

A EDUCAÇÃO NA PRISÃO: HESITAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Mariângela GRACIANO¹

Flávia SCHILLING²

RESUMO: Este artigo busca analisar a oferta da educação escolar no sistema prisional de São Paulo com base nas reflexões propostas por Foucault (1988) acerca da prisão, seus objetivos e mecanismos de funcionamento. Qual seria o lugar possível da educação em uma prisão? Estas são algumas interrogações que permeiam este debate e traçam os contornos centrais de uma história que pode ser qualificada, no mínimo, como “hesitante”, em torno da educação prisional. Para fundamentar este debate discute-se a educação prisional como uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sua relação com os Direitos Humanos, seus contornos legais e administrativos e, especificamente, o caso da educação escolar na Penitenciária Feminina da Capital³.

PALAVRAS- CHAVE: Educação. Prisões. Direitos humanos.

A educação escolar no sistema prisional: uma introdução

A educação escolar nos presídios enfrenta, no Brasil, uma situação de invisibilidade. Do ponto de vista formal e administrativo, não se constitui em modalidade de ensino específica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB, Lei Federal Nº 9.394, de 20/10/1996), o que pode levar à interpretação de que se insere na modalidade Educação de Jovens e Adultos, afirmada na Seção V do Capítulo II, intitulado Educação Básica, na mesma lei.

¹ Mestre em Educação. USP - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação – Pós-Graduação em Educação. São Paulo – SP – Brasil. 05508-040 – marigraciano@terra.com.br

² USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação - Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 – oak1@uol.com.br

³ As informações empíricas são baseadas em observações e entrevistas realizadas na Penitenciária Feminina da Capital, no segundo semestre de 2004, no âmbito da elaboração da dissertação “A educação como direito humano – a escola na prisão”, submetida à banca examinadora em outubro de 2005, na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação a Prof^{ra} Dr^a Flávia Inês Schilling.

No entanto, não é isto que vem ocorrendo. De um lado, há as históricas restrições à educação de jovens e adultos, mas, de outro, há o total descaso, por parte das autoridades nacionais responsáveis pela efetivação da educação, em relação à educação penitenciária, de tal modo que nem as insuficientes ações educativas destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional.

Apenas muito recentemente, em março de 2005, pela primeira vez na história do País, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), envolveu-se em ação integrada com o Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com o objetivo de desenvolver projeto educativo voltado para a comunidade de presidiários e presidiárias.

Sem orientações claras do Ministério da Educação, a educação penitenciária vem sendo implementada, ou não, de acordo com a vontade política dos governos estaduais. No caso de São Paulo, tem sofrido várias oscilações em função de reorganizações administrativas e orçamentárias.

A invisibilidade da educação destinada às pessoas encarceradas também pôde ser observada na produção acadêmica que, apenas recentemente, a partir de 2005, vem se ocupando do tema. Conforme observado em pesquisa bibliográfica, o tema não foi objeto de estudo nas pesquisas acadêmicas referentes à educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Apenas a partir de 2000 foram identificadas algumas poucas teses e dissertações de mestrado (BOLETIM EBULIÇÃO, 2006). Entre as obras pesquisadas, verifica-se que o marco referencial é a possibilidade de instrumentalização da educação para a ressocialização, ou reeducação ou reinserção social.

Ainda que de forma crítica, tais análises tomam a educação como elemento a serviço da transformação – ressocialização, reforma- dos indivíduos que se encontram em situação de privação de liberdade. De maneira geral, as análises interpretam a escola na prisão com base nas considerações de Foucault (1986, p.216) sobre a função do trabalho no ambiente prisional, qual seja: transformar indivíduos.

Não é como atividade de produção que ele é intrinsecamente útil, mas pelos efeitos que toma na mecânica humana. É um princípio de ordem e de regularidade; pelas exigências que lhe são próprias, veicula, de maneira insensível, as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e uma vigilância que serão ainda mais bem aceitas, e penetrarão ainda mais profundamente o comportamento dos condenados, por fazerem parte de sua lógica: com o trabalho.

A imprecisão sobre a definição de “educação” no ambiente prisional é histórica, conforme se pode observar tanto na narrativa de Foucault em *Vigiar e Punir*, sobre a organização das instituições prisionais na França, como também na história da prisão no Brasil (SOARES; ILGENFRITZ, 2002; SALLA, 1993).

Em linhas gerais, considera-se educativo tudo aquilo que, pautado por normas disciplinares – atividades manuais, pregações morais e religiosas, atividades de cultura e esporte, cursos profissionalizantes (GRACIANO, 2005)-, e, também, os momentos de reclusão e isolamento, pretensamente dedicados à reflexão (FOUCAULT, 1986). No dizer de Foucault (1986, p.211), o modo de ação da prisão “é a coação de uma educação total”, pela ação onidisciplinar que deveria permear este cotidiano.

No caso das prisões brasileiras, a autonomia das unidades prisionais e suas conseqüências na organização interna foram apontadas por Soares e Ilgenfritz, 2002; Português, 2001; Adorno, 1991. No entanto, um olhar detido sobre a atuação dos educadores que empreendem a educação escolar no ambiente prisional, bem como do funcionamento das escolas, permitem afirmar que a educação escolar constitui-se um elemento “estranho” no arcabouço das ações técnico-disciplinares, o que, talvez, explique porque ela não se concretize, mesmo quando oficialmente instalada. Em outras palavras, a educação escolar não está harmonicamente instalada no conjunto de ações que conformam a “educação total” anunciada pelo autor, conforme se tentará demonstrar a seguir. Há, aqui no Brasil, nas prisões, alguma tentativa de “educação total”, de “reforma” dos prisioneiros? Caberia, inclusive, perguntar se no Brasil há “prisões” ou, mesmo, uma sociedade disciplinar, no sentido descrito por Foucault.

