

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Daiany Ferreira Graça

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL: impactos do capitalismo na ressocialização de presos no Brasil e possibilidades educacionais

Juiz de Fora

2024

Daiany Ferreira Graça

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL: impactos do capitalismo na ressocialização de presos no Brasil e possibilidades educacionais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título de licenciado e bacharel em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Orientador: prof. Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora
2024

“– A bondade não basta.

Completou:

– Só o ódio...

[...]

– Nem o ódio, nem a bondade. Só a luta.”

(Jorge Amado)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o tema da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. Para isso, pretende refletir acerca da seguinte questão: como a culpabilização do indivíduo privado de liberdade contribui para a manutenção do sistema capitalista e, diante disso, como reeducar o indivíduo em uma sociedade comandada pelo capital? Para respondê-la, busca desenvolver os seguintes objetivos: 1 - analisar o capitalismo com o intuito de avaliar como ele produz desigualdades e afeta o sistema prisional; 2 - apurar o processo histórico da EJA em contexto prisional, a fim de constatar como ela pode seguir a lógica libertadora. A invisibilização da EJA e, mais ainda, da educação em contexto prisional, ocasiona a negação de direitos humanos aos reclusos e, por consequência, gera a violência por parte de quem foi violentado pelo sistema. Pensando nisso, a educação para indivíduos em condição de privação de liberdade, de acordo com a perspectiva educacional que tem por base a formação do sujeito sócio-histórico crítico, deve ser voltada à tomada de consciência, levando à busca pela superação dos mecanismos de dominação e exploração, condições que desumanizam os sujeitos da EJA e, mais ainda, os sujeitos em situação prisional. A metodologia de pesquisa se dividiu em análises de três tipos de texto: 1 - bibliográficos, com livros e artigos de autores que versam sobre a formação social brasileira, a EJA em contexto prisional, e a educação como prática libertadora; 2 - leis brasileiras que contribuíram para o tema ao longo da história até o período atual; 3 - dados estatísticos a respeito dos indivíduos nas prisões brasileiras. Com isso, o intuito do trabalho é compreender como a educação prisional é impactada pela sociedade capitalista, como a culpabilização dos indivíduos os afastam de uma tomada de consciência, e como a educação libertadora pode contribuir para a superação do capital.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; educação prisional; formação social brasileira.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	3
2 CAPITALISMO, DESIGUALDADE SOCIAL E SISTEMA PRISIONAL.....	6
2.1 Característica central do sistema capitalista: produção da riqueza pela exploração do trabalho.....	6
2.2 O lugar do sistema prisional no processo da produção das desigualdades do sistema capitalista.....	15
3 EDUCAÇÃO E SISTEMA PRISIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....	23
3.1 O debate educacional no sistema prisional brasileiro: concepção, trajetória e perspectiva.....	24
3.2 Desafios e potencialidades da educação no sistema prisional brasileiro.....	30
4 CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um dos temas centrais quando se pensa em educação para as bases, já que ela é composta, em sua totalidade, pela classe trabalhadora. Por outro lado, outro espaço também habitado majoritariamente por pessoas que compõem a classe trabalhadora brasileira é o sistema penitenciário. Em julho de 2023, – em dados disponibilizados pela Secretaria Nacional de Políticas Penais –, a população brasileira privada de liberdade totalizava 644.305 reclusos. Em contrapartida, apenas 134.689 desses estavam matriculados em alguma das fases da educação escolar, indo da alfabetização ao ensino superior (SENAPPEN, 2023).

Tais informações são de suma importância ao refletir sobre a EJA em contexto prisional e o acesso das pessoas privadas de liberdade à educação como direito humano, independente do contexto em que se encontra. Por esse motivo, o presente trabalho tem como primeiro objetivo avaliar como o sistema capitalista promove desigualdades as quais acabam por produzir violências sistêmicas contra a classe trabalhadora. O segundo objetivo é verificar de que forma a prisão e a educação se interligam e como esta, ao promover a reflexão, pode levar ao entendimento das temáticas relacionadas ao sistema capitalista e a produção de desigualdades, para que haja a tomada de consciência por parte dos reeducandos.

O tema “educação de jovens e adultos em contexto prisional” surgiu da necessidade de aprofundamento nesse campo na graduação. Os estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora cursam diversas disciplinas voltadas a todas as áreas e conteúdos escolares que englobam a educação infantil e o ensino fundamental, porém a EJA está toda concentrada em um único semestre, havendo apenas uma disciplina de fundamentos teórico-metodológicos e um estágio de 45h em sala de aula e 15h de aulas teóricas.

Ainda que esta seja uma carga horária significativa, totalizando 120h, algumas áreas da EJA não entram incisivamente na grade curricular, até porque, para isso, seria necessária outra disciplina de fundamentos teórico-metodológicos, como ocorre com a área da educação infantil.

Porém, por ser um campo de interesse pessoal, realizei as disciplinas de fundamentos e estágio com o desejo de descobrir e aprender mais sobre a EJA e suas potencialidades. Foi quando, em uma das aulas teóricas de estágio, a professora Mariana Cassab convidou profissionais da Educação de Jovens e Adultos, sendo, uma delas, atuante na educação em contexto prisional. Aquela nova possibilidade me marcou como aluna e teve grande impacto para minha implicação com a temática abordada por este trabalho.

A partir de então, busquei formas de me aprofundar nos estudos da Educação de Jovens e Adultos e pude, ao longo de dois anos, fazer parte de um grupo de pesquisa com foco na EJA ligada às questões políticas relacionadas ao tema, intitulado “Escolarização de Jovens e Adultos: do golpe à perspectiva neofascista presente na sociedade brasileira (2016 a 2022)”, orientado pelo professor Rubens Luiz Rodrigues. Essa participação foi crucial para que eu compreendesse tanto como a área está inserida no sistema capitalista, quanto a importância da EJA para a classe trabalhadora. A partir disso, pude perceber as possibilidades da Educação de Jovens e Adultos no enfrentamento contra o capital.

No processo de pesquisa deste trabalho, pude perceber que há diversas condições voltadas à negação dos direitos dos privados de liberdade e aos desafios educacionais no sistema penitenciário, porém, poucos desses trabalhos têm o intuito de analisar a educação nesse contexto por um viés libertador, sendo potencial revolucionário contra o capital. Sendo assim, o presente trabalho é de grande relevância educacional, pois possibilita verificar como a EJA em contexto prisional se apresenta aos que dela se apropriam e, não só isso, pois observa, também, como ela pode auxiliar na tomada de consciência dos reeducandos.

A população carcerária brasileira é composta majoritariamente por homens, entre 18 e 29 anos, pretos e pobres (SENAPPEN, 2023). Tal informação explicita qual é a parcela da sociedade afetada pela negação de direitos e violência excessiva presentes no sistema prisional. Por esse motivo, torna-se importante a discussão do tema não só no âmbito educacional, mas social, já que, de acordo com dados do Censo Demográfico de 2022, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população brasileira se declara não-branca (56,5%). Junto a isso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, com dados divulgados em 2023, mostra que a renda domiciliar per capita da porcentagem mais abastada da população (1%) possui o rendimento 39,2 vezes maior que os 40% da população com menor renda, o que implica dizer que nosso país é composto pela classe trabalhadora e que esta é, em grande parte, constituída por pessoas não-brancas.

A partir das informações, uma questão se tornou crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa: como a culpabilização do indivíduo privado de liberdade contribui para a manutenção do sistema capitalista e, diante disso, como reeducar o indivíduo em uma sociedade comandada pelo capital?

Tendo tal questão como foco, o trabalho apresenta dois objetivos: o primeiro é abordar o cerne do capitalismo, observar como as desigualdades são formadas dentro dele e concluir qual a influência disso no sistema prisional. Já o segundo é investigar a educação dos privados

de liberdade, a partir de um apanhado histórico legislativo sobre a EJA nesse contexto e, a partir disso, constatar de que forma a educação que se apresenta atualmente pode contribuir para que os reclusos rompam com a lógica vigente.

A partir da análise de dados e revisão bibliográfica, foi possível verificar como o sistema prisional brasileiro é um local de controle e coerção, que não proporciona aos reeducandos práticas que os fazem refletir sobre seus atos a fim de não os realizar novamente, o que implica em reincidência após o cumprimento da pena. A negação constante de direitos causa o resultado contrário, pois, em vez de ser um espaço de reflexão, as celas tornam-se espaços de estímulo do ódio contra o sistema que os colocou naquela situação. A violência sendo contida com violência, gera ainda mais violência em um paradoxo sem fim.

A solução para que esse ciclo seja quebrado é, portanto, incentivar os reclusos a refletirem e agirem, não pelo ódio individual, mas pela luta coletiva contra o sistema, buscando superar a condição em que se encontra toda a classe trabalhadora.

Para chegar a essa conclusão, o texto foi organizado em dois capítulos com duas seções em cada um. Organizando-o dessa maneira, de acordo com a questão de pesquisa e os objetivos, foi necessário realizar uma análise documental, para aferir as leis brasileiras que versam sobre os direitos e deveres do privado de liberdade e verificar se elas estão sendo cumpridas de forma satisfatória, sendo a principal delas a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984). A análise de dados estatísticos se concentrou no Relatórios de Informações Penais (RELIPEN) do 1º semestre de 2023, organizado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), e no Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Prisional, de outubro de 2023, feito pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Além disso, o trabalho também conta com uma pesquisa bibliográfica extensa, utilizando obras de Wacquant (2011), Freire (2019), Mészáros (2008) e Paro (1996) para uma análise profunda do sistema capitalista e como ele afeta as prisões e a educação. A pesquisa também engloba artigos de autores como Serrano, Santos e Silva (2022), Oliveira (2013), Onofre (2016), Duarte e Sivieri-Pereira (2018) e há, ainda, a dissertação de Gabriel (2021), trabalhos que tratam da educação em contexto prisional.

2 CAPITALISMO, DESIGUALDADE SOCIAL E SISTEMA PRISIONAL

O modo de produção capitalista apresenta-se, atualmente, como algo intrínseco à sociedade moderna. Potencializado pela ideologia neoliberalista, que se faz presente, cada dia mais, tanto no modo como a sociedade é regida, quanto na constituição do trabalho contemporâneo, esse sistema econômico é mantido pelos detentores dos meios de produção e imposto aos trabalhadores, que não encontram outra forma de subsistência a não ser aceitar as condições de trabalho apresentadas nessa sociedade comandada pelo capital.

Tais condições de trabalho acarretam em desigualdades sociais que, no Brasil, um país subordinado quando observado a estrutura econômica global, são profundas. Tais disparidades econômicas e sociais acarretam na pobreza e no crescimento da violência criminal, já que a proteção social se detém a uma parcela da sociedade, reprimindo os mais vulneráveis utilizando, para isso, a violência, que acaba por, em um tipo de paradoxo, aumentar a violência que tentam combater. Por esse motivo, o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo.

Este capítulo tem por objetivo explicitar as características centrais do sistema capitalista e como ele, no contexto atual de superexploração, dependência por parte dos países periféricos, formação para o trabalho e exército de reserva, impacta na produção de desigualdades sociais e econômicas que fazem do sistema prisional brasileiro uma comprovação das relações díspares entre determinadas classes sociais, gêneros e raças.

Para isso, utilizarei autores como Vitor Paro, com o livro “Administração Escolar: uma introdução crítica”, Gaudêncio Frigotto, na obra “Educação e Crise do Capitalismo Real”, Florestan Fernandes, para apresentar o conceito de “capitalismo dependente”, Rubens Luiz Rodrigues, com o artigo “Formação social brasileira e dominação burguesa: raízes dos embates em torno da educação escolar” e Lóic Wacquant, com “As Prisões da Miséria”, demonstrando o porquê de o Brasil ser um país com uma população carcerária tão grande. Além disso, farei, também, a análise de dados estatísticos acerca das penitenciárias brasileiras para compreender qual é a parcela da população que se encontra em situação de privação de liberdade.

