

FRONTEIRAS DO CÁRCERE: SEGURANÇA, EDUCAÇÃO E O DESAFIO PARA UMA CIDADANIA INTEGRAL NA PRISÃO

FRONTIERS OF PRISON: SECURITY, EDUCATION, AND THE CHALLENGE
FOR FULL CITIZENSHIP IN PRISON

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 29/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777341674](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777341674)

Claudionor Pereira de Lima¹

RESUMO

Este artigo analisa a função social e o potencial emancipador da educação no contexto prisional, investigando a dialética entre o imperativo da segurança penitenciária e a liberdade inerente ao processo educativo. A educação escolar, fundamentada na ética e na integralidade do sujeito, opõe-se ao apagamento das identidades, buscando conferir ao educando autonomia e consciência crítica sobre a sua condição ontológica. O objetivo central deste estudo é analisar em que medida o ambiente carcerário, caracterizado pela rigidez disciplinar e pela tendência à institucionalização, estabelece fronteiras que facilitam ou dificultam uma aprendizagem eficaz e uma pedagogia transformadora. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, estabelecendo um diálogo entre autores clássicos e contemporâneos como Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (1998), Maria Ciavatta e Moacir Gadotti (1998), Maeyer (2010), Pierre Bourdieu (1990), Erving Goffman (1996) e Norbert Elias (1970). A reflexão aponta que a superação da “educação tradicional” no cárcere exige que o trabalho e o currículo sejam assumidos como princípios educativos capazes de romper a lógica do “adestramento” em favor de uma cidadania integral que prepare o sujeito para a reinserção social e para a intervenção consciente na realidade.

Palavras-chave: Educação em Prisões; Cidadania Integral; Segurança Penitenciária; Pedagogia Emancipatória; Direitos Humanos.

ABSTRACT

This article analyzes the social function and the emancipatory potential of education within the prison context, investigating the dialectic between the imperative of penitentiary security and the freedom inherent in the educational process. School education,

grounded in ethics and the integrity of the individual, opposes the erasure of identities, seeking to grant the learner autonomy and critical awareness of their ontological condition. The central objective of this study is to analyze to what extent the carceral environment — characterized by disciplinary rigidity and the tendency toward institutionalization — establishes boundaries that either facilitate or hinder effective learning and transformative pedagogy. To this end, a bibliographic research was conducted, establishing a dialogue between classic and contemporary authors such as Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (1980), Português (2001), Moacir Gadotti (1998), and Maeyer (2006), as well as key figures in contemporary sociology: Pierre Bourdieu (1990), Erving Goffman (1996), and Norbert Elias (1970). The reflection indicates that overcoming "traditional education" in prison requires that labor and the curriculum be embraced as educational principles, capable of breaking the logic of "taming" in favor of an integral citizenship that prepares the subject for social reintegration and conscious intervention in reality.

Keywords: Prison Education; Integral Citizenship; Penitentiary Security; Emancipatory Pedagogy; Human Rights.

RESUMEN

Este artículo analiza la función social y el potencial emancipador de la educación en el contexto prisional, investigando la dialéctica entre el imperativo de la seguridad penitenciaria y la libertad inherente al proceso educativo. La educación escolar, fundamentada en la ética y en la integralidad del sujeto, se opone al borramiento de las identidades, buscando otorgar al educando autonomía y conciencia crítica sobre su condición ontológica. El objetivo central de este estudio es analizar en qué medida el ambiente carcelario — caracterizado por la rigidez disciplinaria y la tendencia a la

institucionalización— establece fronteras que facilitan o dificultan un aprendizaje eficaz y una pedagogía transformadora. Para tal fin, se realizó una investigación de naturaleza bibliográfica, estableciendo un diálogo entre autores clásicos y contemporáneos como Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (1980), Português (2001), Moacir Gadotti (1998) y Maeyer (2006), junto a referentes de la sociología contemporánea como Pierre Bourdieu (1990), Erving Goffman (1996) y Norbert Elias (1970). La reflexión señala que la superación de la "educación tradicional" en la cárcel exige que el trabajo y el currículo sean asumidos como principios educativos, capaces de romper la lógica del "adiestramiento" en favor de una ciudadanía integral que prepare al sujeto para la reinserción social y para la intervención consciente en la realidad.