A proposição deste artigo, no entanto, é, a partir da possibilidade de reconhecer as atividades de educação escolar na prisão como mais uma técnica de disciplina com o intuito de transformar os prisioneiros em corpos dóceis, pensá-la como um elemento que se opõe, também, à lógica imposta às oficinas de trabalho no ambiente prisional. Simultaneamente, propõe pensar sobre a peculiaridade da educação prisional sofrendo as conseqüências por encontrar-se subsumida às atividades pontuais, de caráter assistencialista e em geral vinculada a atividades manuais ou de recreação, desenvolvidas tanto pelo Estado quanto por organizações da sociedade civil. Para pensá-la em suas várias e complexas dimensões, não é possível deixar de mencionar as dúvidas – culturalmente poderosas- existentes no Brasil sobre a educabilidade de criminosos, sua possibilidade de transformação ou sobre a educação como um fator que pode aumentar sua periculosidade.

Indiferença... os presos são ineducáveis ou presos educados são mais perigosos?

Ao mesmo tempo em que as ações empreendidas pelo Estado na modalidade Educação de Jovens e Adultos estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não incluem sistematicamente, ou de forma explícita, os habitantes dos presídios, a educação escolar destinada a este grupo sofre os impactos das restrições impostas àquela modalidade, ambigüidade explicada por Rusche (1995, p.13):

O primeiro fato que poderíamos citar acerca da especificidade da Educação de Adultos presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História da Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, dessa forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punição.

As influências recebidas destes dois universos distintos – a educação de jovens e adultos e a organização das prisões e formas de punição– podem ser verificadas na tentativa de concretização de ações de educação escolar nas prisões de São Paulo.

Embora a escolarização de pessoas jovens e adultas estivesse formalmente assegurada desde a Constituição de 1824, apenas no final da década de 1940 constituiu-se como objeto de políticas educacionais, conforme destacado por Haddad e Di Pierro (2000, p.110).

Desde a década de 1940 até 2005, nenhuma das ações empreendidas pelo governo federal no campo da EJA chegou à prisão por orientação do Ministério da Educação, ainda que, de acordo com dados do Ministério da Justiça, em 2005, o sistema penitenciário tivesse 300 mil pessoas, das quais mais de 70% não concluíram o ensino fundamental, e outros 10,5% eram completamente analfabetos. Apesar da demanda potencial para os cursos de educação de jovens e adultos, apenas 17% dos detentos(as) estudam no sistema penitenciário nacional.

Sobre a exclusão das pessoas presas das iniciativas empreendidas pelo governo nacional, no âmbito da educação de jovens e adultos, Sena (2004, p.13-14) afirma:

O alheamento dos setores educacionais quanto à educação dos presos tem sido a tendência no Brasil, cuja comunidade educacional tardou a considerar como segmento da educação de jovens e adultos [...] Não apenas ao MEC é imputável esta omissão. Tampouco o Conselho de Secretários Estaduais de Educação – Consed, têm demonstrado sensibilidade para com o assunto.

O documento aponta que a ausência de políticas educacionais para a população encarcerada é resultado de uma controvérsia acerca da responsabilidade administrativa sobre tal grupo.

A oferta do Ensino Fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria é, em princípio, competência concorrente de Estados e Municípios. Ocorre que, ao Estado incumbe administrar o sistema penitenciário. Esta é, portanto, uma função que deve ser desta esfera federativa. Os sistemas estaduais de ensino regulamentam a educação de jovens e adultos sem abordar a questão dos presos. Os acadêmicos não se detêm, tampouco, nesta clientela específica. (SENA, 2004, p.13-14).

Sem orientações nacionais claras para a implementação da educação escolar nas prisões, as iniciativas ficam à mercê dos governos estaduais, que as organizam de maneira absolutamente autônoma. Não há regras ou parâmetros. Esta ausência de diretrizes (indiferença ou hesitação), que se reflete na ausência de uma responsabilidade organizativa clara, refletiria as dúvidas já mencionadas que cercam a educação prisional, sobre ser ou não o criminoso “reformável”, educável, e sobre o próprio caráter ou função das prisões na sociedade contemporânea.

De acordo com levantamento de informações reveladas em pesquisa realizada pelo Ministério da Justiça, em 1997 (SENA, 2004), são inúmeras as possibilidades de gestão, organização e realização das atividades.

De acordo com a pesquisa, apenas Tocantins e Espírito Santo afirmaram não oferecer Ensino Fundamental nas prisões. Há Ensino Médio nas prisões do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia, Ceará, Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Acre; em São Paulo e Goiás este nível é realizado por meio dos exames de certificação.

A participação do setor privado varia também em todos os Estados, mas na maior parte deles há convênios com as entidades do Sistema “S” e a Fundação Roberto Marinho. Até mesmo a responsabilidade administrativa é assumida por diferentes órgãos dos executivos estaduais. Em Goiás, Amazonas e Paraná está a cargo das secretarias estaduais de educação e nos demais Estados é atribuição das secretarias responsáveis pela administração do sistema penitenciário.

A omissão do Governo Federal em relação à educação nas prisões contribui de maneira decisiva para as arbitrariedades praticadas nos Estados. Não havendo orientações nacionais, também não há possibilidade de controle, acompanhamento ou avaliação das atividades empreendidas.

No caso do estado de São Paulo, a conjugação entre a histórica falta de compromisso do Estado com as atividades de educação escolar na prisão e as formas internas de organização dessa instituição, na prática, inviabilizam a implementação de políticas educacionais ou constituição de uma rede escolar do sistema penitenciário.