2.1 Característica central do sistema capitalista: produção da riqueza pela exploração do trabalho

Nesta primeira seção, para que se compreenda o sistema capitalista, serão apresentados alguns conceitos base além de abordar como, ao longo do tempo, com a ascensão do liberalismo e do neoliberalismo, foram alteradas as formas de trabalho. Apesar de tais alterações, vale ressaltar que, independente do período e do modelo produtivo seguido, a condição do trabalhador para com o sistema capitalista sempre foi uma situação de exploração do trabalho com a finalidade de acúmulo de capital dos donos dos meios de produção, reproduzindo as desigualdades identificadas na apresentação deste capítulo e que serão aprofundadas na segunda seção.

De acordo com Vitor Paro (1996), o trabalho não é, por si só, a causa da exploração humana, visto que essa é uma atividade inerente do ser humano, assim como o ato de administrar. Gaudêncio Frigotto (1999) segue a mesma linha de pensamento, ao afirmar que o trabalho “é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano” (p. 31). A questão que precisa ser colocada em voga é como o trabalho é empregado na sociedade capitalista.

Na sociedade primitiva, o homem era capaz de produzir com seu próprio trabalho apenas o necessário para sua subsistência. Porém, com o avanço da sociedade e o desenvolvimento de novos instrumentos de trabalho, o homem foi capaz de produzir além do necessário. Dessa forma, de acordo com Paro (1996), “a produção de excedente não é, pois, exclusiva do capitalismo, embora tenha atingido, nessa sociedade, dimensões sequer imagináveis anteriormente” (p. 36). Posto isso, é possível concluir que a especificidade do capitalismo em relação ao trabalho não é o fato de sua exploração, no sentido de uma apropriação da produção excedente, mas a forma que essa exploração assume, a partir da mais-valia, e, para compreendê-la, é necessário conhecer alguns conceitos.

Toda mercadoria produzida possui um valor, que se apresenta, segundo Karl Marx, pelo valor de uso e o valor de troca. O *valor de uso* refere-se à utilidade da mercadoria em questão, sendo, portanto, a relação direta do consumidor com o objeto. Dessa maneira, o valor de uso de uma mercadoria se dá a partir de sua utilidade, não tendo ligação com trabalho humano despendido na produção de tal bem.

Em contrapartida, o *valor de troca*, como o próprio nome diz, se dá a partir das relações de troca entre mercadorias com valores de uso distintos, ou seja, com propriedades diferentes. Além desse fato, “o valor de troca de uma mercadoria qualquer parece possuir um caráter relativo, variando de acordo com as outras mercadorias com as quais aquela se

contrapõe, na troca”. (Paro, 1996, p. 38). Dessa forma, uma mercadoria possui inúmeros valores de troca, a depender do que se deseja trocar por ela.

Enquanto o valor de uso se percebe na relação entre consumidor e objeto consumido, o valor de troca é percebido apenas nas relações de troca. Tal relação é apresentada somente porque os objetos de troca têm funções diferentes entre si, sendo o valor o responsável por tornar as mercadorias comparáveis nessa relação. Isso significa que, independente de qual mercadoria se esteja falando, o valor de troca dela apenas existe por conta da manifestação de algo comum entre todas as outras mercadorias. O que é, então, essa substância comum, já que as propriedades das mercadorias são diferentes para que haja a troca? O que resta, ao ignorar o que constitui fisicamente a mercadoria, é o fato de que todas são produtos do trabalho humano.

Paro (1996), seguindo esse pensamento, afirma que “para a formação do valor, não importa já o trabalho em sua forma concreta, particular, criadora de valores de uso, mas o trabalho abstrato, indiferenciado, o *trabalho geral*” (p. 39, grifos no original). É possível entender, através dessa fala, que o trabalho, ao ser incorporado às mercadorias de forma geral, torna-se *trabalho abstrato*. Isso significa dizer que o trabalho empregado na produção de uma cadeira, que, antes, era diferente do trabalho para produzir uma peça de roupa, torna-se igual quando observado pela ótica da formação de valor. Como os dois trabalhos, independente do valor de uso, são responsáveis pela formação de valor, os trabalhos são iguais.

É essa a explicação do *trabalho socialmente necessário*: ignora-se a particularidade da mercadoria e vê-se apenas o valor de troca, transformando o trabalho concreto em abstrato (Paro, 1996). Seguindo, é necessário compreender que, para que tal mercadoria esteja finalizada e tenha seu valor de uso constituído, ela depende de um *tempo de trabalho socialmente necessário*, que consiste no tempo gasto pelo trabalhador, a partir das condições de produção, para produzir o material.

Com base em todas essas relações acerca do valor de uso, valor de troca, trabalho abstrato e tempo de trabalho socialmente necessário, Paro (1996) conclui que

“a mercadoria é, pois, a objetivação de uma relação social. E suas propriedades, enquanto mercadoria, enquanto portadora de valor (o qual, como vimos, se manifesta através do valor de troca), advêm dessa relação social. Não é assim, entretanto, que ela se apresenta” (p. 39-40).

Na sociedade capitalista, a mercadoria se apresenta como algo dotado de sentido por si só, e o senso comum vê uma determinação em algo que foi construído socialmente através das relações sociais, desassociando o produto do trabalho que o constituiu e coisificando o

trabalhador. O caráter social do trabalho se perde e as relações de troca são apresentadas como justas, já que, como explicitado anteriormente, o valor de troca se equipara e torna esta uma troca equitativa, o que dificulta a percepção da exploração do trabalho que está intrínseca nessa relação (Paro, 1996).

Dando seguimento à explicação dos conceitos, Paro (1996) apresenta os elementos que fazem parte do processo de produção, que são divididos entre *meios de produção e força de trabalho*. Os meios de produção são todos os instrumentos de trabalho e matéria prima necessários para que o processo produtivo ocorra. Já a força de trabalho é a energia humana gasta nesse processo.

Os instrumentos de produção e a matéria prima não transferem de si a materialidade para o produto, apenas se desgastam ou se modificam nesse processo. É válido ressaltar que, como instrumentos de trabalho e matéria prima têm em si incorporado o trabalho humano, contendo, portanto, valor, tal valor é transferido para o produto final. Dessa forma, conclui-se que, quanto mais matéria prima e instrumentos de produção são necessários para constituir uma mercadoria, mais valor estará empregado nela. Apesar disso, Paro (1996) sinaliza que

“essa transferência se dá na exata medida do valor que cada um possuía ao entrar no processo, já que, como vimos, só o trabalho cria valor, não podendo esses meios de produção, por si, adicionar ao novo produto mais valor do que já possuem. Por esse motivo, os meios de produção são também chamados de *capital constante*.” (p. 41, grifos no original).

Em contrapartida, a força de trabalho, no sistema capitalista, também é uma mercadoria. Por ser objeto de troca, e essa troca não possuir um caráter de igualdade, ela acrescenta mais valor ao produto final do que ela própria possui, tendo em vista que o empregador não paga ao trabalhador todo o dinheiro arrecadado com a produção da mercadoria. Por esse motivo, a força de trabalho se torna um *capital variável*, pois se altera de acordo com as condições de produção (Paro, 1996).

Como o valor da força de trabalho é medido a partir do tempo de trabalho socialmente necessário, o valor de uma mercadoria é medido com base em quanto tempo é gasto para sua produção. Porém, como já explicitado, em um dia de trabalho o ser humano é capaz de produzir mais do que o necessário para sua subsistência. Por esse motivo, divide-se o dia de trabalho em duas partes: “na primeira, ele produz o equivalente ao valor de sua força de trabalho” (Paro, 1996, p. 41), e, por esse motivo, o tempo gasto denomina-se *tempo de trabalho necessário* e o trabalho feito chama-se *trabalho necessário*; “na segunda parte do dia

de trabalho, o trabalhador produz um valor adicional” (Paro, 1996, p. 41), o que chamamos de *trabalho excedente*, enquanto o tempo despendido torna-se *tempo de trabalho excedente*.

Entendendo que, em um dia de trabalho, o trabalhador produz mais do que o necessário para sua subsistência, resta saber o que é feito com o que excede tal necessidade. No modo capitalista de produção, o empregador investe dinheiro (D) na compra de mercadorias (M) para, no fim, vendê-la e transformá-la em dinheiro (D). Porém, o dinheiro empregado no início não é o mesmo obtido ao final do processo. O trabalho excedente, produzido pelo proletário, retorna ao proprietário dos meios de produção como um dinheiro adicional, que torna vantajosa a expressão $D-M-D$. Portanto, se a quantidade de dinheiro adquirido é maior do que o que foi gasto, temos a expressão $D-M-D'$, sendo D' maior que D (Paro, 1996).

Posto isso, essa produção excedente retorna ao empregador em forma de *mais-valia*, que é a apropriação do trabalho excedente produzido pelo empregado. A exploração do trabalho se dá, então, através dessa apropriação por parte do capitalista. A remuneração do trabalhador nunca será condizente com o que ele produziu, pois, se isso ocorresse, não haveria mais a exploração do trabalho, e a finalidade do sistema capitalista é a expansão do capital, o que exige explorar a força de trabalho do trabalhador. Em resumo, “para que o capitalismo se perpetue, é necessário que as relações sociais que se dão no nível da produção sejam relações de exploração dos proprietários dos meios de produção sobre os que dispõem apenas da própria força de trabalho” (Paro, 1996, p. 44).

Como o trabalhador tem somente sua força de trabalho, ele se vê condicionado a aceitar a situação de exploração, esteja ou não consciente dela, pois, estando nesse sistema de produção, tudo se adequa a ele. Dessa maneira, a compra e venda de força de trabalho, que é apresentada como uma relação mútua, na realidade é uma imposição do sistema, já que, ou o trabalhador aceita tal condição, ou não consegue produzir sua própria subsistência em uma sociedade dominada pelo capital. A esse processo, dá-se o nome de *subsunção formal* do trabalho ao capital, já que essa é uma relação condicionada.

Ainda acerca do conceito de mais-valia, a produção de bens de consumo pode ocorrer de duas formas: a primeira se relaciona com o aumento da produção sem a modificação do processo de trabalho, o que implica em um aumento da carga horária de trabalho, e/ou aumento da intensidade. A esse aumento da jornada damos o nome de *mais-valia absoluta*. Já a segunda forma diz respeito ao aumento do trabalho excedente e diminuição do trabalho necessário, que ocorre a partir da mudança na produtividade do trabalho, não aumentando,

portanto, a jornada trabalhista. Esse tipo de alteração na forma de produção nomeia-se *mais-valia relativa*.

A mudança que diz respeito à mais-valia relativa é alcançada pela alteração do processo de trabalho, pois, como dito anteriormente, os meios de produção têm seu valor estático e não são capazes de, sozinhos, aumentar a produção, porém os trabalhadores sim. A partir dessa percepção, acontece a exploração crescente da força de trabalho, elevando a produtividade e reduzindo o tempo necessário para a fabricação, possibilitando a produção de maior quantidade de valores de uso com a mesma quantidade de tempo de trabalho.

Nesse processo de elevação de produtividade ocorre a *divisão pormenorizada do trabalho*, explicitada no clássico filme “Tempos Modernos”, do diretor Charlie Chaplin, lançado em 1936. No filme, que tem sua primeira parte ambientada em uma fábrica, cada trabalhador tem apenas uma função simples, que faz com que o processo de construção de determinado objeto seja subdividido em várias operações limitadas, realizadas por diversos trabalhadores.

“O trabalhador individual, que executava antes todas as operações constitutivas de seu ofício na feitura de determinado valor de uso, passa, agora a executar apenas uma das numerosas partes em que foi o trabalho subdividido e distribuído a grande número de trabalhadores, que, com ele, compõem o grande *trabalhador coletivo*.” (Paro, 1996, p. 50, grifos no original).

No interior do processo produtivo, sem considerar a especificidade do capitalismo, o ser humano pratica a *análise do processo de trabalho* (Paro, 1996), que consiste em um aproveitamento do tempo gasto para que o processo de produção das mercadorias dure menos do que a unidade inicial. Um exemplo, demonstrado por Braverman (1980) e apropriado por Paro (1996), é o de um funileiro que, primeiramente, desenha e constrói do zero um funil, para, após isso, utilizar o molde para que seu tempo de trabalho seja menor. A grande questão acerca da divisão pormenorizada do trabalho no sistema produtivo capitalista está no fato de que ela é levada ao extremo, para que se aumente o tempo de trabalho excedente e, conseqüentemente, a mais-valia do dono dos meios de produção. Isso faz com que o trabalhador, que antes compreendia o processo produtivo como um todo, mesmo que não o fizesse do início ao fim, o perca de vista, já que ele participa de uma parte ínfima. Dessa forma, ocorre a *alienação* do trabalhador ao produto, pois ele já não reconhece seu trabalho na mercadoria que se apresenta.