Palabras-clave: Educación en Prisiones; Ciudadanía Integral; Seguridad Penitenciaria; Pedagogía Emancipadora; Derechos Humanos.

INTRODUÇÃO

É sabido que a abrangência do campo das práticas educativas vai muito além dos espaços escolares. Embora a escola seja uma forte esfera social pedagógica por meio da docência, outros lugares, como prisões, hospitais, empresas e terceiros setores, também exercem a docência e o fazer pedagógico. Por isso, o presente artigo se propõe a discutir a necessidade da presença de uma educação prisional emancipatória, reflexiva e libertadora, operante através da escolarização, para garantir a cidadania do indivíduo apenado. Trata-se de uma educação concebida como direito, e não um privilégio, que não se submete ao uso da força do utilitarismo instrumental capitalista ou considera o apenado somente como mão de obra que supre as necessidades do mercado.

Nesse viés, este artigo busca trazer um novo olhar sobre o âmbito educacional prisional brasileiro, no intuito de validar o poder da educação na transformação social de indivíduos apenados. Dessa maneira, surgem novas discussões e abre-se um novo olhar para um segmento social que sempre foi e ainda é visto e considerado como indigno e desmerecedor de usufruir de direitos que geralmente são oferecidos a todos.

A educação é parte constitutiva do ser humano e um direito fundamental a todos, conforme é garantido na Constituição Brasileira de 1988, no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Partindo desse pressuposto, a educação deve também ser acessível a pessoas em situação de privação de liberdade, de modo que em hipótese alguma deve ser vista como um favor ou privilégio, mas como dever do Estado. Por isso, este estudo não busca justificar a aplicação desse direito, mas analisar as condições, o *modus operandi* e a sua eficácia para a formação de cidadãos. Nesse cenário, a pergunta-problema consiste em saber: como a educação no espaço prisional pode cumprir um papel libertador frente às condições impostas aos apenados, visto que o contexto de prisão impõe privação de liberdade, rigidez e duras disciplinas? Conforme salientado por Maeyer (2006, p. 45),

A preocupação central do presídio é com a segurança e a detenção das pessoas ali encarceradas - a segurança da sociedade e não necessariamente da pessoa presa. Apesar de serem lugares ordenados (com hierarquias, regras rígidas, comportamentos institucionalizados, horários e espaços limitados), é um lugar da não liberdade, constituindo um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas.

Em resposta a essa pergunta, o desenrolar da matéria apoia-se no caráter dialógico freiriano, acrescido das referências bibliográficas já mencionadas, haja vista a dialeticidade encontrada entre a segurança penitenciária e a liberdade pertencente ao processo educativo. Isso porque essas ideias dicotômicas, quando não ajustadas entre si, mesmo no uso do exercício da educação, podem produzir nesses cidadãos uma cidadania mutilada.

APELO POR UMA EDUCAÇÃO ANTI-PURGATÓRIA

A educação no espaço prisional, embora seja circunstancialmente oferecida para pessoas em estado de prisão, não pode ser uma educação concebida, forjada e estruturada para prisioneiros ou “delinquentes”, e sim para pessoas que, por alguma razão, perderam o direito à liberdade e agora são custodiados em cárcere pelo poder público. Entretanto, convém ressaltar que elas não deixaram sua prerrogativa de indivíduos e, exatamente por isso, essa educação não tem que ser uma purgatória, ou seja, uma educação que só vise impor valores e normas sociais rígidas com a finalidade de “purificar”

ou” corrigir” os alunos. Ao contrário, deve-se promover uma educação que tenha no cerne de suas ideias e aplicações o ensino democrático, embasada na proposta de se constituir cidadãos cada vez mais livres, responsáveis e altamente conscientes de seu papel na história coletiva da humanidade, e isso independe de quem o educando foi e é, nem de onde está recebendo sua escolaridade.