Não há informações oficiais detalhadas sobre as ações educativas realizadas nas prisões paulistas até o final da década de 1970. Rusche (1995) afirma que até esta data o Ensino Fundamental oferecido no sistema carcerário era ministrado por professores comissionados da Secretaria Estadual de Educação. Cada unidade prisional era vinculada a uma escola da rede pública estadual, tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico. A metodologia utilizada não tinha nenhuma especificidade por tratar-se de alunos adultos e reproduzia aquela ofertada às crianças das escolas públicas estaduais, inclusive em relação ao material didático utilizado.

Além de não levar em conta as especificidades dos alunos, a presença dos professores da rede pública nas prisões dependia em grande medida da iniciativa das diretorias das unidades prisionais em buscar apoio na escola pública mais próxima ou do interesse pessoal dos profissionais em atuar nos presídios, pois não havia uma orientação sistemática por parte do Estado neste sentido – era quase como um “arranjo” pessoal que o Governo “consentia”.

Em 1979, visando à contenção de gastos e a reorganização da administração pública, o então governador do Estado, Paulo Egídio Martins, determinou a suspensão de todos os comissionamentos dos funcionários públicos estaduais, incluindo os professores. “As atividades escolares destinadas aos encarcerados foram abruptamente interrompidas (1979). Nas unidades prisionais, alternativas iam sendo construídas de forma a suprir a ausência do corpo docente. A primeira delas recaía no desvio de função dos agentes penitenciários.” (PORTUGUÊS, 2001, p.106).

Outra alternativa utilizada por gestores de unidades foi a seleção, entre os internos, de pessoas com Ensino Médio (à época denominado 2º grau), completo ou incompleto, para exercer a função de educador.

Esta ausência de orientações estatais reafirma o que, segundo vários autores (SOARES; ILGENFRITZ, 2002; PORTUGUÊS, 2001; ADORNO, 1991), caracteriza as instituições prisionais brasileiras: a falta de controle externo, seja dos órgãos responsáveis por elas – no caso as Secretarias de Estado – ou mesmo da sociedade civil. De acordo com estes autores, dirigentes, funcionários e presos compõem grupos que formam estruturas fechadas e autônomas em relação a diretrizes externas às unidades, que estabelecem suas próprias regras de funcionamento, boicotando o que lhes parecer contrário a sua ordem.

Às ações exercidas arbitrariamente, Foucault (1986) denomina “suplemento disciplinar em relação ao jurídico” que, para ele, são a conformação do que se conhece como “penitenciário” – ou seja, a arbitrariedade que marca as unidades não é uma falha na organização do sistema prisional; ao contrário, ela é que garante sua existência.

No caso do sistema prisional paulista, o vácuo na organização das atividades educativas foi sendo, paulatina e informalmente, ocupado pelo Instituto de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP)⁴, criado formalmente em 1976, para orientar atividades de trabalho remunerado e formação profissional (ONOFRE, 2002, p.49).

Na fase inicial de sua atuação, não há referências entre a relação das atividades produtivas e as práticas escolares desenvolvidas na Penitenciária, coerentemente com a finalidade da instituição, assim definida no artigo 2º de seu Estatuto: “[...] contribuir com a elevação do nível moral e material do preso, através de seu adestramento profissional, como o oferecimento de trabalho remunerado e sua utilização com sentido empresarial.” (PORTUGUÊS, 2001, p.62).

É interessante observar como as atividades de trabalho foram identificadas como práticas educativas, conforme o parecer da psicóloga Maria Antonieta de Castro Sá, responsável pela avaliação da instalação da oficina de costura na Penitenciária Feminina da Capital. Segundo ela, o resultado foi um “sucesso” por duas razões. A primeira delas dizia respeito à criação de um ambiente “reeducativo” em oposição ao “punitivo”: “[...] tal empenho é a nosso ver a forma psicologicamente mais adequada de atender à finalidade deste presídio, qual seja, a recuperação da mulher delinqüente, através do tratamento educacional adequado” (SÁ apud PORTUGUÊS, 2001, p.63). A segunda razão do sucesso estava relacionada à garantia da disciplina interna, “dada a alta correlação entre ociosidade e manifestações de indisciplina que se costuma observar” (SÁ apud PORTUGUÊS, 2001, p.63).

Considerar as atividades de trabalho desenvolvidas no interior da prisão como sinônimo de atividades educativas revela a concepção de Educação que inspirava os responsáveis pela organização da vida carcerária, coerente com as considerações de Foucault (1986, p.216) sobre o trabalho nas prisões. “O trabalho penal deve ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinária que transforma o prisioneiro violento, agitado, irrefletido em uma peça que desempenha seu papel com perfeita regularidade.” E sua função não seria “[...] o lucro; nem mesmo a formação de uma habilidade útil; mas a constituição de uma relação de poder, de uma forma econômica

⁴ A instituição teve sua denominação alterada em março de 1994 para Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), em homenagem a seu idealizador e Secretário de Justiça do Governo do Estado de São Paulo, falecido em 1991 (PORTUGUÊS, 2001).

vazia, de um esquema de submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção.” (FOUCAULT, 1986, p.217).

A maneira displicente como o Governo do Estado designou a responsabilidade sobre atividades de educação escolar também revela a priorização do “treinamento profissional” em detrimento de outras possibilidades de desenvolvimento. Oficialmente, apenas em 1987, por meio da Resolução 43, de 28/10/1987, a Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça atribuiu à FUNAP a responsabilidade pela concretização da educação de 1º grau (Ensino Fundamental) nas penitenciárias do Estado. No entanto, em virtude da retirada dos professores da rede pública estadual das prisões, desde 1979 a instituição vinha atuando, informalmente, no apoio às atividades escolares das prisões. Primeiro, fornecendo material escolar e, depois, contratando os monitores (PORTUGUÊS, 2001, p.108).