Por conta desses processos ocorridos no cerne da produção capitalista, há a desumanização do trabalhador, que é privado de se exercitar intelectualmente e desenvolver

suas outras capacidades humanas, o que promove sua desqualificação. Em seu livro, Paro (1996), utilizando de conceitos e apontamentos de Marx, compreende que a maquinaria, que deveria facilitar a vida do trabalhador, passa a livrá-lo do conteúdo de seu trabalho, causando, assim, uma inversão, em que, ao invés de o instrumento de trabalho servir como mediador para o operário, é o operário quem vira instrumento, já que a máquina comanda seu ritmo produtivo. Dessa relação surge a *subsunção real* do trabalho ao capital, onde o *trabalho morto* (instrumentos de trabalho) domina o *trabalho vivo* (trabalhador). Concomitante a isso, a gerência capitalista se apropria da desqualificação do trabalhador para controlar suas atividades produtivas (Paro, 1996).

Esse controle ocorre porque, como a coerção física é legalmente condenada, o empregador e a gestão precisam de outras formas de exercer controle sobre o trabalhador. Porém, como Paro (1996) explicita, apesar de praticar tais mecanismos, o capital não destrói a capacidade crítica do ser humano, o que implica em uma ameaça constante, em algum grau, ao capital. Por esse motivo, um dos artificios utilizados para a dominação tem como base a neutralização do poder de opção do trabalhador a partir da desassociação entre concepção e execução do trabalho. Como o modo de produção capitalista se apresenta de forma intrínseca, “a classe trabalhadora vai vendo eliminadas quaisquer outras alternativas de trabalho, na medida em que o modo capitalista vai dominando todos os ramos dos setores da produção” (Paro, 1996, p. 65-66). Nesse processo, a administração capitalista educa e condiciona o trabalhador a viver nessa mesma situação, sem perspectiva de ultrapassar a lógica em que está inserido. O trabalhador se vê, então, subordinado a trabalhar conforme as exigências do capital.

Os conceitos apresentados até o momento são primordiais para a compreensão de como o trabalho é apropriado pelo capital no sistema em que estamos inseridos. Os casos de divisão pormenorizada do trabalho e controle rígido do trabalhador são empregados fortemente no sistema fordista. Porém, com as mudanças ocorridas no modo produtivo desde a década de 1970, concomitante à ascensão do neoliberalismo, algumas questões advindas da integração mundial promovida pela globalização alteraram a forma de produção. O que não muda, contudo, é o fato de que a finalidade do processo produtivo continua sendo a expansão máxima do capital.

Com o avanço da tecnologia e os problemas econômicos advindos da acumulação capitalista, as produções em larga escala com intensa produtividade não foram acompanhadas pelo mercado consumidor, ocasionando um prejuízo para as empresas. Isso ocorreu porque a mais-valia não requer apenas a produção, mas também a circulação de mercadorias, que não

estava acontecendo da mesma forma que antes. A partir desse acontecimento, foi desenvolvido um novo modelo de produção que se contrapunha ao *fordismo*, amplamente utilizado até o momento. O *toyotismo* visava a fabricação de produtos com o menor gasto possível, para que se aumentasse, ainda mais, a taxa de mais-valia.

Os cortes de gastos advindos do modo de produção toyotista eram possíveis a partir da redução de capital variável (trabalhador) e aumento do capital constante (maquinário e tecnologia). Além disso, a produção, que antes era feita em larga escala, passa a ser realizada por demanda, sempre inovando os produtos já conhecidos para que o consumidor final tenha a sensação de *necessidade de troca*, fazendo girar o capital.

Se há um novo processo de produção, é necessário um novo tipo de trabalhador, já que, agora, as máquinas fazem o serviço que antes era atribuído aos homens. Enquanto no sistema fordista havia o *trabalhador coletivo*, formado por um conjunto de trabalhadores que realizavam tarefas descontextualizadas e mecânicas, para o toyotismo urge a necessidade de um *trabalhador polivalente*, que tenha a capacidade de lidar com tecnologias flexíveis e possa exercer diversas funções, sendo inventivo e estando preparado para a resolução de problemas. A administração, que antes agia com base na hierarquia, agora prega o trabalho em equipe, a fim de melhorar a produtividade. Nesse sistema, a empresa não só controla e monopoliza o progresso – o que não deixa de ser crucial na competição intercapitalista –, mas o conhecimento de quem está na base passa a ser, também, uma força material. Essa nova perspectiva leva a um novo modelo de organização social, conhecido como *sociedade do conhecimento*, que tem como essência as características supracitadas.

A partir do novo modelo de produção toyotista, adquirir conhecimento teórico passou a ser importante, pois, de acordo com a *teoria do capital humano*, desenvolvida por Schultz, o nível de escolaridade do indivíduo e, em escala ampla, do país, corresponde ao nível ocupado por ele no posto de trabalho. Dessa forma, o crescimento econômico de um país reflete a escolaridade de seu povo.

De acordo com Frigotto (1999), essa mudança no modo como se produz mercadorias fez com que outros intelectuais cogitassem o fim da sociedade do trabalho e vissem a revolução tecnológica como uma forma de diminuir os trabalhos desqualificados. Porém, como já explicitado, trabalhar é parte do processo de construção humana, não sendo o ato em si a causa da exploração, mas a forma como o trabalho é incorporado na sociedade capitalista. No modelo econômico no qual estamos inseridos, o trabalho torna-se produto e, para que uma empresa obtenha lucro, é necessário a exploração da força de trabalho de quem a utiliza como moeda de troca. Por esse motivo, o trabalho continua sendo central na sociedade em que

vivemos e os trabalhos nocivos não deixaram de existir, apenas se modificaram, já que a classe trabalhadora continua aceitando as condições de trabalho simples, mesmo de modo precário, uma vez o sistema está organizado de tal maneira que a única forma de garantir sua subsistência é vendendo sua força de trabalho para o grande capital.

Em meados dos anos 1930, se inicia no Brasil o atendimento da classe trabalhadora. Porém, com a crise de produtividade capitalista, na década de 1970, o neoliberalismo ganhou força, trazendo consigo o discurso da meritocracia, originária da teoria do capital humano. Essa concepção meritocrática torna a desigualdade um fator externo ao sistema, culpabilizando o indivíduo por suas vitórias e derrotas. A partir disso, é perceptível que, desde os primórdios do sistema capitalista, há uma falsa neutralidade nas relações de classe, em que o sistema se isenta das desigualdades produzidas por ele, como se a divisão social que impacta no modo de vida dos indivíduos fosse por questões não relacionadas ao capitalismo. Porém, a partir do que foi exposto até o momento, percebe-se que a venda da força de trabalho separou a sociedade em classes, e a finalidade do sistema é a obtenção de lucros decorrentes do trabalho do proletariado.

Vitor Paro (1996), em seu livro, aborda o conceito de *racionalidade irracional*, que se constitui como uma contradição advinda do capitalismo. Para entender esse conceito, primeiro é necessário levar em conta a *racionalização do trabalho*, que visa orientar os recursos materiais e conceptuais de trabalho a fim de atingir a expansão máxima do capital. Dessa forma, utiliza-se os meios de produção das formas mais eficientes possíveis, como no “aproveitamento máximo da matéria-prima, redução no desgaste de instrumentos de produção e o emprego adequado de tecnologia na invenção e aperfeiçoamento de máquinas e ferramentas” (Paro, 1996, p. 55). Além disso, a coordenação do esforço humano coletivo na divisão pormenorizada do trabalho, juntamente com os aspectos já citados, gera um aproveitamento máximo da força de trabalho e, conseqüentemente, a expansão do capital.

Para o sistema, que tem como objetivo final o lucro, essa expansão se faz de forma racional, já que a racionalidade se dá quando o modo de produção é capaz de atingir o ápice da sua finalidade. Porém, a racionalidade do capitalismo se torna irracional para os indivíduos que estão inclusos no sistema, já que tal racionalidade é produzida através das metas coletivas da estrutura, e não dos indivíduos. Na realidade, “quanto mais racional e burocrática se torna uma organização, tanto mais os membros individuais se tornam simples engrenagens de uma máquina, ignorando o propósito e o significado do seu comportamento.” (Chiavenato, 1979, p. 21, apud Paro, 1996, p. 55). Dessa forma, não só o trabalhador é comandado pelo sistema, como também o patrão, apesar de ele se beneficiar da disparidade advinda disso.

Já que a expansão do capital atende uma pequena parcela da sociedade, é possível inferir que ela vai contra os interesses da maioria, que sofre as consequências dessa desigualdade. Ora, se apenas um número irrisório de indivíduos têm algum benefício, enquanto os demais são prejudicados, pode-se dizer que o sistema prejudica a humanidade como um todo, fazendo com que seus objetivos não sejam atendidos. Sendo assim, a racionalidade capitalista é irracional do ponto de vista dos interesses humanos, causando, assim, a chamada *racionalidade irracional*.

A exploração do trabalho humano no sistema capitalista impacta todas as áreas em que ocorrem as relações humanas, inclusive a educação. Se estamos inseridos em um modelo de produção que visa a expansão máxima do capital, e a manutenção desse modelo é primordial para quem se beneficia dele, pela lógica, é necessário utilizar de mecanismos que empreguem no campo educacional ideais que vão a favor do sistema. A privatização da educação pública a partir de repasses de recursos focalizados, métodos avaliativos em larga escala, falta de relação entre teoria e prática e relegação de temas sócio-culturais, conjuntamente com a culpabilização do indivíduo, decorrente do discurso meritocrático, impacta de forma desigual as classes sociais.

Os impactos do sistema afetam de forma incisiva as relações humanas, e a desigualdade advinda do capitalismo acarreta na busca por alternativas para suprir as necessidades humanas – sejam elas básicas, ou produzidas pelo próprio sistema. Alguns indivíduos, vivendo nas condições apresentadas, ultrapassam as formas legais de prover suas demandas, e, por esse motivo, acabam por se tornar sujeitos em situação prisional. A próxima seção aborda como a formação social brasileira e o sistema carcerário do país contribui para a manutenção das desigualdades provenientes do sistema capitalista.

2.2 O lugar do sistema prisional no processo da produção das desigualdades do sistema capitalista

Nos primeiros 400 anos do Brasil, a contar da invasão, a sociedade foi construída a partir da colonização, da escravidão e da antidemocracia, onde negros e indígenas não eram reconhecidos como pessoas e sujeitos de direitos, sendo utilizados como ferramentas para o enriquecimento dos que formaram a base burguesa brasileira (Gabriel, 2021). O processo de abolição da escravidão ocorreu sem que fosse assegurado às pessoas escravizadas direitos sociais como saúde, educação, trabalho, lazer e segurança, o que implicou em uma manutenção da condição de escravizado, embora, para a lei, aqueles fossem indivíduos livres.

Além disso, o racismo da sociedade brasileira não se findou a partir do dia 13 de maio de 1888, quando a escravidão foi abolida no país. Como sociedade escravocrata, o discurso racista e classista da época continuou presente e o Brasil, ainda hoje, é um país com preconceitos de raça e classe.

Desde esse período, a história do Brasil foi constituída por mudanças sociais, econômicas e políticas protagonizadas pelas classes dominantes, enquanto a classe trabalhadora enfrentava-as sem que suas necessidades fossem consideradas (Costa, Silva e Rodrigues, 2013). A relação estabelecida entre a classe dominante e a classe trabalhadora no Brasil é, desde a invasão portuguesa, constituída “de cima para baixo”, de forma desigual. Além disso, o Estado brasileiro, em maior ou menor grau a depender do período, sempre esteve em consonância com a dominação, o que faz do Brasil um país onde a formação social está voltada para a produção de desigualdades.