A educação reflexiva, de cunho integrativo à sociedade, assume a mesma prática pedagógica freiriana, que não vê alunos como como cofres vazios em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até “enriquecer”, por meio de uma educação bancária (Freire, 1968; Libâneo, 1985; Locke, 1690; Snyders, 1974). No viés contrário ao da pedagogia tradicional, este estudo busca observar o papel de uma educação de caráter autônomo e emancipatório, que considera o sujeito enquanto um ser histórico que constitui uma parte integrante das malhas culturais, econômicas e políticas do seu tempo. Isso implica um conhecimento do todo para, a partir daí compreender as partes e conscientemente intervir individual e coletivamente nas realidades que lhes são impostas.

Mesmo tendo o reconhecimento de que o fazer pedagógico transcorre em ambiente de restrição de liberdade e, portanto, seu exercício seja acirrado de limitação e punição, indubitavelmente a prática dessa natureza, em qualquer que seja o espaço, é uma antítese da educação, por se tratar de uma educação purgatória. Esse tipo de educação não demonstra ou transmite os benefícios de uma educação comprometida com os valores humanos, sociais e intelectuais que educam para a vida, e não prioritariamente para o mercado.

A Lei de Execução Penal (LEP), no seu Parecer de nº 4 de 2010,² reafirma a importância da educação nos espaços prisionais como um direito humano indispensável à liberdade de pessoas encarceradas:

[...] o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os recursos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que asseguram (Brasil, 2010, p. 11).

Nessa ótica, teoricamente, não há divergência nem impedimento na aceitação da educação no espaço prisional nos ditames formais da Lei, o que não quer dizer que não haja no interior do cárcere restrições metodológicas, defasagens de aprendizagem e limitações da autonomia dos alunos apenados no processo da sua educabilidade. Isto posto, acrescenta-se também que, de modo geral, o processo educacional prisional não visa, a priori, à emancipação completa desse aluno, apenas à anuência do mesmo às diretrizes estabelecidas para que ele seja considerado um “bom preso”. Nessas condições, olhado e forjado para atender à exigência carcerária de um “bom preso”, quando assim corresponde de forma

alienada e irreflexiva, esse indivíduo é levado a abrir mão de sua criticidade, reforçando um sistema que na sua arquitetura funcional e histórica está sempre priorizando a segurança em detrimento da liberdade. Todavia, é salutar compreender que segurança e liberdade são valores fundamentais que precisam ser equilibrados para garantir os direitos e a autonomia do indivíduo e, com isso, a abertura para uma cidadania não mutilada, e sim integral.

Na observação do professor Manoel Rodrigues Português, esse processo educativo na cadeia, que busca a ordem e a disciplinarização e, em consequência, o ajustamento e subjugação do preso ao sistema de forma irresoluta, inclui uma educação vista como técnica. Assim, o programa, que atende à organização da prisão, às vezes age em detrimento da construção do sujeito apenado no que se refere à sua autonomia intelectual, visto que a finalidade é o ajustamento do sujeito ao sistema penitenciário. Essa veracidade pode ser compreendida quando Português cita Foucault e em seguida reitera o seu pensamento sobre a educação em prisão.

Todos os programas dessa técnica norteiam-se por este objetivo incluindo, portanto, o da educação Subjacente à necessidade do ajustamento, desencadeia-se um processo de transformação de infrator em delinquente, atribuindo um potencial na escala de toda sua biografia (Foucault, 1986 apud Português, 2001, p. 12). [...] Os critérios que ensejam esta definição permitem vislumbram a primazia em adaptar os indivíduos ao sistema social do cárcere, desencadeando a construção do delinquente, indicando as constrictões da educação nestas prerrogativas e apontando suas possibilidades, mesmo que sub-reptícias de organizar as ações educativas nos interstícios do processo de ajustamento e subjugação (Português, 2001, p. 14).