A contratação de docentes, por si só, não garantia a constituição de uma rede escolar penitenciária – não havia processos de formação e persistia a condução autônoma do cotidiano escolar: calendário, currículo e metodologia eram definidos isoladamente em cada unidade prisional. “A FUNAP, a despeito de já desempenhar um papel essencial no programa de educação de adultos no sistema penal paulista, contratando recursos humanos e oferecendo material escolar, não exercia influência na sua organização.” (PORTUGUÊS, 2001, p.110).

Note-se que esta situação é absolutamente significativa: o Estado, representado pela FUNAP, não consegue adentrar a prisão para nela instalar escolas: a prisão constitui-se um organismo apartado da estrutural estatal.

Outra característica que confirma a falta de lugar da educação prisional na ordem burocrática-administrativa do Estado é o alheamento das secretarias estaduais de educação. A omissão desses órgãos em relação à educação nas prisões, e seu receio em utilizar recursos para este fim, é comum à maioria dos Estados da Federação.

As autoridades educacionais priorizam a rede regular de ensino, sobretudo o Ensino Fundamental. Havendo crianças fora da escola, espantam-se com a perspectiva de formular políticas para os presos, temendo que este tema – que consideram alheio à sua responsabilidade ainda lhes retire recursos. Não têm postura ofensiva, no sentido de reivindicar recursos do Fundo Penitenciário para esse fim. (SENA, 2004, p.14).

Especificamente no caso paulista, após muitas tentativas da FUNAP em constituir uma rede escolar de ensino nas prisões, em agosto de 2005 persistiam todos os desafios relatados até aqui. A atuação do órgão não abarcava a totalidade das unidades prisionais, sendo responsável pela educação em 85 das 134 existentes

no Estado. Nas demais, tal responsabilidade está a cargo de ONGs, sendo que em algumas unidades, como os 20 Centros de Ressocialização, toda a administração foi transferida a estas instituições, por meio de convênios (SÃO PAULO, 2005).

A opção pelas parcerias, expressa no Programa Estadual de Direitos Humanos, não pode ser considerada uma inovação do governo paulista. Ao contrário, conforme Haddad (2003a, p.77), o incentivo às parcerias com organizações da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais), “[...] menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto”, também foi uma das características da política nacional para a educação da década de 1990, no contexto da reforma do Estado.

No caso da educação nas prisões, a proximidade com a sociedade civil também não pode ser interpretada simplesmente como uma forma de transferência de responsabilidade do Estado, num contexto de restrições econômicas. Conforme indicado nos programas de direitos humanos⁵, a presença da sociedade civil traz consigo a possibilidade do controle social sobre as prisões, uma vez que a autonomia conferida pelo governo nacional aos estaduais, e destes para as unidades prisionais, garante, contudo, a manutenção da ordem interna do sistema prisional, pautada justamente pela impossibilidade de controle externo.

No dizer de Adorno (1991, p.28):

A prisão, como outras instituições de controle repressivo da ordem pública, não é transparente, sendo pouco acessível à visibilidade externa, a não ser em pequenos momentos e situações, como sejam cerimônias institucionais e rebeliões carcerárias [...]. No limite, este embaralhamento entre o visível e o invisível, entre o dizível e o silêncio, entre aquilo que se sabe e aquilo que circula, entre o “real” e a “fantasia” fazem com que qualquer situação seja passível de manipulação favorável ou desfavorável.

No entanto, é preciso destacar que a presença da sociedade civil nas prisões por meio das atividades educativas também reafirma a histórica presença da filantropia no ambiente prisional, inclusive como forma de contestar seu ordenamento.

[...] o movimento para reformar as prisões, para controlar seu funcionamento não é um fenômeno tardio. Não parece sequer ter nascido de um atestado de fracasso devidamente lavrado. A “reforma” da prisão é mais ou menos contemporânea da própria prisão. Ela é como que seu programa. A prisão se encontrou, desde o início, engajada numa série de mecanismos de acompanhamento, que aparentemente

⁵ SÃO PAULO, 1997; BRASIL, 1996; BRASIL, 2002.

devem corrigi-la, mas que parecem fazer parte de seu próprio funcionamento, de tal modo têm estado ligados a sua existência em todo o decorrer de sua história. (FOUCAULT, 1986, p.209).

Seja como for, o fato é que a reivindicação de educação escolar nas prisões também não está na pauta da sociedade civil. As organizações que atuam na defesa dos direitos das pessoas encarceradas, diante de tantas outras demandas e violações no interior da prisão, terminam por atuar na defesa dos direitos civis, relativos à garantia da integridade física e mental daquelas pessoas. Aquelas que se dedicam a reivindicar ensino público de qualidade não incluíram a educação na prisão no seu repertório.

Sobre o tema parece haver concordância entre organizações civis e Estado – não há negação explícita do direito, mas também não há esforços em precisar, no caso da sociedade civil, e viabilizar, por parte do Estado, as ações necessárias para sua concretização. Exemplar nesse sentido é a inserção do tema da educação penitenciária nas duas versões de projetos do Plano Estadual de Educação, que se encontra em tramitação na Assembléia Legislativa desde outubro de 2003.

A versão elaborada pelo Governo Paulista (PL 1.066/2003) estabelece no capítulo “Modalidades de ensino”, item Educação de Jovens e Adultos, meta 18:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela a meta 15 (oferta de programas de educação à distância, incentivando aproveitamento nos cursos presenciais). (SÃO PAULO, 2003a, p.55).

Já na versão (Projeto de Lei nº 1.074/03) elaborada pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública - que congrega 33 organizações da sociedade civil entre ONGs, sindicatos, universidades, entre outras -, a formulação é indicada no capítulo 4 “Níveis e modalidades de Educação e Ensino: diagnóstico e proposições”, Item Educação de Jovens e Adultos, Meta 6:

Implantar, a partir da aprovação deste Plano, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em medidas sócio-educativas, programas de Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e Médio, assim como de formação profissional. (SÃO PAULO, 2003b, p.111).