De acordo com Costa, Silva e Rodrigues (2013), “a implantação do capitalismo no Brasil ocorreu por meio de uma adequação do impulso vindo de fora aos interesses das oligarquias agroexportadoras” (p. 48). Dessa forma, compreende-se que, além de um grande distanciamento entre as classes, no Estado brasileiro impera o que Florestan Fernandes (1976) chama de *capitalismo dependente*, conceito que explica a relação subordinada que países periféricos – sendo um deles o Brasil – têm com países centrais, e que ocasiona na subalternização como condição permanente no modo de produção capitalista. Nas palavras de Fernandes (1976), “a expansão capitalista da parte dependente da periferia estava fadada a ser permanentemente remodelada por dinamismos das economias capitalistas centrais e do mercado capitalista mundial” (p. 290), ou seja, a classe trabalhadora se vê constantemente moldada pelas classes dominantes e sofre ainda mais com a dominação, a exclusão dos processos decisórios e a manutenção tanto do capital direto quanto dos interesses da burguesia brasileira associada ao capital internacional (Costa; Silva; Rodrigues, 2013).

No início da Era Vargas, nos anos de 1930, ocorreu uma transição definitiva da sociedade brasileira para o modo de produção capitalista, além da consolidação do liberalismo, muito estimulado pelas políticas de Getúlio Vargas para que o Brasil se tornasse um país industrial. Por conta dessa passagem para o modo de produção capitalista e liberal, houve mudanças estatais acerca do trabalho, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que possibilitou sua regulação, e o investimento em infraestrutura (Costa; Silva; Rodrigues, 2013). Vale ressaltar que a classe trabalhadora não teve participação nessa grande mudança, sendo, mais uma vez, uma ação autocrática da classe dominante.

Concomitante à industrialização, ocorreu um “tratamento discriminatório da agricultura por parte do Estado, pois não havia uma legislação para o trabalho no campo e se mantinha em baixa o nível de vida rural” (Costa; Silva; Rodrigues, 2013, p. 49). Dessa forma, os trabalhadores rurais se viam em uma posição de incapacidade de escolha, já que, por necessidade, e em busca de melhores condições, acabavam por se integrar na vida urbana. Formava-se, então, um grande *exército industrial de reserva*, o que diminuía ainda mais a capacidade do trabalhador de reivindicar melhorias nas condições de trabalho, e acarretava em uma “economia de subsistência” (Costa; Silva; Rodrigues, 2013, p. 50). Os lucros obtidos a partir da industrialização e os salários pagos aos trabalhadores eram extremamente discrepantes, e, ligado à formação do exército de reserva, criou-se uma periferia em que a classe trabalhadora se via excluída dos processos de decisão, comandado pelas classes dominantes (Costa; Silva; Rodrigues, 2013).

A partir do avanço da economia industrial, o Brasil passou a vivenciar um “padrão de desenvolvimento econômico capitalista” (Costa; Silva; Rodrigues, 2013, p. 50), e, como país onde o capitalismo acontece de forma dependente, economias centrais passaram a enviar recursos a fim de que o processo econômico se consolidasse, além de alocar filiais de suas empresas no Brasil, como já estava acontecendo. É a partir disso que nos anos de 1950 surgem tendências de “comercialização internacional de matérias-primas, atividades financeiras voltadas para o mercado externo, além de grandes parcelas do excedente econômico drenadas para fora” (Costa; Silva; Rodrigues, 2013, p. 50). Como dito anteriormente, todo o processo de industrialização brasileiro estava, nesse momento, ancorado na associação da burguesia brasileira aos países centrais, possibilitando observar a sociedade como uma pirâmide, em que os interesses burgueses ocupam o topo, enquanto a classe trabalhadora está na base, sem que seus projetos sejam considerados e atendidos.

Com o surgimento do neoliberalismo nos anos de 1970, os discursos a favor do *Estado Gerencialista* ganharam força. Esse modelo de gestão governamental, apesar de defender a liberdade econômica e política, afirmando que o Estado não deve interferir em tais questões e, por consequência, se ausentar de políticas que assegurem direitos sociais, proporciona à classe dominante o aproveitamento dos benefícios estatais quando se trata de “grandes empresas, corporações e o mercado financeiro, com subsídios e políticas econômicas, afrouxamento de políticas regulatórias e contingenciamentos dos investimentos públicos” (Gabriel, 2021, p. 22-23). Mais uma vez, a democracia do sistema capitalista ocorre de cima para baixo, e com o auxílio do aparelho estatal, se mantém as relações de coerção e consenso e, cada vez mais, se aumentam as desigualdades.

Todas as questões supracitadas acerca da formação social brasileira e o contexto capitalista específico do Brasil recaem sobre a classe trabalhadora de forma incisiva. O controle dos corpos a partir de medidas higienistas, o pânico causado à sociedade e a política do encarceramento fazem do Brasil o país com a terceira maior população carcerária do mundo (Gabriel, 2021).

Segundo dados estatísticos da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), coletados entre janeiro e junho de 2023, a população prisional no Brasil nesse período contava com 644.305 presos em celas físicas estaduais. Desses, 616.930 eram homens, resultando em 93,53% de toda a população carcerária brasileira. No recorte etário, incluindo tanto mulheres quanto homens, 264.847 são jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, totalizando 41,1%, quase metade do número total de presos. Quanto a raça, também sem recorte de sexo, 397.145 se consideram pretos ou pardos, o que, em números percentuais, indica 67,78% da população carcerária com informações de cor ou raça (585.943). A partir dos números apresentados, pode-se afirmar que a população carcerária brasileira é formada majoritariamente por homens jovens e negros.

Wacquant (2011), na obra “As prisões da miséria”, aborda o tema da penalidade neoliberal, que utiliza das instituições policiais e penitenciárias para conter desordens que existem por conta da própria conjuntura desigual em que vivemos, com altas taxas de desemprego, precarização do trabalho, e falta de políticas públicas que assegurem os direitos sociais da classe trabalhadora. Assim sendo, o aumento da segurança pública – ou a manutenção da ordem pública –, a partir das forças de coerção do Estado só é tão necessário por culpa da própria isenção estatal no âmbito econômico e social em favor da classe trabalhadora.

Seguindo a mesma reflexão, Gabriel (2021) afirma que “no lugar de políticas sociais que visem a diminuição da desigualdade e da miséria, impulsionadoras do crime, o Estado neoliberal trata de endurecer a sua intervenção penal para com os pobres e indesejáveis” (p. 24). Dessa maneira, as desigualdades existentes na sociedade neoliberal brasileira são aprofundadas e a tentativa de mascará-las se faz a partir do aprisionamento maciço, que se transforma em solução imediata para conter uma população de homens jovens, negros e pobres em sua maioria, pelo “bem da segurança pública”.

Os aspectos que permeiam a relação entre isenção do Estado e aumento da criminalidade perpassam a educação escolar, que, atualmente, se apresenta sob a ótica do contexto capitalista e neoliberal em que estamos inseridos, já que ela se torna um instrumento central de propagação dos valores das classes dominantes. Sendo educados na perspectiva do

capital, que envolve os conceitos toyotistas expostos na primeira seção deste capítulo, desde cedo nas escolas são ensinados valores que envolvem a flexibilidade, a inventividade, o trabalho em equipe, e, na atualidade, a partir da nova reestruturação capitalista, o empreendedorismo, o qual está presente nos componentes curriculares do Novo Ensino Médio, a partir de disciplinas como projeto de vida, comunicação criativa, entre outras. Também a competitividade e a meritocracia são estimuladas o tempo todo, vide as avaliações externas e os vestibulares.

Nesse cenário meritocrático em que a culpabilização do sujeito ocorre de forma massiva e o exército de reserva é tido, pelo capital, como essencial para a manutenção do sistema, “o problema do desemprego e da precarização do trabalho decorre da necessidade de qualificação e requalificação humana, deslocando [...] o problema da crise estrutural do capital para uma questão de formação profissional” (Costa; Silva; Rodrigues, 2013).

Tais problemáticas contribuem, como já apontado, para a proliferação de desempregados, terceirização de trabalhadores e subempregos, e é nesse contexto que se encontra a população carcerária brasileira. A violência cometida por tais indivíduos contra a constituição brasileira, que acaba por privá-los da liberdade, é, antes disso, uma violência endereçada a eles pelo Estado, quando esse, ao invés de proporcionar condições de vida dignas, persegue, criminaliza e aprisiona. Portanto, nas palavras de Wacquant (2011),

a urgência, no Brasil como na maioria dos países do planeta, é lutar em todas as direções não contra os criminosos, mas contra a pobreza e a desigualdade, isto é, contra a insegurança social que, em todo lugar, impele o crime e normatiza a economia informal de predação que alimenta a violência (p. 14).

A violência policial exacerbada produz o efeito contrário ao pretendido, já que a brutalidade se torna banal, fazendo parte do dia-a-dia da população pobre (Wacquant, 2021). Ao invés de causar medo, a opressão causa revolta, originando um ciclo vicioso de disputa entre os lados, em que, para conter esse movimento, aumenta-se a força coercitiva, e, por esse motivo, aumenta-se a criminalidade. Além da marginalidade, outro aspecto importante para compreender a violência no Brasil está no fato de que, por conta da história recente do país com a ditadura empresarial-militar, há uma cultura fortemente marcada pelo autoritarismo (Wacquant, 2021).

De acordo com os arts. 10 e 11 da Lei de Execução Penal (Lei n.7.210 de 11 de julho de 1984),

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Art. 11. A assistência será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;

V - social;

VI - religiosa. (Brasil, 1984).

Acerca da assistência material, o art. 12 da Lei nº 7210/84 afirma que “a assistência material ao preso e ao internado consistirá no fornecimento de alimentação, vestuário e instalações higiênicas” (Brasil, 1984). Da assistência à saúde, a mesma lei aponta, no art. 14, que “a assistência à saúde do preso e do internado de caráter preventivo e curativo, compreenderá atendimento médico, farmacêutico e odontológico” (Brasil, 1984). Da assistência jurídica, é posto no art. 15 sua destinação “aos presos e aos internados sem recursos financeiros para constituir advogado” (Brasil, 1984). Segundo o art. 17 “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (Brasil, 1984). Prosseguindo, o art. 22 afirma que “a assistência social tem por finalidade amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade” (Brasil, 1984).

Todos os artigos citados abordam as assistências às quais os detentos têm direito nas penitenciárias brasileiras. A reintegração do indivíduo à sociedade é mencionada também no art. 25 da Lei nº 7210/84:

Art. 25. A assistência ao egresso consiste:

I - na orientação e apoio para reintegrá-lo à vida em liberdade;

II - na concessão, se necessário, de alojamento e alimentação, em estabelecimento adequado, pelo prazo de 2 (dois) meses (Brasil, 1984).

Porém, apesar do que diz a lei, não bastasse a negação de direitos sociais enquanto livre, a pessoa que se encontra em privação de liberdade vivencia as mesmas negações dentro do cárcere. As prisões brasileiras “se parecem mais com *campos de concentração para pobres*, ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais, do que com instituições judiciárias servindo para alguma função penalógica – dissuasão, neutralização ou reinserção” (Wacquant, 2011, p. 13), o que revolta ainda mais o detento que já nutria esse sentimento para com o Estado enquanto estava em liberdade.

Como apontado anteriormente, os dados de junho de 2023 do SENAPPEN indicam que a população prisional no Brasil em 2023 era de 644.305 presos em celas físicas estaduais.

Além disso, 489 presos estavam em celas federais e 4.798 estavam presos em carceragens de Polícia Civil, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros Militares e Polícia Federal. Há, ainda, 190.080 pessoas em prisão domiciliar. O total de vagas nos estabelecimentos prisionais federais era de 1040, havendo, portanto, vagas para todos os detentos. Os dados também indicam que as pessoas presas do sexo feminino também têm suas vagas asseguradas nas penitenciárias estaduais, já que, no mesmo recorte temporal, as penitenciárias femininas e mistas contavam com 27.375 pessoas do sexo em questão – 4,25% do número total de presos – e o total de vagas para o gênero era 31.171.