Essa representação real, que configura o micromundo da educação prisional, não deixa de ser parte integrante de um sistema de educação maior e desigual do Brasil. Essa educação purgatória se alimenta e se reproduz dentro de um sistema de posições e papéis que já se encontra objetivamente estruturado com sua interiorização de normas, princípios e valores, os quais ressaltam primordialmente a disciplina, a rigidez e a punição como esteios e princípios pedagógicos para a formação de cidadãos. No entanto, na concepção durkheimiana, segundo Renato Ortiz (1983), esse tipo de pedagogia não é o suficiente: “Na realidade, para Durkheim, o trabalho pedagógico não consiste simplesmente em inculcar uma moral ou uma ideologia; ele tem a função essencial de administrar o

processo de inculcação das próprias categorias que presidem nossa interpretação do real” (Ortiz, 1983, p. 46-81).

Portanto, parece ser um engodo que, em virtude apenas da segurança, desconsidere-se a prática de uma educação mais livre e reflexiva e opte-se por um esquema de técnicas com vistas ao ajustamento e à subjugação desses presos ao sistema, por estes se encontrarem em uma situação de devedores à Lei. Nesse contexto, convém salientar que procedimentos dessa natureza, em nome da segurança, tendem a submeter todo um conjunto de conteúdo, sentido, intenção e finalidade da educação para priorizar uma visão de mudança apenas comportamental, sem, contudo, possibilitar ao indivíduo maior autonomia sobre si e dar a ele melhores condições de refletir sobre o mundo que o cerca e suas ações nele enquanto protagonista da sua história.

De acordo com Saviani (1980, p. 41), é a função da educação “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, de comunicação e de colaboração entre os homens”. Entretanto, o enquadramento no sistema penitenciário nem sempre deixa os apenados conscientes dos seus saberes e habilidades cognitivas e, sobretudo, de seu papel como instrumento de transformação de si e do mundo que os cerca. Desse modo, inconscientemente ou não, vão se adequando ao processo socializante da aprendizagem pedagógica educativa em cárcere, no qual o rigor, a rigidez e a dura disciplinarização do método operante do ensino pelo medo se fazem instrumentos úteis e operantes para a sociedade de mercado.

Esse é um aspecto em que, dentro do escopo operacional da educação na prisão, dificilmente se admite uma variante da relação dialética entre a segurança penitenciária e a liberdade educacional do educando no espaço prisional. Isso nos parece um contrassenso, tendo em vista que jamais se poderá ensinar, trabalhar, refletir, receber ou oferecer a educação sem que se contemple, nela mesma, a força da abertura para a emancipação e a liberdade dos indivíduos envolvidos. E, dentro desse viés, a segurança e a liberdade marcam a transição para uma educação cidadã autêntica e valorativa em espaço também de prisão. Desassociá-los, portanto, é no mínimo criar um obstáculo à cidadania integral do indivíduo.

SEGURANÇA VERSUS LIBERDADE: FRONTEIRA DA NÃO EDUCAÇÃO.

A não educação, no sentido não integral, em alguns casos é vista como uma “educação abrangente” por se apropriar de técnicas educativas, e não propriamente de essencialidade para a construção do sujeito autônomo. Isso é o que ocorre no ambiente de privação de liberdade, como nas prisões. De acordo com Pierre Bourdieu (2002), a estrutura institucional prisional, mesmo quando admite o processo educativo em situação de cárcere, é quem explica, configura e consolida a própria arbitrariedade social, por meio de uma categoria que, para Bourdieu, configura o *habitus*, a qual serve para manter as estruturas e ao mesmo tempo reproduzir desigualdade.