A primeira observação é que as duas proposições sobrepõem a educação nas penitenciárias com a educação ofertada na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), quando os grupos têm, entre outras especificidades, tanto em relação às faixas etárias como ao sistema de penas que cumprem, e as unidades administrativas responsáveis por sua gestão, o que deve influenciar a organização das atividades de educação.

As duas formulações são imprecisas no que diz respeito à concretização dos cursos. O Governo do Estado propõe o ensino à distância, e a sociedade civil não explicitou, ficando a dúvida se a proposta é pelo ensino presencial. Nenhuma das duas fornece indicações sobre os objetivos da educação a ser ofertada. Também não há qualquer referência à designação da responsabilidade administrativa, prazos para a implementação, ou mecanismos de controle social. Não há qualquer questionamento sobre a atual segregação da educação penitenciária em relação ao sistema oficial de ensino.

Em relação à dotação orçamentária, há uma referência específica no projeto elaborado pelo Governo do Estado, no capítulo Financiamento, meta 19, que prevê “assegurar recursos [...] do Fundo Penitenciário para a educação de presos e egressos” (SÃO PAULO, 2003a, p.122). Isto, contudo, não compromete recursos estaduais com a educação penitenciária, visto que o fundo refere-se a um repasse federal.

A redação dos dois projetos é habilidosa, pois não permite afirmar omissão – ambos citam a educação nas unidades prisionais –, mas também não garante, ou induz, à concretização de ações.

A educação escolar na Penitenciária Feminina da Capital: o valor da escola

Entrevistas realizadas com alunas na Penitenciária Feminina da Capital⁶ revelam, de um lado, os mecanismos criados pelo sistema prisional para impedir o funcionamento da escola. Mas de outro lado indicam que as alunas atribuem à escola um valor que não está vinculado à idéia de ressocialização ou reintegração, mas sim ao exercício de sua condição humana.

C., N. e V. contam que ficaram sabendo da escola da penitenciária por meio de cartazes afixados no refeitório. A professora M. e a aluna V. admitem que existe divulgação da escola e de seus períodos de matrícula, mas ponderam que a condição

⁶ As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2004, no âmbito do desenvolvimento da dissertação de mestrado *A educação como direito humano: a escola na prisão* (GRACIANO, 2005), citada anteriormente.

emocional das mulheres presas requer mais que a simples divulgação, requer estímulo, incentivo.

A divulgação não é suficiente porque muitas vezes você está tão cansado do lugar que nem presta atenção para o que está pregado na parede. Muitas vezes elas passam pelo cartaz e nem olham [...] porque tudo que é papel que passam é nos privando de alguma coisa [...]. A divulgação deveria ser feita no horário de refeição, passando pelos pavilhões, avisando, falando. [...] Se fosse “olho-no-olho”, a escola seria bem mais cheia. (M., professora sentenciada).

V. sugere que uma forma de estímulo seria mostrar às internas da penitenciária que freqüentar a escola é uma forma de manter vínculo com o mundo externo à prisão:

Tinha que ter palestra para estimular as meninas a terem uma visão diferente da escola, mas palestra que não seja muito longa, porque presa não gosta de duas ou três horas (de palestra) [...] para que elas saibam que estão presas, mas é um estado temporário [...]. As presas têm que ser estimuladas porque se deixar por elas mesmas são poucas que vão querer estudar. Principalmente o Ensino Fundamental... deveria ter palestras para elas verem que a escola não é só uma obrigação, [...] é uma forma de lazer [...] você sai de lá aprendendo coisas diferentes [...] é um vínculo para a gente não ficar tão perdida. (V., aluna do Ensino Médio).

Para V., a ausência de estímulo para que as internas freqüentem a escola está relacionada à característica do direito à educação que atribui a este o potencial de “chave para acessar outros direitos” (DONNELLY; HOWARD, 1988, p.234-235), conforme explicitado por Haddad (2003b, p.75):

As pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos. A educação escolar é base constitutiva na formação do ser humano, assim como na defesa e promoção de outros direitos.

Nas palavras de V.:

As presas não têm consciência do poder que vão ganhar estando aqui (na escola). Quando a presa vem para a escola, cresce muito mentalmente e isso é uma “faca de dois gumes”: é bom para a presa, mas não é bom para quem está na direção. A partir do momento que a presa começa a ter consciência de quais são os deveres

- porque ela tem deveres de obedecer, o dever disso e daquilo -, mas também tem o direito - ela tem direito a saúde, a médico, comida decente, correr atrás do juiz, tem direito a ir embora na época certa... e tudo isso aprende na escola. Então isso é ruim para a direção, porque uma massa carcerária bem formada é perigosa, porque sabe que pode reivindicar, e quando as pessoas não sabem, não sabem que podem reivindicar.

As considerações de V. apresentam uma dimensão do alcance das atividades educativas nunca mencionada em documentos oficiais ou mesmo nas normas jurídicas que asseguram este direito: a possibilidade de intervenção no presente. A educação é sempre anunciada como um fator de ressocialização ou meio para reintegração à sociedade, proposições que remetem sempre ao futuro. V., ao contrário, cita a educação escolar como instrumento que possibilita transformar, inclusive, a própria instituição prisional.

Ao estabelecer tal formulação, inverte completamente a relação entre prisão e prisioneiros, pois esta instituição é socialmente constituída para transformar seus internos e não o inverso, como sugere V.