Porém, o mesmo não acontece nos estabelecimentos prisionais estaduais para as pessoas do sexo masculino, já que, em 2023, as celas contabilizavam 450.664 vagas, enquanto a população de presos era de 616.930. Isso indica que 166.266 presos, 36.89% do total, estavam dividindo a mesma vaga com outros. Segundo a Lei de Execução Penal,

Art. 88. O condenado será alojado em cela individual que conterà dormitório, aparelho sanitário e lavatório.

Parágrafo único. São requisitos básicos da unidade celular:

- a) salubridade do ambiente pela concorrência dos fatores de aeração, insolação e condicionamento térmico adequado à existência humana;
- b) área mínima de 6,00m² (seis metros quadrados) (Brasil, 1984).

Os dados apresentados acerca do número de vagas e de presos explicitam, portanto, o não cumprimento da Lei n° 7210/84, mostrando, em números, o encarceramento em massa, e dando uma pista do porquê a revolta dos detentos contra o sistema continua, mesmo após o cumprimento da pena e libertação do indivíduo.

O estabelecimento penitenciário, nesse caso, não é visto como lugar que conduz à reintegração, mas local em que seus direitos são mais uma vez negligenciados, onde não há condições básicas de higiene, luz, ar, alimentação, espaço – este agravado pela superlotação – e são negados a assistência jurídica e os cuidados à saúde (Wacquant, 2011). Tais informações nos fazem questionar se o art. 40 da Lei de Execução Penal, o qual afirma que todas as autoridades devem respeitar a integridade física e moral dos condenados está sendo devidamente cumprido.

Nessas condições, o aparelho carcerário brasileiro só serve para agravar a instabilidade e a pobreza das famílias cujos membros ele sequestra e para alimentar a criminalidade pelo desprezo escandaloso da lei, pela cultura da desconfiança dos outros e da recusa das autoridades que ele promove (Wacquant, 2011, p 13-14).

Paulo Freire, na obra "Pedagogia do Oprimido", aponta que os marginalizados estão, ao contrário do que o nome sugere, *dentro de* uma estrutura que os oprime e nega ontologicamente sua vocação de *ser mais*. Freire aponta, então, que a “solução não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.” (Freire, 2019, p. 84-85). Tornar-se um *ser para si* envolve educar a partir de uma perspectiva oposta à educação bancária, o que nos leva a refletir sobre a educação dos indivíduos em contexto prisional e quais são seus direitos acerca desse tema.

De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação é um direito social e dever do Estado e da família, sendo, segundo o art. 208, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e assegurada, também gratuitamente, para todos os que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988), o que abarca, portanto, os alunos da EJA.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, em consonância com a CF de 1988, afirma que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

Dessa forma, entende-se que a garantia à educação se estende aos privados de liberdade e, não só isso, mas, seguindo a LDB, considerando as características do alunado, seus interesses e condições de vida.

Somado à CF e à LDB, a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, alterou os artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei de Execução Penal e regulamentou a remição de pena em regime fechado ou semiaberto pelo estudo, o que antes poderia ser feito apenas pelo trabalho. O parágrafo 1º do art. 126 acrescentou o inciso I, que afirma:

§ 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de:
I - 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 (Brasil, 2011, grifos no original).

De acordo com os dados do SENAPPEN, em junho de 2023 46,54% dos presos em celas físicas em penitenciárias estaduais tinham o ensino fundamental incompleto, o que

totaliza 288.590 pessoas. 11,33% tinham o ensino fundamental completo, o que significa 70.280 pessoas. Acerca da última etapa da educação básica, 106.930, 17,24% dos detentos, não tinham o ensino médio completo, enquanto os que tinham totalizavam 77.065, o que significa 12,43%. Quanto aos analfabetos, esses representavam 2,32% da população carcerária, havendo, portanto, 14.385 pessoas que não dominavam a língua escrita.

Ainda segundo o SENAPPEN, apenas 20,9% da população prisional encontrava-se matriculada em educação escolar, o que totaliza 134.689 pessoas. Dessas, 21.432 estavam na fase de alfabetização, 72.614 no ensino fundamental, e 37.115 no ensino médio, totalizando 131.161 presos na educação básica. Esses números mostram que muitos dos privados de liberdade que não tiveram o acesso pleno à educação básica quando estavam livres continuam sem tê-la nas penitenciárias, ainda que seja um direito assegurado pela Constituição Federal.

As indagações que permeiam a educação prisional partem dos números vistos, sendo possível questionar o motivo de apenas 20,9% da população carcerária estar matriculada na educação escolar quando há um público muito maior sem esse acesso. Entretanto, também é necessário refletir sobre como essa educação se coloca nos ambientes de privação de liberdade, e se ela segue uma perspectiva crítica e libertadora, focalizada na reinserção do indivíduo na sociedade, ou se, pelo contrário, o ensino esvaziado e em consonância com a perspectiva dominante se replica dentro das penitenciárias brasileiras. O capítulo seguinte terá como objetivo responder a tais questões.

3 EDUCAÇÃO E SISTEMA PRISIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é, em grande parte, ofertada como uma política assistencialista, que não chega à raiz do problema: a desigualdade social e a culpabilização do indivíduo na sociedade capitalista. Por ter papel fundamental na organização de uma política de massas, a EJA, quando ofertada de modo a considerar os interesses da classe trabalhadora, pode ocasionar em uma tomada de consciência por parte desta, já que está socialmente inserida em um local de disputa ideológica e confronto contra a ordem dominante. Por conta de tais questões, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem um histórico de precarização, sendo deixada em segundo plano por políticas públicas voltadas à educação, ou tendo finalidade técnica e disciplinar, isenta de sentido cultural.

Tratando-se da EJA em contexto prisional, a situação se repete de forma ainda mais precarizada, com a educação sendo ofertada como prêmio por bom comportamento e não por

ser um direito humano que perpassa todos os âmbitos da sociedade, havendo, ainda, a falta de conhecimento aprofundado sobre tal direito, tanto por parte dos detentos quanto por parte dos funcionários, e agentes penitenciários que dificultam o acesso dos privados de liberdade às atividades educacionais, tendo como primeira opção contê-los por meio da violência (Oliveira, 2013).

Este capítulo foi dividido em duas seções, sendo a função da primeira abordar a concepção, trajetória e perspectiva da EJA em contexto prisional a partir de pesquisa bibliográfica, informações que foram obtidas através dos artigos de Amaral e Santana (2017), Oliveira (2013), Filho, Leite e Monteiro (2023), e Serrano, Santos e Silva (2022). Tal pesquisa, em conjunto com a análise de leis federais implementadas ao longo dos anos sobre o tema, resultou no esclarecimento de alguns pontos, como: o motivo de a educação em contexto prisional ter sido difundida a partir dos anos 1950, com o governo de Juscelino Kubitschek; qual é a visão do Estado sobre o contexto prisional nos dias atuais; e qual a visão dos aprisionados sobre seus direitos.

Por sua vez, a segunda seção do capítulo possui análise dos desafios e possibilidades da EJA no contexto prisional atual e, para isso, utilizei as obras “A Educação Para Além do Capital”, de István Mészáros, e “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, além de reportagens que mostram exemplos de como a educação com viés libertador se dá nos espaços de privação de liberdade, e análise de dados que explicitam um dos caminhos possíveis a se seguir para que a população carcerária alcance a emancipação.

3.1 O debate educacional no sistema prisional brasileiro: concepção, trajetória e perspectiva

A primeira seção deste capítulo tem como objetivo realizar um apanhado histórico acerca da EJA em contexto prisional, a fim de analisar como essa educação foi apresentada para tal parcela da sociedade. Ainda que haja avanço ao comparar as primeiras leis que versam sobre a educação prisional e as atuais, ainda há muitas questões acerca do tema, ao observar o tipo de educação que os privados de liberdade recebem e a implementação da legislação no sistema penitenciário.

Ao realizar um apanhado histórico, compreende-se que a educação passou a ser considerada no âmbito prisional no século XX, em meados de 1950, quando se percebeu que a população carcerária

era pouco instruída e não atingia níveis altos quando o assunto era educação formal. Numa perspectiva histórica e teórica, diz-se que o momento de instauração da educação dentro do sistema prisional foi reflexo do final da Segunda Guerra Mundial, com o advento do ideário liberal e o recebimento de novos aportes teóricos (Amaral; Santana, 2017, p. 3)

A partir disso, é possível perceber que a EJA em contexto prisional surgiu da mesma forma que a EJA escolar: a partir de uma visão desenvolvimentista, advinda da necessidade de fomentar a educação com fins econômicos e produtivos para o sistema capitalista, capacitando profissionalmente os indivíduos – inclusive os privados de liberdade – de acordo com as mudanças provenientes desse período.

Para tal mudança na concepção do tratamento ocorrido nas penitenciárias brasileiras, as Normas Gerais do Regime Penitenciário (Lei nº 3274/57), sancionadas por Juscelino Kubitschek, foram editadas, com o artigo 22 afirmando que

Art. 22. Tôda [sic] à educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social.

Parágrafo único. Nêsse [sic] sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo (Brasil, 1957).

De acordo com Amaral e Santana (2017), o objetivo da edição das Normas Gerais do Regime Penitenciário “seria o de incorporar no cotidiano do cárcere uma educação completa, sem restrições, o que não foi bem consolidado, por falta de uma organização técnica eficiente, o que se conecta com a realidade nacional de descaso com os presídios brasileiros” (p. 3).

A concepção de educação neste período baseava-se na moral, civismo e amor à Pátria, como apresentado no artigo 23 da Lei nº 3274/57:

Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a êstes [sic], a crença de cada qual (Brasil, 1957).

Porém, apesar da mudança de concepção e da valorização da educação em certo aspecto, os artigos 9º, 10º e 11º da mesma lei versam exclusivamente sobre o trabalho de homens, mulheres e menores infratores. O parágrafo 1º do artigo 9º afirma que

§ 1º Visando a **habilitar o sentenciado ao aprendizado, ou aperfeiçoamento, de uma profissão, que lhe assegure subsistência honesta na recuperação da vida livre**, atenderá o trabalho às circunstâncias ambientais do seu futuro emprêgo [sic]: meio urbano ou meio rural (Brasil, 1957, grifo meu).

É possível perceber através desse parágrafo que a reabilitação do sentenciado era exercida unicamente através do trabalho (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018). Dessa forma, o cerne da Lei nº 3274/57 é o trabalho, tanto para meios de reinserção na sociedade quanto para a área educacional, que também tinha o objetivo de capacitar profissionalmente os privados de liberdade da época.

Durante o período da ditadura militar, mais especificamente em 1967, foi implementada no Brasil a Lei nº 5379/67, que tinha como objetivo tratar da alfabetização funcional e a educação continuada de jovens e adultos. A partir dessa lei, foi instaurado Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL –, cuja

metodologia se assemelhava ao de Paulo Freire com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém, não utilizava o diálogo como a proposta de Freire e não se preocupava com a formação crítica dos educandos (Lira; Araújo, 2014, p.5, apud Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 348).

O MOBRAL esteve em vigor até o ano de 1985, fim da ditadura militar, sendo, segundo Duarte e Sivieri-Pereira (2018), o programa pioneiro da educação para jovens e adultos. Essa foi a primeira vez na história brasileira que a educação de jovens e adultos adquiriu um estatuto legal (Duarte e Sivieri-Pereira, 2018), já que iniciativas anteriores, como as campanhas de educação de adolescentes e adultos, apesar de regulamentadas pelos órgãos oficiais, não eram, ainda, regidas por lei, não havendo, portanto, um caráter duradouro.

Quanto às instituições prisionais, a Lei nº 5379/67 não faz menção à educação das pessoas em privação de liberdade, já que não era um interesse político na época. Porém, o período ditatorial no Brasil provocou um “processo de reflexão popular sobre os direitos humanos no país” (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 348), o que levou à observação aprofundada dos direitos dos encarcerados, a partir de debates acerca da violência e tortura exercida contra esses indivíduos, que, durante a ditadura militar, eram todos os que iam contra o regime.

Duarte e Sivieri-Pereira (2018) utilizam a bibliografia de Vasquez (2008) para afirmar que “problemas ‘esquecidos’ em relação ao Código Penal e Penitenciário Brasileiro ressuscitaram nos debates políticos, resultando na reformulação de outro Código Penal que por sua vez trouxe significativas alterações nas normas gerais do regimento penitenciário” (p. 348). É nesse contexto que se estabelece a Lei de Execução Penal (LEP).

