Panorama internacional de las políticas de educación en prisiones. Una perspectiva global de las instituciones democráticas de justicia. *Convergence*, Leicester, UK, v. 42, n. 2/4, p. 25-62, 2009a.

_____. Problemáticas y tendencias de la educación en las prisiones Latinoamericanas. *Convergence*, v. 42, n. 2/4, p. 119-138, 2009b.

_____. Desafios e perspectivas da educação em prisões na América Latina. In: UNESCO. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: Unesco, OEI, Aecid, 2009c. p. 165-177. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643por.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2011.

RANGEL, Hugo (Coord.). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Paris: Ciep, 2009d. Disponível em: <<http://www.redetis.org.ar/media/document/rangel.pdf>>.

RATHBONE, Cristina. *A world apart: women, prison and life behind bars*. New York: Random House, 2006.

38

RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO (RedLECE). *Propuesta preliminar de criterios básicos para su constitución y puesta en funcionamiento*. 2006. Disponível em: <http://www.redlece.org/documento_creacion_redlece.pdf>.

ROSS, Jeffrey I.; RICHARDS, Stephen C. *Beyond bars: rejoining society after prison*. New York: Alpha Books, 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SAUER, Adeum H. (Relator). Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Assunto: Diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>.

SILVA, Fábio de Sá e. Education for all and the dream of an alternative prison policy in Brazil. *Convergence*, Leicester, UK, v. 42, n. 2/4, p. 187-212, 2009.

SILVA, Roberto da. *O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso*. São Paulo: Instituto Ethos, 2001. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/manual_preso_internet.pdf>.

SINGER, Paul. *A economia solidária no sistema penitenciário*. Brasília: Senaes, 2006. [Não publicado].

SPELLER, Paul. O potencial das políticas educacional e tributária para o desenvolvimento com equidade. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves (Coords.). *Da CONAE ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação*. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2010.

UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>.

_____. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: Unesco, MEC, 2004. p. 41-49. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

_____. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: Unesco, 1992.

_____. *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos: aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión*. Nairobi, 1976. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF inglês>; <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF espanhol>.

VIVANCO, Nuria Aligant. Latin America: Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro: un ejemplo de cooperación multilateral exitosa. *Convergence*, v. 42, n. 2/4, p. 103-112, 2009.

Timothy D. Ireland, doutor em educação pela Universidade de Manchester, Inglaterra, é professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 1979.

Ireland.timothy@gmail.com