O valor atribuído à escola pelas alunas não condiz com o reduzido número de estudantes – menos de 10% da população daquele presídio. Entre os fatores que dificultam o acesso das internas à escola na própria unidade estão a incompatibilidade entre os rígidos horários de trabalho, banho, jantar e escola. Diante deste entrave, na pesquisa realizada pela FUNAP (2004b, slide 384), internas da Penitenciária Feminina da Capital sugeriram que os cursos fossem implementados na primeira hora da manhã, antes do trabalho. Esta opção, no entanto, é desconsiderada pelas autoridades por contrariar os interesses dos empresários que instalaram oficinas no presídio (BOLETIM EBULIÇÃO, 2006).

A mesma pesquisa indicou que as mulheres do sistema penitenciário paulista apontaram como pré-requisitos para freqüentar a escola: “[...] ter projeto lá fora, desejo de recuperação; nadar contra a maré desestimuladora; equilíbrio emocional, paz de espírito; curso compatível com atual nível de escolaridade; disposição para abrir mão do descanso noturno; correr com o banho e jantar; motivação em classe.” (FUNAP 2004a, slide 386).

Nas entrevistas, e também na observação realizada na escola, algumas dessas dimensões foram intensamente colocadas pelas mulheres daquela unidade. A primeira delas diz respeito ao equilíbrio emocional, ou ao que as entrevistadas classificaram como “ter cabeça para estudar”. V. relaciona a tensão das mulheres na prisão à maternidade:

É uma coisa muito ruim: as mães, quando elas vêm presas, a preocupação maior é o filho longe... não tem lugar onde ficar, às vezes crianças que ficam com padrasto, aí são meninas, idade meio crítica... Isso preocupa demais as mulheres e essas preocupações fazem com que elas percam ainda mais a vontade de estudar. Elas trabalham porque são obrigadas, e quando estão trabalhando não têm cabeça mais para vir para a escola... Esse é o pensamento da presa: trabalha porque é necessário e às vezes não quer mais nada porque acha que está tudo acabado... não estuda, não lê mais um livro, não quer mais participar de nenhum curso ou evento. (V).

N. narra situações de conflito e violência, além das precárias condições da vida na prisão para explicar o estado permanente de tensão:

Hoje eu sei que podemos estar tomando banho e uma pessoa vim e mexer na gente com faca, canivete... aqui eles jogam a pessoa na perdição, as vezes para sair morta, como a mulher que morreu na rebelião... eu tive pneumonia, sei que mata, mas posso ir na “Saúde”, com 40° de febre e a mulher fala para tomar um “AS”... não acham que a gente é ser humano... tem umas escalas terríveis: você levanta 6h30 e passa pano naquele corredor gigante, desce para o café e tomar banho para ir trabalhar, mas não dá tempo, então fica com raiva e xinga (N.).

Além da tensão e da instabilidade emocional, as entrevistas apontaram que o cansaço também é um tema sempre vinculado à escola. M. avalia que as mulheres estão tão cansadas da prisão, sua organização e infinidade de regras, que nem conseguem ler os cartazes que anunciam a escola. N., fala do cansativo trabalho na unidade, opinião compartilhada pela professora E., que atribuiu a este fator a reduzida demanda por escola⁷.

O ritmo de vida das alunas da escola da Penitenciária Feminina da Capital é muito semelhante a dos alunos do curso supletivo da zona oeste da capital paulista, analisado por Haddad (1986, p.159-161), na década de 1980. Interessante notar como o sistema prisional consegue reproduzir as mesmas condições desfavoráveis de acesso e permanência dos alunos das escolas destinadas a jovens e adultos com baixa escolaridade. Por irônico que possa parecer, a perda de tempo e o desgaste físico com os longos trajetos na cidade foram substituídos por trabalho adicional e horários rígidos.

⁷ O cansaço das mulheres da Penitenciária Feminina da Capital se contrapõe à imagem construída socialmente de que a prisão é lugar de ociosidade. As mulheres trabalham, e trabalham muito. Além da jornada nas oficinas, são escaladas para a limpeza e manutenção do prédio e muitas delas fazem “bicos”, produzindo trabalhos manuais sob encomenda e atuando como esteticistas, cabeleireiras e manicures das próprias colegas e visitantes. Com tantas obrigações, não sobra tempo para estudar.

A combinação entre as intensas jornadas de trabalho e as regras inflexíveis, como os horários, não reflete apenas a ausência da intenção, por parte do poder público, de incentivar o acesso à escola e a permanência na mesma.

A função do trabalho no sistema prisional, conforme atribuída por Foucault (1986), talvez explique a diferenciação feita pela legislação brasileira ao permitir a remição de pena apenas por meio do trabalho. A idéia de alterar tal designação, conferindo também à educação a remição de pena, encontra resistências. Em 2000, a Associação Juizes pela Democracia (EDUCAÇÃO..., 2000, p.1) apontava que membros do Ministério Público de São Paulo alegavam que tal medida faria com que a educação fosse utilizada como “fonte de sabedoria para aperfeiçoar o crime”; e que alguns juizes admitiam a possibilidade, desde que houvesse “efetivo controle da carga horária de estudo”.

Em relação às motivações para estudar na prisão, as mulheres ouvidas, independentemente da idade, tinham as mais diversas razões para se sentirem estimuladas, pois mais do que buscar possibilidades de construir futuro, estudam porque desejam alterar seu presente, na cadeia.

Além dos limites da mobilidade social por meio da escolaridade, relacionados à conjuntura socioeconômica do País⁸, algumas entrevistadas descartaram a relação entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho em virtude da condição de ex-presidiárias. Nas palavras de N., 40 anos: “Se eu falar que eu vou sair daqui correndo trabalhar eu estou mentindo, porque eu tenho uma passagem pela polícia [...] (estudo) para ensinar uma coisa melhor para os meus filhos e muitas vezes poder fazer a coisa certa.”