As Normas Gerais do Regime Penitenciário permaneceram vigentes até 1984, quando foram revogadas pela Lei nº 7210/84, que institui a LEP, em vigor nos dias atuais. Compreende-se, portanto, que a Lei nº 3274/57, implementada por Juscelino Kubitschek,

vigorou por 27 anos, sendo válida em praticamente todos os anos de ditadura militar no Brasil, revogada apenas no final desse período; da mesma forma, é possível concluir que a LEP foi instaurada durante o regime e “absorveu parte da terminologia das normas gerais de regimento penitenciário” (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 348).

A educação no ambiente prisional se faz primordial para que o indivíduo em reclusão faça de tal momento um período de aprendizagem. Tal direito deve ser assegurado, já que, de acordo com a LEP (Lei nº 7210/84),

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização (Brasil, 1984).

A responsabilidade e atuação do poder público responsável pela oferta está em consonância com os responsáveis pela educação em escolas regulares, sendo, segundo a LDB (Lei nº 9394/96), responsabilidade dos estados oferecer, com prioridade, o ensino médio e assegurar o ensino fundamental; responsabilidade dos municípios oferecer, com prioridade, o ensino fundamental e assegurar a educação infantil; e responsabilidade da União organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições federais de ensino.

Os estabelecimentos prisionais brasileiros são majoritariamente estaduais, sendo esses 1.383, enquanto os federais são apenas 5, conforme dados coletados entre julho e dezembro de 2023 pelo SISDEPEN. Dessa forma, são os estados brasileiros que asseguram quase toda a educação nessas instituições, cabendo à União prestar assistência técnica e financeira para tal. Porém, de acordo com o Art. 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social de titularidade coletiva e exige a atuação do Estado, sendo necessário criar mecanismos para que ela, além de assegurada por lei, seja ofertada de forma satisfatória a todos os que dela necessitam.

Em relação às políticas de educação escolar nas prisões, ressalta-se o seu caráter complexo de organização e funcionamento, pois se realizam a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário (Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias de Defesa Social ou Administração Prisional, além de órgãos integrantes desses sistemas, como os presídios e as penitenciárias), que, por sua vez, articula-se com o sistema de justiça penal e com a sociedade. (Oliveira, 2013, p. 957, apud Amaral; Santana, 2017, p. 4)

A principal questão quando se trata do asseguramento desses direitos baseia-se, primeiramente, em como a administração das instituições prisionais atua. Vale ressaltar que o propósito desses estabelecimentos é promover a ressocialização do indivíduo condenado, privando-o do convívio em sociedade, mas, ainda assim, garantindo que os direitos humanos essenciais estejam em voga, como saúde, educação e trabalho, já mencionados.

Ocorre que, como apontado no capítulo anterior, a salubridade de tais instituições é questionável, já que a precariedade das celas, a falta de adequação às exigências de higiene e o suporte insuficiente à saúde é amplamente divulgado e conhecido, sem que haja, de fato, uma melhora nas condições de vida desses indivíduos no período em que estão encarcerados.

Com base nisso, Serrano, Santos e Silva (2022) afirmam que “todas as dificuldades constatadas, até o momento, no sistema prisional nacional resultam de uma atuação obsoleta, negligente e desrespeitosa do Poder Público” (p. 269). Os autores ressaltam, ainda, que, de acordo com o artigo 40 da Lei de Execução Penal, presente na seção que versa sobre os direitos, “impõe-se a todas as autoridades o respeito à integridade física e moral dos condenados e dos presos provisórios”, o que permite compreender que as instituições e os que nela trabalham não realizam o que é estabelecido por lei.

Tal atuação para com os indivíduos em situação de privação de liberdade resultou, em 09 de setembro de 2015, no reconhecimento do sistema carcerário brasileiro como “um estado de coisas inconstitucional ensejador de violação massiva de direitos fundamentais dos presos” (STF, 2015), passando a ser julgado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) a partir da arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF) nº 347. O processo encontra-se aberto ainda em 2024, sendo possível visualizá-lo no site oficial do STF e, de acordo com a última atualização, datada de 06 de agosto 2024, há um prazo de 30 dias para que seja apresentada a versão final do “Pena Justa”, um plano nacional para enfrentar a situação de calamidade nas prisões brasileiras.

Em consonância com a temática dos direitos e a visão da administração das penitenciárias e dos funcionários das instituições, Filho, Leite e Monteiro (2023) compreendem que há uma

dicotomia face à privatização de liberdade: uma concepção que tem por base a repressão através do aprisionamento de pessoas; e outra que se orienta pela intenção de contribuir para a formação, a partir da educação, e pelo quadro do exercício da cidadania para apoiar a emancipação (p. 3).

Indivíduos em situação de privação de liberdade vivenciam as duas concepções em um mesmo lugar, já que, de acordo com Oliveira (2013), a educação nesse contexto leva em

consideração o sujeito, mas sua oferta é possibilitada em casos de bom comportamento, o que propicia a educação não como direito, mas como mérito de alguns.

O que é um direito de todos passa a ser configurado pelos pesos como uma oportunidade, revelando o que é imediato. Ou seja, a lógica de premiação e castigo no sistema prisional, pautada na conduta de cada preso, transforma o direito de todos à educação em um benefício individual e algo a ser conquistado (Oliveira, 2013, p. 961).

Em sua pesquisa, Oliveira (2013) entrevistou presos que participavam de atividades de educação escolar na penitenciária Professor João Pimenta da Veiga, localizada em Uberlândia - MG. Segundo a autora, apenas um preso, dos 17 entrevistados, mencionou a educação como direito, quando afirmou que o bloco em que ele estava não ofertava a 5ª série (6º ano), mas que era seu direito concluí-la.

Ainda de acordo com a pesquisa de Oliveira (2013), a educação escolar na penitenciária em questão era ofertada apenas em um turno, o que prejudicava os presos que optavam por trabalhar, por conta da incompatibilidade de horários. Além disso, a escolha das pessoas que poderiam participar da educação escolar na unidade prisional não era clara, e, nas entrevistas, há dois relatos de que os critérios de seleção não são de conhecimento geral.

Os relatos também abordam o fato de que os próprios agentes penitenciários tendem a dificultar o acesso dos presos às atividades educacionais, a partir da concepção de que as pessoas privadas de liberdade também devem ser privadas de outros direitos (Oliveira, 2013). Um dos entrevistados afirma: “Eles tratam a gente como bandido. Eles se acham a polícia e os presos como bandido. A relação é essa, e a gente tem que ser tratado mal, como se fosse só bandido. Eles esquecem que somos ser humano” (Oliveira, 2013, p. 963).

Dando continuidade, Oliveira (2013) também questiona os entrevistados sobre sugestões para a educação escolar na prisão, ao passo que, em suas respostas, os presos apontam a necessidade de atividades mais diversificadas, como aulas de informática e música, atividades físicas, além da maior disponibilidade de materiais e apostilas e um pavilhão dedicado exclusivamente às atividades educacionais, tanto para diminuir o barulho vindo dos blocos quanto para aumentar o número de salas e, por consequência, viabilizar a educação a um maior número de indivíduos.

Por fim, os entrevistados também reconhecem a importância da educação para a sua vida e destacam como começaram a gostar de estudar após participarem das atividades escolares nas instituições prisionais. Estarem incluídos em tais atividades possibilita a aprendizagem, ocupação do tempo e aceitação social (Oliveira, 2013). Isso posto, entende-se

que os privados de liberdade reconhecem o potencial transformador da educação, porém associam-na à redução do estigma de ex-presidiário, o que pode ser compreendido por conta da visão ideológica da educação não como direito legal ou política pública que se faz presente nas instituições, mas uma conquista que promove a obtenção de benefícios e resolução imediata do problema, sem haver, de fato, a busca ativa pela emancipação (Oliveira, 2013).

Segundo Filho, Leite e Monteiro (2023), o Brasil é um dos países que compreendem a educação prisional sob uma ótica de formação, o que sugere a busca pela emancipação no processo pedagógico desse contexto. Porém, debates acerca da privatização das prisões ocorrem no país a fim de reduzir a reincidência criminal, fato que gera reflexões quanto a divergência entre esse objetivo e a lucratividade desse mercado, já que, reduzindo a população carcerária, reduz-se também a demanda e, por consequência, os possíveis ganhos do setor privado.

Dessa forma, tratando-se do interesse dos privados de liberdade a partir de uma visão emancipatória, faz-se necessário não a privatização das instituições prisionais, mas o desenvolvimento de políticas públicas para a EJA voltadas para essa parcela da população, como é possível notar a partir da pesquisa de Oliveira (2013). Com base nisso, a próxima seção deste trabalho visa refletir sobre a educação prisional a partir de uma perspectiva transformadora, que inclua o sujeito no processo de aprendizagem, promovendo, não só sua ressocialização, como também uma reflexão em relação às suas vivências.

3.2 Desafios e potencialidades da educação no sistema prisional brasileiro

István Mészáros (2008) inicia uma das seções de seu livro “A Educação para Além do Capital” com a seguinte reflexão:

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (p.47)

Tais questionamentos se conectam à educação prisional quando se considera o tipo de educação que as pessoas em situação de privação de liberdade não só têm enquanto estão nessa condição, mas que tiveram ou terão ao longo da vida. Essa última seção tem como objetivo refletir sobre a educação no sistema prisional brasileiro, buscando refletir sobre a seguinte questão: que tipo de indivíduos se almeja ressocializar e para que tipo de sociedade?

Mészáros (2008) afirma que a educação só poderá mudar efetivamente a partir de um rompimento com a lógica do capital. Isso se deve porque a reformulação de educação dentro do sistema capitalista implica em se condicionar ao sistema, pois, do contrário, nada seria feito. Ocorre, então, que as “reformas” educacionais na realidade são mudanças que amenizam “os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista” (Mészáros, 2008, p. 26), sem, necessariamente, eliminar as causas de tais efeitos.

Desde os primórdios da criação do sistema capitalista, a educação teve de ser moldada visando o capital. Por conta disso, Mészáros (2008) aponta que a “ordem natural” do sistema foi difundida através de formadores de opinião política e teorias acadêmicas. Tal ordem passa, a partir de então, a ser insuperável, e as necessidades do capital tornam-se necessidades dos indivíduos, que adotam, internalizam e reproduzem as imposições do sistema (Mészáros, 2008).

A ideia difundida pela “acumulação primitiva ou original do capital” (Mészáros, 2008, p. 37), noção marxiana, é a de que uma elite foi capaz de utilizar seus recursos no processo produtivo enquanto a outra parte da sociedade não, tendo como último recurso vender sua força de trabalho e, por conta disso, a riqueza dos poucos cresce enquanto grande parte da sociedade continua na pobreza, apesar de seu trabalho (Marx, 1988, apud Mészáros, 2008).

Porém, a realidade é que a expropriação violenta em conjunto com a falta de enquadramento no novo modelo de vida, ocasionou uma conversão dessas pessoas em

esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias. [...] Os ancestrais da atual classe trabalhadora foram imediatamente punidos pela transformação, que lhes foi imposta, em vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava como criminosos “voluntários” e supunha que dependia *de sua boa vontade seguir trabalhando* nas antigas condições que *não existiam* (Marx, 1988, p. 265-6, apud Mészáros, 2008, p. 38, grifos no original)

É possível compreender que a criminalização da classe trabalhadora ocorre desde esse período histórico e, no decorrer do presente trabalho, observa-se como o mesmo estigma citado por Marx ainda recai sobre essa parcela da população. A tentativa de controle desses indivíduos, que no reinado de Henrique VIII foi responsável por executar “72 mil pequenos e grandes ladrões” (Marx, 1988, p. 265-6, apud Mészáros, 2008, p. 38), tornou-se, alguns séculos adiante na história, o controle dos corpos nas prisões, teoria defendida por John Locke.

Vale ressaltar que a brutalidade do controle da classe trabalhadora só foi abandonada por conta de uma questão econômica, não havendo consideração humanitária nesse processo.