Endossando esse pensamento, tanto Goffman (1961) como Foucault (1975) rebatem esse tipo de educação que é reproduzida dentro dos cárceres. Conforme ressalta Goffman (1961), “a educação ofertada no ambiente carcerário frequentemente se apresenta aquém das

necessidades do educando, pois é atravessada pela lógica da instituição total”, que prioriza a vigilância em detrimento da emancipação. Como resultado, o que se observa não é a construção da autonomia, mas a produção de “corpos dóceis” (Foucault, 1975), culminando em uma cidadania mutilada que reproduz, dentro das grades, a mesma exclusão social já denunciada por Bourdieu, por fazer parte da aplicabilidade da categoria *habitus*. De acordo com Bourdieu, essa categoria se caracteriza como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (Bourdieu, 2002, p. 60).

Dentro dessa estrutura, a oferta educativa no cárcere, em seu bojo, prioriza a interiorização de normas e classificações práticas voltadas à manutenção da ordem, negligenciando a subjetividade do apenado. Esse fato pode ser lido, nesse contexto, como uma não educação, visto que esta atua mais como um mecanismo de inculcação de valores morais e ideológicos do sistema do que como um processo de escolarização emancipadora livre e ampla. Na concepção de Bourdieu (2002), quando a estrutura impõe qualquer tipo de dominação sob o *habitus* e isso soa como um conceito natural e comum à sua existência, tornando qualquer tipo de igualdade despercebido, há um tipo de violência simbólica. Não raro, no campo da educação se esconde algo por trás de uma educação tecnicista, a qual é rebatida por Feire (1999), quando diz: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criada sob pena de ser uma farsa”. Em outras palavras, pode-se compreender que educar exige inevitavelmente liberdade para enfrentar a

realidade com honestidade e criticidade por parte do educador e do educando.

Logo, ter a educação só em termo técnico pode ser um tipo de violência simbólica, pois nesse terreno existe um tipo de educação fechada sob o manto de uma oferta purgatória, o que, sem dúvida nenhuma, auxilia apenas no ajustamento do indivíduo ao sistema disciplinar e punitivo da prisão. A princípio, pode até ser algo vantajoso, mas atua apenas para garantir o estilo de condutas que busquem responder à disciplinarização do regime interno da prisão e, concomitantemente, demonstrar um parecer externo de utilidade da educação prisional.

Entretanto, a aplicação de um modo de um ensino efetivado dessa maneira causa dúvida se este se propõe, de fato, a promover uma formação educacional autocrítica, reflexiva e autônoma desse indivíduo.

Esse impasse, segundo Goffman (1996), serve para sistematizar o mundo da prisão e, em consequência, dá a ela razões também para sua existência, quando assim ele diz:

tratar-se-á de uma regencial de força coercitiva expressa ou oculta da realidade objetiva do programa institucional que atua uniformemente na vida dos indivíduos, dando assim os contornos da realidade institucional. Ao mesmo tempo em que também sistematiza o micromundo da prisão sobre o viés das prioridades da segurança (Goffman, 1996, p. 63).

Diante disso, é essencial que, ao pensar na educação no âmbito prisional não se busque encontrá-la somente no fundamento da garantia como direito formal que os presos têm. Além disso, por meio desse direito, deve-se estabelecer um plano prático que abarque profundas reflexões e ações consonantes com as realidades encontradas nas prisões. Isso porque, embora os detentos estejam privados de liberdade, todos são sujeitos de uma educação livre. Essa educação, pautada na liberdade, faz com que indivíduos se encontrem consigo mesmos, fazendo a sua leitura do mundo, uma vez que como seres históricos, estão sempre em construção. De acordo com Freire (1996, p. 10), “somos seres históricos e sociais, capazes de intervir, de transformar, de valorar, de decidir e de romper com o estabelecido”. Nesse processo, a educação para a vida faz toda a diferença em educandos nessas condições.