Na turma de Alfabetização, a maioria das mulheres afirmou que frequenta a escola para “dar exemplo aos filhos” ou “ter o respeito dos filhos”, ou ainda, para poder se comunicar com os filhos por meio das cartas. E., da turma de Alfabetização, não esconde o orgulho pelo reconhecimento da filha aos seus esforços:

Era muito desagradável (pedir para outros escreverem suas cartas) [...] domingo minha filha veio e falou: “Mãe, quem está escrevendo as cartas para a senhora?”. Eu respondi: “Sou eu”; e ela: “Ah! eu não acredito que a senhora está escrevendo as cartas!”; “Sou eu mesma minha filha”. “Então quem está ensinando a senhora na escola?”; aí eu falei: “Uma professora nova, que é calça bege⁹ que nem nós”; “Ela está ensinando bem”; e olha que minha filha já é quase formada! (E., aluna da turma de Alfabetização).

⁸ Ver Haddad (2003a, p.8).

⁹ Referência ao uniforme usado na penitenciária, isto é, a professora também era sentenciada.

Escrever cartas é uma motivação mais que concreta e imediata para frequentar a escola. Nas conversas informais com professoras e alunas da escola penitenciária, nas observações nas salas de aula e também nas entrevistas, as cartas foram um tema recorrente, surgindo de diversas formas para as diferentes interlocutoras.

Na cadeia, saber escrever cartas significa a possibilidade de comunicação com o mundo externo, inclusive com o sistema de Justiça, de autonomia em relação às outras mulheres – não é mais preciso pedir favores – e de economia de recursos, pois muitas colegas cobram por este favor.

Outra fonte pessoal de estímulo é o desejo do conhecimento... conhecimento sobre os mais diversos temas: da mitologia grega a reações químicas; da história de Pedro Álvares Cabral à legislação educacional; do próprio corpo à organização dos governos.

Há, nas palavras das mulheres da Escola da Penitenciária Feminina da Capital, o estabelecimento de uma estreita relação entre a escola, a possibilidade de aprendizado e a conquista da autonomia em diferentes aspectos de suas vidas. Não é o sonho de uma mágica mobilidade social ou de uma vida absolutamente confortável e tranquila dentro ou fora da prisão, ou ainda a organização de uma rebelião para reivindicar direitos. São possibilidades que, à primeira vista, podem parecer pequenas, como escrever uma carta e ler um livro sem pedir ajuda ou mesmo descobrir que se tem um direito que dificilmente será acessado, como cursar a Universidade estando na cadeia.

Desta forma, a resistência, na escola

[...] não implica apenas em resposta, reação: implica em quebra, em criação. Um espaço capacidade, estreitamente vinculado à autonomia enquanto desenvolvimento de uma lei própria, individual ou grupal. Sem que este movimento signifique necessariamente a “grande ruptura” ou a “grande recusa”, apesar de que possa conter a sua promessa. (SCHILLING, 1991, p.128).

Ao estabelecer a relação entre autonomia e resistência, Schilling (1991) afirma: “resistência como uma defesa do direito de constituir a nossa própria lei”, o que implica

[...] defender, recuperar, construir um saber próprio (seja este saber o saber do ofício, o saber do estilo de vida e das relações que nele se desenvolvem, o saber da experiência); defender, recuperar, construir o próprio tempo (seja este tempo o tempo do trabalho, do seu ritmo ou o tempo do lazer, o tempo das disponibilidades.” (SCHILLING, 1991, p.21).

Neste caso, a escola na prisão adquire também o significado de um espaço de resistência. Além de não enlouquecer, prestar vestibular, conseguir emprego, aprender a escrever cartas, existe a possibilidade de estudar para conquistar autonomia e resistir – resistir na condição humana.

A educação como direito

Apesar de toda essa aparente adversidade na concretização dos direitos educativos, muitas das mulheres entrevistadas, que tiveram o direito à educação negado quando crianças e adolescentes, ao acessar a escola na prisão, ainda que de forma parcial e sem a qualidade socialmente reconhecida, tendem a perceber a educação como meio de acessar este e outros direitos, e mais, reconhecer sua própria condição humana. Daí confirmar-se a concepção de educação como um direito humano, e seu caráter múltiplo.

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (CLAUDE, 2005, p.37).

A organização interna da prisão, demonstrada nas múltiplas intervenções na escola, opera como obstáculo à concretização das atividades educativas. Apesar disso, as alunas atribuem à escola um valor que extrapola possíveis benefícios imediatos.

Foram inúmeros os depoimentos que apontaram para a descoberta da relação entre escola e acesso a outros direitos, mas houve um aspecto muito particular relacionado à situação de privação da liberdade: a relação entre estudar e manter as características humanas da produção de conhecimento, de tomada de decisões autônomas e de sonhar, retomando o sentido da educação como “manifestação exclusivamente humana”, que reconhece as pessoas como “seres inconclusos,

conscientes de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”, segundo Paulo Freire:

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesmo, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p.75).

Nas palavras de M.:

Quando começa a estudar, começa a estudar não só as letras, mas começa a ter conceito próprio, a ver o que é um mundo real, e não esse mundo que a gente vive da cadeia. Porque existem dois mundos: o mundo do portão para fora e o mundo da cadeia. Quando vai para a escola, começa a sonhar com o mundo lá fora e não vive só esse mundinho (cadeia), em que quer comprar tudo de bom para ficar com a cela bonitinha, e na realidade não é nada disso que se quer; isso é só um meio de descarregar a energia. Aqui a gente volta um pouco a ser criança, vai perdendo tanto a noção que pode acabar saindo daqui engatinhando. É muito estranho..., a gente percebe que quem estuda tem mais sonho (M.).