O capital passa a dominar esses indivíduos não mais exclusivamente pela coerção, mas pelo consenso, – conceitos já mencionados no primeiro capítulo deste trabalho – e faz com que os trabalhadores adotem como suas as metas de reprodução do sistema (Mészáros, 2008). Dessa forma, a brutalidade não se faz necessária, pois a internalização assegura os parâmetros reprodutivos (Mészáros, 2008), o que transforma a violência em algo simbólico.

Nesse processo, a educação torna-se fundamental, por ser um meio para que o sistema possa induzir os indivíduos a uma aceitação ativa ou resignada dos princípios capitalistas. Tal característica também está presente na prisão, já que, de acordo com os relatos obtidos por Oliveira (2013), muitos dos indivíduos compreendem a educação como meio de ascensão e quebra de estigma individual, não algo coletivo que pode levar todos a uma mudança de paradigma.

Todavia, a escola é um campo de contra-hegemonia, portanto,

Por maior que seja, nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos [...] num dispositivo homogêneo e uniforme, que funcione como promotor permanente da lógica do capital” (Mészáros, 2008, p. 50-1, grifos no original).

Nesse sentido, o grande desafio da educação prisional está em difundir a compreensão do seguinte fato: o sistema capitalista tem grande responsabilidade pela situação social a qual a classe trabalhadora vive. A partir disso, através do que Paulo Freire (2019) chama de práxis – a reflexão sobre a ação de forma contínua – é possível que os indivíduos em situação de privação de liberdade se direcionem a uma tomada de consciência coletiva e, dessa forma, lutem efetivamente não só por seus próprios direitos, mas pelos direitos da sociedade, compreendendo o cerne da problemática e visando o rompimento com a lógica do capital.

A busca pela emancipação feita por esses indivíduos envolve todas as questões relacionadas à classe e raça presentes na sociedade e, por esse motivo, é tão importante. Em contrapartida, a classe trabalhadora também deve estar igualmente presente nessa busca, já que a emancipação é uma luta de todos almejando a superação do sistema capitalista para todos.

Para que a busca pela emancipação seja efetiva, é necessário que a sociedade compreenda as condições a que os privados de liberdade foram submetidos, reconhecendo-os como iguais para que possam, juntos, superar tal condição. Freire (2019) utiliza os termos *opressor* e *oprimido* para nomear os que praticam e sofrem a violência, respectivamente. Ao fazer uma análise da sociedade no modo de produção capitalista, é possível notar que grande

parte dos indivíduos são oprimidos, mesmo quando não compreendem a opressão que sofrem, já que fazem parte da classe trabalhadora.

Reconhecer o outro como igual sendo o outro, nesse caso, uma pessoa privada de liberdade, implica em um reconhecimento de si próprio como parte dos que sofrem as consequências da lógica do capital. A libertação, porém, é dolorosa, já que, para reconhecê-lo, faz-se necessário ultrapassar a estrutura dominante e, com isso, correr os riscos de lutar contra tal estrutura (Freire, 2019).

Ao reconhecer-se, é possível compreender que a situação do outro é, em algum aspecto, semelhante à sua e, através dessa tomada de consciência, pode-se recuperar sua humanidade e a de seu igual, visto que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, p. 71).

Mészáros (2008) afirma que “certamente, muitas escolas podem causar um grande estrago [...]. Mas nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente. Os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (p. 54). Da mesma forma, a classe trabalhadora e, em específico, os privados de liberdade, também têm condições de encontrar o que lhes foi negado. “Para isso, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também” (Freire, 2019, p. 73).

Refletindo sobre esse pensar dos oprimidos, temos a educação como ponto principal para a ressocialização, que tem o intuito de dar aos reclusos possibilidades para não reincidir no sistema penitenciário. Porém, de acordo com Onofre (2016), em alguns casos há um processo de desterritorialização do indivíduo que cumpriu sua pena e foi liberto, por não saber mais se relacionar com o mundo que se apresenta após o tempo de reclusão. A alegria de estar liberto é rapidamente substituída pela preocupação acerca de como proceder a partir daquele momento, o que acaba por ocasionar reincidência por conta das raízes e vínculos criados na prisão (Onofre, 2016).

Analisando esse fato, Onofre (2016) faz a seguinte reflexão:

Parece, portanto, que enquanto a pena perdurar como intervalo de tempo, como interrupção do percurso de vida, significando, no dizer de Cunha (2008), uma descontinuidade em relação ao presente e ao futuro, um tempo à parte, um parêntesis, nos parece impossível pleitear aprendizagens positivas nos espaços de privação de liberdade” (p. 46).

Considerando esse ponto, o propósito da prisão como espaço de recuperação para os indivíduos que descumprem a lei se perde, já que, privando-os não só da liberdade, mas de

seus direitos humanos em geral, limitam também seu desenvolvimento como indivíduo. Pensando nisso é que Onofre (2016) ressalta a importância da transversalidade nas práticas sociais na prisão, unindo “instâncias políticas, sociais, saberes acadêmicos e do cotidiano” (p. 47).

Tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo recluso, o Programa das Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (PEA-UNESCO) possui associação com três escolas prisionais no estado de Pernambuco, sendo elas: a Escola Estadual Professora Odete de Andrada Alves, que fica na Unidade Prisional Desembargador Augusto Duque, no município de Pesqueira; a Escola Estadual Olga Benário, localizada no espaço da Colônia Penal Feminina do Recife; e a Escola Estadual Padre André Albert Copman, situada na Unidade Prisional Rorenildo Rocha Leão, no município de Palmares.

Nessas escolas, os reeducandos estudam não só os conteúdos do currículo, como também participam de projetos que visam a ressocialização. O ingresso nas instituições de ensino se dá através da inscrição em uma lista de espera, verificado o interesse do detento. De acordo com reportagem feita em 2019 por Ingrid Matuoka para o Centro de Referências em Educação Integral, o comum em todas essas escolas é o resgate dos direitos humanos, levando o aluno a compreender que ele é, sim, sujeito de direitos, mesmo em situação de privação de liberdade.

Na Escola Estadual Olga Benário, por estar localizada em uma penitenciária feminina, há, ainda, projetos destinados a essas mulheres que sofreram um processo de evasão escolar por conta da gravidez na adolescência, da necessidade de trabalhar, ou da dificuldade em se encaixar no modelo educacional das escolas a que tiveram acesso (Matuoka, 2019). O Projeto Mulheres Inspiradoras tem como objetivo pesquisar mulheres importantes na história do mundo e, além disso, levar à escola profissionais de diversas áreas para compartilhar suas experiências com as alunas.

Há também projetos de fomento à cultura e incentivo à leitura, este sendo um dos muitos direitos regidos por lei para as pessoas em reclusão. A Resolução nº 391 de 10 de maio de 2021 estabelece o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Dentre as práticas, estão o esporte, a capacitação profissional e a leitura. O Art. 5º da Resolução afirma:

Art. 5º Terão direito à remição de pena pela leitura as pessoas privadas de liberdade que comprovarem a leitura de qualquer obra literária, independentemente de

participação em projetos ou de lista prévia de títulos autorizados, considerando-se que:

I – a atividade de leitura terá caráter voluntário e será realizada com as obras literárias constantes no acervo bibliográfico da biblioteca da unidade de privação de liberdade; [...]

IV – para fins de remição de pena pela leitura, a pessoa em privação de liberdade registrará o empréstimo de obra literária do acervo da biblioteca da unidade, momento a partir do qual terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para realizar a leitura, devendo apresentar, em até 10 (dez) dias após esse período, um relatório de leitura a respeito da obra, conforme roteiro a ser fornecido pelo Juízo competente ou Comissão de Validação;

V – para cada obra lida corresponderá a remição de 4 (quatro) dias de pena, limitando-se, no prazo de 12 (doze) meses, a até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas e assegurando-se a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias a cada período de 12 (doze) meses (Brasil, 2021).

Nesse contexto, a leitura torna-se uma alternativa para os privados de liberdade diminuírem sua pena e, indo além, pode ter influência na tomada de consciência dos reeducandos. Tanto que a Pública, agência de jornalismo investigativo sem fins lucrativos, publicou uma reportagem em fevereiro de 2024 que versa sobre a proibição de literatura em presídios de Minas Gerais. No texto, escrito por Leandro Aguiar, familiares denunciam que agentes penitenciários desautorizam a entrada de livros literários levados para os reclusos, fato comprovado por assistentes sociais e psicólogos que trabalham nas instituições prisionais.

Em entrevista à Agência Pública, Márcia Lopes, assistente social no sistema prisional de Minas Gerais há 15 anos, afirma que muitos agentes julgam leituras não-religiosas como impróprias, por serem potenciais libertadoras e despertadoras de consciência dos privados de liberdade, o que poderia comprometer a ordem pública. Outros argumentos para a proibição são hipóteses dos agentes, que declaram a possibilidade de os detentos utilizarem as páginas dos livros para feitura de cigarros ou, ainda, guardarem drogas. Por último, os policiais penitenciários alegam a existência de biblioteca nas instituições prisionais como razão para barrar a entrada de livros levados pelos familiares dos presos.

Se apenas bíblias e livros de auto-ajuda são permitidos, mais uma vez pode-se colocar em voga a Lei de Execução Penal, já que, no inciso XV do Art. 41º temos o seguinte direito assegurado: “contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação **que não comprometam a moral e os bons costumes**” (Brasil, 1984, grifo meu).

O fato de não haver consenso na interpretação do termo “moral e bons costumes”, leva a atitudes como as dos agentes penitenciários de Minas Gerais, que têm o poder de decretar o que é ou não aceitável dentro das prisões para não comprometer o que eles julgam como ordem e segurança. Nesse sentido, seria necessário explicitar em Lei quais são os tipos de

publicações proibidas, para que os privados de liberdade tenham seu direito à leitura melhor assegurado.

O argumento da existência de bibliotecas dentro das penitenciárias também não se sustenta, já que, de acordo com dados do Censo de Leitura do Sistema Prisional, lançado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em outubro de 2023, 30,4% das penitenciárias estaduais – totalizando 409 instituições – não têm bibliotecas ou espaços destinados à leitura. Além disso, 26,9% (363) têm apenas bibliotecas, 8,5% (114) têm apenas espaços de leitura e 34,2% (461) contam com os dois espaços. Dessa forma, é possível concluir que 61,2% dos estabelecimentos prisionais têm bibliotecas, totalizando 824 dos 1.327 estabelecimentos.

Porém, o que importa na análise desses dados não é o número de penitenciárias que possuem bibliotecas, mas as que não possuem: 523 unidades prisionais não disponibilizam qualquer tipo de acesso à literatura aos detentos. Isso significa que, novamente, um dos direitos dos reclusos previsto em lei não é plenamente executado, já que o Art. 21 da LEP (Lei nº 7210/84) afirma que cada estabelecimento prisional terá “uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (BRASIL, 1984).

O Censo de Leitura do Sistema Prisional também conta com dados acerca dos estabelecimentos que garantem a remição de pena pela atuação nas bibliotecas. Dos 1.327 estabelecimentos estaduais, 568 contam com pessoas privadas de liberdade atuando nesses espaços. Porém, apenas 16,2% (92) das unidades prisionais garantem a remição de pena através da leitura. Apurou-se, também, que, das 737 penitenciárias com prática e projetos de leitura em andamento, 20,5% (151) não garantem a remição através dessas práticas.

Esses são números muito aquém do esperado, tendo em vista a Resolução nº 391 de 10 de maio de 2021. Após três anos do reconhecimento do direito à remição de pena para práticas educativas fora do estabelecimento escolar, ainda há casos como os da reportagem da Agência Pública, que expõem o cenário vivenciado pelos privados de liberdade.

Um dos ex-detentos entrevistados pela Pública teve sua vida transformada pelo contato com a literatura na prisão. Samuel Lourenço Filho, de 37 anos, foi condenado em 2007 por homicídio e viu nos livros uma oportunidade. Após ler “Crime e Castigo”, clássico russo de Dostoiévski, se reconheceu nas páginas e, ao terminar a leitura, escreveu a editoras solicitando a doação de obras diversificadas; uma das produções enviadas após o pedido de Samuel foi “O Processo”, outro clássico, de Franz Kafka.