Essa consideração é extremamente relevante no campo da democracia educacional, que busca evidenciar o inacabamento do indivíduo. Nessa perspectiva, o sujeito e o processo de ensino-aprendizagem relacionam-se de forma dinâmica em qualquer tempo ou espaço. Para Christov (1993), em seus estudos sobre a educação em prisões, esse fator é essencial, pois os alunos em situação de cárcere devem ser valorizados em sua potencialidade reflexiva. Por isso,

nós temos que olhar para o nosso aluno vendo ali toda uma potencialidade de reflexão e de ação criativa, de rebeldia e de posicionamento no mundo. Se a concepção de homem de nossa escola diferir da de qualquer outra, é porque há alguma coisa errada não só na pessoa, mas com o conjunto das relações que o cercam (Christov, 1993, p. 64).

Diante dessa premissa, um dos papéis fundamentais da educação é alargar a consciência da liberdade que o indivíduo possui sobre si, independentemente do espaço onde ocorra a escolarização. Nesse *pari passu*, a educação deve assumir o saber ontológico da realidade social — fundamentado na perspectiva de Karl Marx (2004) — como uma formação para a vida. Essa alternativa apresenta-se como um processo desalienante, em contraposição ao modelo educacional voltado apenas ao “urgente” e ao “emergencial” que predominam nas prisões.

Atualmente, as políticas de “ressocialização” são comumente pautadas pela lógica do mercado, como se este fosse o único espaço capaz de reintegrar o egresso à sociedade. No entanto, tal concepção acaba por desmerecer a relevância de uma educação integral, que não deve ser vista como um mero instrumento reparatório, mas como uma proposta contínua de construção do presente e do futuro do sujeito.

Tal proposição fundamenta-se em um conjunto integral de saberes que atuam de forma uníssona e plena, visando à emancipação humana por meio de um conhecimento não alienante. Esse saber

revela-se proativo na medida em que estimula a autoconsciência do sujeito e sua representação ativa na história. Essa dinâmica encontra eco na perspectiva de Norbert Elias (1970), ao enfatizar que os indivíduos não existem de forma isolada, mas em um contínuo processo de interdependência. Para Elias (1970), a compreensão da sociedade passa, necessariamente, pelo entendimento dessas redes de relações que moldam tanto o sujeito quanto a estrutura social na qual ele está inserido, quando diz:

À medida que a sociedade humana se desenvolve, as pessoas vão tomando consciência de si mesmas de um modo cada vez mais intenso, como sendo entes separados, distintos tanto das outras pessoas como dos aspectos naturais. A reflexão e a consciência interpõem-se de modo crescente no processo de adestramento social, como influência controladora e dominadora entre os impulsos espontâneos que cada um tem para agir, as outras pessoas e outros objetos naturais (Elias, 1970, p. 132-133).

Nesse sentido, é fundamental compreender que a penitenciária constitui uma sociedade dentro de outra. Sob essa lógica, torna-se incoerente analisá-la de forma isolada, o que apenas reforça o estigma desse “micromundo” e daqueles que ali cumprem sentenças estatais. Em oposição a esse isolamento, deve-se consolidar a educação como ferramenta objetiva de emancipação, capaz de oferecer uma cidadania integral, e não mutilada. O desafio reside em reduzir, tanto quanto possível, a distância entre o rigor da

segurança e a necessidade de liberdade no espaço prisional, priorizando a construção intelectual do aluno apenado.

Somente por meio dessa emancipação reflexiva o sujeito será capaz de ler e agir em seu próprio mundo de forma verdadeiramente coerente. Miguel Arroyo (2011) reafirma essa colocação ao argumentar que o direito à educação independe da condição de liberdade do sujeito: “O direito à educação não é o direito de quem está livre, mas o direito de quem é humano. [...] A educação nas prisões não pode ser um adestramento para o comportamento, mas um resgate da dignidade e da capacidade de pensar a própria trajetória” (Arroyo, 2011, p. 18).