V. divide a vida na prisão em duas esferas distintas: a cadeia e a escola, atribuindo ao segundo a possibilidade do exercício de uma característica humana – o pensar:

(Na cadeia) você fica muito excluída: as pessoas mandam em você, medem a hora certa para levantar, dormir, tomar banho, almoçar, apagar a luz... então você passa a não pensar... aqui você não pensa, e na escola você é obrigada a pensar, tem as matérias... um monte de coisa. Aí você sente que tem que colocar sua cabeça para funcionar, isso é bom que faz você se sentir viva (V.).

No mesmo sentido, V. L., ao explicar como obtém informações sobre seu direito ao exame vestibular para cursar o Ensino Superior, também se coloca fora da cadeia ao buscar conhecimentos para alterar sua realidade: “Eu leio muito, sou muito atenta, muito elétrica, muito conectada ao mundo lá fora... não vivo a cadeia.”

A relação estabelecida por estas mulheres entre escola e a sensação de liberdade, ou da “educação como prática de liberdade”, coincide com outra reflexão de Paulo Freire (1987, p.90).

Expostas a uma situação limite¹⁰, as mulheres que freqüentam a escola na prisão são levadas a “[...] atos-limite – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva.” (FREIRE, 1987, p.90), de transformarem a possibilidade da educação numa fonte de resistência da sua condição humana, ou como forma de preservar sua dignidade humana, conforme determina a noção contemporânea dos direitos humanos.

THE EDUCATION INSIDE PRISON: HESITATIONS, LIMITS AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: *This article aims to analyze the school education offer inside the prison system of São Paulo, based on the thoughts proposed by Foucault (1986) about prison, its aims and functioning mechanisms. What would be the possible place for education inside e prison? These are some questions that surround this debate and draw the central boards of a history which can be qualified, at least, as hesitating, about prison education. In order to found this debate, we discuss the prison education as part of the Education of Young and Adults, its relation to the Human Rights, is legal and administrative outlines and, specifically, the case of school education inside de Women's Prison of the Capital.*

KEYWORDS: *Education. Prisons. Human rights.*

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social:** revista de sociologia da USP, São Paulo, v.3, n.1-2, p.7-40, 1991.

BOLETIM EBULIÇÃO. São Paulo: Ação Educativa, n.19, jul. 2006. Disponível em <www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça e Núcleo de Estudos da Violência. **Programa nacional de direitos humanos I** [PNDH I]. Brasília, DF., 1996.

¹⁰ Paulo Freire (1987), na *Pedagogia do oprimido*, utiliza o conceito de “situação-limite” de Pinto (apud FREIRE, 1987, p.90), assim formulado: “[...] as ‘situações-limite’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam todas as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais.’”

_____. Secretaria de Estado de direitos humanos. **Programa nacional de direitos humanos II** [PNDH II]. Brasília, DF., 2002.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 2, n.2, p.37-63, 2005.

DONNELLY, J.; HOWARD, R. E. Assessing national human rights performance: a theoretical framework, **Human Rights Quarterly**, Baltimore, v.10, n.2, p.214-248, May 1988.

EDUCAÇÃO para os presidiários. **Juízes para a Democracia**. São Paulo, ano 5, n.21, p.6, jul. / set., 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO PROFESSOR DOUTOR MANOEL PEDRO PIMENTEL [FUNAP]. **Perfil do preso no estado de São Paulo**. São Paulo, 2004a. Disponível em <<http://www.funap.sp.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

FUNDAÇÃO PROFESSOR DOUTOR MANOEL PEDRO PIMENTEL [FUNAP]. **Perfil do Preso no Estado de São Paulo**: censo demográfico. São Paulo, 2004b. Disponível em: <<http://www.funap.sp.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

GRACIANO, M. A educação como direito humano: a escola na prisão. 2005. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HADDAD, S. Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limites ao desenvolvimento latino-americano. In: KRAWCZYK, N.; WAANDERLEY, L. E. (Org.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003a, p.69-82.

_____. **Educação de jovens e adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos**. São Paulo, 2003b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/12ejaapromocaodacidadania.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2008.

_____. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, M. G. (Org.) et al. **Da escola carente à escola possível**. Belo Horizonte: Loyola, 1986. p.155-183.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.14, p.108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 187f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

PORTUGUÊS, M. R. **Educação de adultos presos**: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo. 2001. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUSCHE, J. R. (Org.). **Educação de adultos presos**: uma proposta metodológica. São Paulo: FUNAP, 1995.

SALLA, F. A. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: FUNAP, 1993. p.93-98.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Administração Penitenciária. Disponível em: <www.sap.sp.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2005.

_____. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. **Projeto de lei nº1.066**, de 2003. São Paulo, 2003a.

_____. Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública. Projeto de Lei nº1.074, de 16 de outubro de 2003: Plano Estadual de Educação: proposta da sociedade paulista. São Paulo, 2003b.

_____. Secretaria Estadual de Justiça do Estado de São Paulo. **Programa estadual de direitos humanos do estado de São Paulo** [PEDH-SP]. São Paulo, 1997.

SCHILLING, F. I. **Estudos sobre resistência**. 1991. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

SENA, P. **Assistência educacional nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.

SOARES, B. M.; ILGENFRITZ, I. **Prisioneiras**: vida e violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.

BETTELHEIM, B. **O coração informado**: autonomia na era da massificação. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

CANDIDO, A. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COMISSÃO EXTRAORDINÁRIA PERMANENTE DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DA CÂMARA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Plano de direitos humanos e cidadania da câmara municipal de São Paulo – PDHCSP**. São Paulo, 1998.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In.: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.19-42.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 5.ed. São Paulo: Perspectivas, 1996. (Debates, v.91).

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. In: LIMA JÚNIOR, J. B. (Org.). **Relatório brasileiro sobre direitos humanos econômicos, sociais e culturais**: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Recife: Projeto Relatores Nacionais em DhESC, 2003. p.201-252.

PRADO, A. C. **Cela forte mulher**. São Paulo: Labortexto, 2003.