Samuel conta que a obra do autor tcheco possibilitou a ele o entendimento da estrutura prisional, que exerce controle através da repressão. A partir disso, o ressocializado

compreendeu que as condições em que cumpria sua pena eram desmedidas em comparação ao que a legislação impõe, por conta das situações degradantes a que estava exposto.

Ainda privado de liberdade, em 2013 Samuel foi aprovado no vestibular para cursar pedagogia e, após conquistar a liberdade condicional, o ex-detento publicou seu primeiro livro, “Além das Grades”, de crônicas e contos sobre o tema prisional. Hoje, o autor tem quatro livros publicados e trabalha com projetos para a juventude no Rio de Janeiro.

Esse é um dos inúmeros exemplos de detentos e ex-detentos que tiveram sua vida transformada pela literatura. Os livros citados por Samuel possibilitam o entendimento da condição a que os privados de liberdade estão submetidos e, por isso, o acesso a eles por esses indivíduos é tão perigoso para o capital; ao tomar consciência da opressão que sofrem, são capazes de buscar o rompimento com essa lógica.

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (Freire, 2019, p. 72). O “alimento intelectual” que Mészáros (2008) afirma existir fora das escolas se faz presente em casos como esse, em que toda a estrutura do sistema capitalista não é capaz de impedir que o oprimido reflita e aja sobre o que se impõe, conduzindo-se à práxis de Paulo Freire (2019).

Nesse processo, a educação nas instituições prisionais, quando voltada às práticas de liberdade, reeduca sujeitos sociais e forma “pessoas criativas para se reconhecerem responsáveis pelas suas próprias escolhas” (Onofre, 2016, p. 48), como o caso das escolas prisionais de Pernambuco.

É evidente que, parafraseando Mészáros, a educação inserida no sistema capitalista segue a lógica do capital. A Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela UNESCO, propõe mudanças sociais que não afetam a estrutura do capital, pelo contrário, incentiva a sociedade e os educandos jovens e adultos a se adaptarem às necessidades socioprodutivas, desenvolvendo competências e habilidades para tal.

O empreendedorismo, a empregabilidade e a incorporação de tecnologias são essenciais para a atual fase do capitalismo e estão presentes nos documentos da UNESCO. Considerando o fato, infere-se que os alunos das escolas localizadas nas penitenciárias de Pernambuco são reeducados a partir dessa base, como enfatiza a Rede PEA em reportagem feita por Douglas Moraes, ao mencionar a “necessidade de fortalecer os quatro pilares da Educação para o Século XXI (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos)” (Moraes, 2023).

Porém, mesmo com um olhar crítico para a iniciativa, deve-se considerar que essa é uma oportunidade para que os privados de liberdade possam reformular suas vidas. Como já dito, a escola é um campo de contra-hegemonia e, mesmo com uma educação em consonância com o capital, professores e alunos podem ressignificar os aprendizados e, em conjunto, caminhar em direção à emancipação.

Onofre (2016) aponta que uma das soluções para a superação da situação de aprisionado é a escola prisional se articular a outras áreas para que o período de reclusão seja, de fato, um momento de ressocialização, já que, para viver em sociedade, o indivíduo precisa estar a par do social, não excluído. É necessário, portanto, “promover um programa educativo integrado, que respeite a singularidade de cada pessoa e construa com ela um projeto de vida” (Onofre, 2016, p. 50), o que implica repensar o currículo para além da prisão.

A pedagogia dividida por eixos temáticos, com aulas que possibilitem atividades individuais e em grupos, sempre em diálogo com a vivência nos espaços de privação de liberdade, pode ser uma solução para que os indivíduos sejam verdadeiramente reeducados (Onofre, 2016).

Porém, a escola e a prisão não estão separadas da sociedade e, dessa forma, apenas a ação coletiva é capaz de propiciar essa educação voltada para o indivíduo em cumprimento de pena. A execução das Leis deve ser cobrada e a mídia deve compartilhar os êxitos das intervenções positivas nesse contexto, não apenas momentos de rebelião e denúncias (Onofre, 2016).

A educação escolar, principalmente em contexto prisional, deve promover ao estudante um desenvolvimento real, que proporcione a ele acesso a ensinamentos e questionamentos nunca antes avaliados ou, se já avaliados, nunca sistematizados.

A presença da educação escolar nas prisões, além da garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em *ser mais*, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização. Portanto, restringir a função da educação na prisão à redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar a potencialidade do trabalho educativo como intervenção positiva na vida das pessoas em situação de privação de liberdade” (Onofre, 2016, p. 51, grifos no original).

O período de reclusão desses indivíduos não deve resumir toda a sua existência. Esses são homens e mulheres com uma história antes e depois do cárcere e invisibilizar suas vivências seria desconsiderá-los como humanos. Os estereótipos carregados por eles foram

construídos a partir de processos histórico-sociais advindos de centenas de anos antes de existir a sociedade que nos é apresentada.

Nascer em um mundo com oportunidades desiguais para pessoas distintas implica em atitudes diversas a depender do contexto social e da individualidade do ser. A prisão existe por um motivo, e este não deve ser a contenção de corpos pretos e pobres exclusivamente por conta de sua classe e sua cor. A ressocialização deve levar o recluso a refletir sobre o erro e os motivos que o levaram a errar, para que isso não torne a se repetir.

Tal reflexão deve estar voltada aos porquês. Uma sociedade que não questiona está fadada a aceitar sua exploração. Assim sendo, é preciso que os privados de liberdade questionem, sim, todas as circunstâncias que os levaram ao cárcere. E, indo além, que esse questionamento seja potente e transformador o suficiente para que ajam, não desejando tomar o lugar do opressor, mas, sim, libertando-se e, como dito por Freire (2019), restaurando a humanidade de ambos – opressor e oprimido.

Mészáros (2008, p. 65), afirma que a “universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora” devem ser postas em primeiro plano. Isso porque, apenas dessa maneira, poderemos ultrapassar a estrutura capitalista. Ao analisar as realizações de Cuba após a universalização da educação, o autor afirma que “não há motivo para esperar a chegada de um ‘período favorável’, num futuro indefinido” (Mészáros, 2008, p. 67).

As mudanças devem ser feitas já, para que a classe trabalhadora possa usufruir da liberdade o quanto antes. A educação para além do capital ocorre quando, mesmo em condições de privação de liberdade e com direitos humanos negados, os sujeitos ainda são capazes de ir contra o sistema que os oprime e promover o diálogo entre seus iguais. São esses os indivíduos que almeja-se ressocializar. Para uma sociedade do trabalho e, não mais, do capital.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender as implicações do sistema capitalista na produção de desigualdades e como elas resultam em violências sistêmicas contra a classe trabalhadora. Parte desta, por sua vez, produz mais violência a partir do que sofreu, levando ao objeto de estudo da pesquisa: as prisões. Além disso, outro objetivo da pesquisa era verificar qual a potencialidade da educação nos espaços privados de liberdade e

como os reclusos podem, por meio dela, conduzirem-se a uma tomada de consciência, propiciando a luta pela liberdade.

O desenvolvimento da pesquisa se mostrou de suma importância para o entendimento do primeiro objetivo, já que, a partir das análises, foi possível concluir que a população carcerária é composta majoritariamente por homens jovens, pretos e pobres, o que ressalta a problemática do sistema capitalista, já que esses são os indivíduos mais marginalizados na sociedade atual.

A sociedade capitalista foi, desde a criação do modelo de produção fordista, moldada pela lógica do capital e a classe trabalhadora tem seu trabalho explorado com a finalidade de produzir mais para obtenção de lucro. A educação é vista pelos privados de liberdade como um benefício, não como direito constitucional assegurado a todos os cidadãos, independentemente de sua idade, classe social, ou condição de liberdade. Tais questões implicam em um afastamento da reflexão como prática libertadora e, por consequência, uma manutenção do sistema, já que não há quem o questione.

A educação prisional surge como potencial transformadora ao analisar seu público alvo e os ideais que ela pode alcançar. A partir do diálogo e da ação reflexiva, professor e reeducando podem conduzir-se, juntos, à restauração da humanidade desses indivíduos que vivenciam o cárcere.

Além disso, a prisão não pode ser sinônimo de exclusão social e, portanto, a educação deve ser trabalhada de forma a levar para dentro das unidades prisionais a sociedade deixada pelos reclusos. Inserir no contexto educacional atividades e saberes diversos torna-se crucial na tentativa de promover uma tomada de consciência dos privados de liberdade, já que, ao se confrontarem com questões sociais e, porque não, o lazer, podem refletir acerca das condições vividas por eles e por toda a classe trabalhadora.

Por fim, educar em contexto prisional implica ser capaz de dialogar, entender que o erro do outro não significa uma pena perpétua, e, principalmente, ver aquele indivíduo como capaz de pensar, agir e mudar. A prisão não deve ser o fim para quem passa por ela. Pelo contrário, deve ser o local que possibilita a mudança de paradigma e conduz à práxis, algo que apenas a luta é capaz de realizar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO IBGE. **Em 2023, massa de rendimentos e rendimento domiciliar per capita atingem recorde**. Rio de Janeiro, 19 abr. 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39809-em-2023-massa-de-rendimentos-e-rendimento-domiciliar-per-capita-atingem-recorde>>. Acesso em: 1 out. 2024.

AGUIAR, Leandro. “Só entra autoajuda e Bíblia”: presídios barram literatura para detentos. **Agência Pública**. 29 fev. 2024. Disponível em: <<https://apublica.org/2024/02/so-entra-autoajuda-e-biblia-presidios-barram-literatura-para-detentos/>>. Acesso em: 11 set. 2024.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Prisional**. Brasília: CNJ, 2023. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/12/censo-leitura-prisional.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021**. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>>. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: [s.l.], 05 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.274, de 02 de outubro de 1957**. Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3274.htm>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 jun. 2011.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>>. Acesso em: 07 de out. de 2023.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347**. Brasília, DF. Min. relator Marco Aurélio. 2015. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4783560>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

COSTA, Amanda Cristina Bastos; SILVA, Ana Carolina Brugger; RODRIGUES, Rubens Luiz. Formação social brasileira e dominação burguesa: raízes dos embates em torno da educação escolar. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (org.). **Educação escolar no século XXI**. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2013.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 344-352, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000400344&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio e interpretação sociológica. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FILHO, Armando Dantas de Barro; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica Maria Reis. Políticas de educação nas prisões: uma análise das 10 maiores populações prisionais. **Revista Brasileira de Educação**, V. 8, P. E280069, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pWxmMNdyF6x6jFk8g8mhPzN/?lang=pt>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GABRIEL, Fabiana. **A construção do ser educadora no contexto da EJA em Espaços de Privação de Liberdade**. Orientadora: Mariana Cassab Torres. 2021. 169 p. Dissertação (mestrado acadêmico) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13569/1/fabianagabriel.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01 out. 2024.

MATUOKA, Ingrid. A educação prisional e o ensino para a liberdade. **Educação Integral**. 19 ago. 2019. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-prisional/>>. Acesso em: 09 set. 2024.

Mészáros, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 955–968, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/xOpHYwvtvPtbc76DjwLjSQ7y/?lang=pt>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A PRISÃO: INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 98, p. 43–59, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3sNgrtVpNzqOHLnmZmT5QVR/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 set. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTANA, Maria Silvia Rosa; AMARAL, Fernanda Castanheira. Educação no sistema prisional brasileiro: origem, conceito e legalidade. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 25, n. 6291, 21 set. 2020. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/62475>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO (SEE). **Escolas da Rede Estadual recebem selo de qualidade na educação da UNESCO**. Recife: SEE, 2023. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/escolas-da-rede-estadual-recebem-selo-de-qualidade-na-educacao-da-unesco/>>. Acesso em: 11 set. 2024.

SERRANO, Pablo Jimenez; SANTOS, Rafael Pinto dos; SILVA, Stanley Frota da. SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 38, n. 2, p. 265–278, 2022. Disponível em: <<https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/616>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

TEMPOS Modernos. Direção: Charlie Chaplin. Produção: Charlie Chaplin Film Corporation. EUA: United Artists, 1936. (86 min.).

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. 2ª ed. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.