Outra discussão a ser levantada aqui se refere à apropriação do trabalho feito na prisão como princípio educativo por parte dos educadores e educandos que convivem e trabalham no espaço prisional. A esse respeito, destacamos que há nesse processo uma relação de caráter dialético entre a consciência e o modo de produzir a vida. Nesse sentido, de acordo com Maria

Ciavatta (2014), dentro da concepção integral de educação marxista, “o uso do trabalho como princípio educativo traz um tipo de formação integrada, plena, vindo a possibilidade ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (Ciavatta, 2014, p. 198).

Em outras palavras, o que se pode dizer é que a síntese desse processo traz a formação de novas consciências e, conseqüentemente, uma educação para a vida, na medida em que educação e trabalho se complementam como partes integrantes da formação do homem em sua humanidade. Pode-se, assim, ajustar o

papel da educação no espaço prisional sem deixar de propor um protagonismo no próprio mundo e na vida do apenado, nem desconsiderar outros conhecimentos e vivências que ele possa experimentar. Essa consideração encontra ecos no pensamento de Karl Marx (1844), quando, nas palavras de Sandra Fontes, ele diz: “[...] a essência humana se desdobra para fora de si e constitui novas objetividades. Nesse objetivarse, o ser humano se afirmar no mundo objetivo não só no pensamento [...], mas em todos os sentidos” (Marx, 1844 *apud* Dellafonte, 2018, p. 13).

De acordo com o que foi dito, admite-se pensar a educação em prisão como também uma educação para a liberdade das consciências e dos corpos, à medida que esses sujeitos educandos deixam de ser um meio e passam a ser um fim no arranjo social da prisão e da sociedade. Com isso, analisamos também o papel aligeirado da educação voltada para a ressocialização do preso na sociedade, equiparando-a a uma educação a ser dada para a vida toda desses detentos. De certa forma, não se trata nem de uma educação de caráter reparatório, ainda que os sujeitos estejam cumprindo pena dos seus delitos perante a Lei, e nem de uma educação purgatória, com vistas apenas a sua soltura, sem considerar o devido preparo adequado desse preso, enquanto aluno e cidadão inserido na sociedade.

Nessa perspectiva, somos levados a refletir sobre o que diz Écio Farias (2005), ao pensar sobre a problemática do currículo da Educação de Jovens e Adultos, quando assim indaga:

O que há de diferente no currículo que se propõem para uma Educação Diferenciada? À primeira vista parece algo meio confuso e redundante esse tipo de pergunta, mas é proposital e necessário para que possamos refletir acerca do currículo que é oferecido nas escolas prisionais. O conceito de currículo diferenciado, nestes casos, é bastante paradoxal, pois ao analisá-los de fato notamos que de diferenciado nada existe, sendo o mesmo já aplicado nas escolas da rede estadual extramuro (fora da prisão), ou seja, o mesmo que é desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos. Convém perguntar: como é possível o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdo e objetivos para atender a uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar? (Farias, 2005, p. 45-46).

Essa inquietante indagação dá a conhecer sobre a importância e a necessidade de trabalhar o currículo mediante a realidade circunscrita da vida, da história e da situação contextual dos apenados. Tal condição certamente é diferente dos demais alunos da EJA, que estão fora da prisão, até porque, segundo Thompson (1980), a vida em prisão não é um corte da existência da pessoa na sociedade, e sim uma outra sociedade dentro dela. De acordo com o autor,

o significado da vida carcerária não se resume a mera questão de muros e grades, celas e trancas; ele deve ser buscado através de considerações de que a penitenciária é uma sociedade dentro de uma sociedade, uma vez que nela foram atreladas drasticamente numerosas funções de comunidade livre (Thompson, 1980, p. 21-22)

Diante disso, cabe à educação oferecer condições que permitam, por meio de uma educação reflexiva e libertadora, criar mecanismos que favoreçam uma educação para a vida, por meio de práticas de ensino mais humanas que sejam capazes de proporcionar segurança e liberdade para a aquisição do conhecimento. Dessa maneira, será possível uma educação de qualidade que proporcione ao apenadas vivas esperanças de transformação da sua vida no mundo prisional, e, conseqüentemente, após sua saída desse ambiente.

Diante de tal realidade a ser esperada no tocante à educação, no mundo da prisão, é salutar que se observe e leve à prática a frase de Pierre Bourdieu, quando diz: “Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão do mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos” (Bourdieu,1990, p. 158). É, portanto, com esse esclarecimento e dentro desse enfoque, que se propõe uma reflexão e aplicação da educação em sua integralidade, entendida aqui como uma educação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das fronteiras do cárcere revela que a educação não pode ser entendida como um mero serviço administrativo, mas como um direito humano inalienável e um ato de emancipação. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que superar o paradoxo de um currículo “copia e cola” (Farias, 2005) exige uma mudança na visão de mundo tanto do Estado quanto do próprio apenado (Bourdieu, 1990).

Nesse sentido, a educação prisional que se pretende transformadora deve rejeitar a passividade da pedagogia tradicional, como apontando por Libâneo (2013), e abraçar a “rebeldia” criativa e a potencialidade de reflexão inerentes ao ser humano (Christov, 1993). Ao tratar o preso como um sujeito de direitos e não como um objeto de adestramento, o sistema escolar dentro das prisões contribui para o despertar da autoconsciência e para a compreensão das redes de interdependência social (Elias, 1970).

Em suma, o desafio para uma cidadania integral na prisão reside na capacidade de transformar o tempo de reclusão num tempo de construção ontológica (Marx, 2004). Somente através de uma pedagogia progressista e dialógica, que equilibre o rigor da segurança com a necessidade da liberdade intelectual, será possível que o aluno apenado leia e transforme o seu mundo, garantindo que a sua saída da prisão signifique, efetivamente, o regresso de um cidadão autoconsciente à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de execução penal**. Lei Federal nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássio Arantes Leite. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Escrito de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Canani (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1982

CÂMARA, Helena Figueiredo. Saberes, sabores, travos e ranço: a vida no currículo. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Jovens e Adultos**. Brasília: CECAD/MEC, UNESCO, p. 85-102, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v35/n1/5.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação e teatro**: o papel do professor e a pedagogia da cena. 1993. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1993.p. 64

CIAVATTA, Maria. O ensino integral, a politécnica e a educação omnilateral. Para que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 187-203, maio/ago. 2014.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação no e para o trabalho**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, nº 2, 2018.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

FARIAS, Écio de. Educação em prisões: reflexões e desafios. In: Seminário Nacional De Educação Nas Prisões, 1, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/UNESCO, p. 45-56, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva 1996.

HORA, Deyse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Educação Prisional: O problema do ponto de vista do currículo. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. **Boletim 6 de maio de 2007**. Brasília: MEC, p. 34-42, 2007. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores>. Acesso em 18 ago. 2024.

LEITE, José Ribeiro. **Educação por trás das grades: Uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e a sociedade. Relato de uma experiência**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão e a formação dos educadores. In: IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, 2006. p. 43-58.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ONOFRE, E. M. C. **Escola da Prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? Educação escolar entre as grades**. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ORTIZ, Renato. Introdução. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Durkheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-46. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 37).

PORTUGÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de Adultos Presos: Possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do Estado de São Paulo**. 2001. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUSCHE, Edith Maria. **Educação em Prisões: uma questão de política educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Petrópolis: Vozes, 1980.

¹ Pós-Graduação em Sócio Psicologia a concluir, na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo [FESPSP]; Graduação Bacharel em Sociologia e Política [FESPSP]; Estudo e pesquisa: Educação em prisão; Luto; OCIRD 25545. E-mail: claudio.malutico2019@mail.com

² BRASIL. Lei de execução penal. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984.