



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA (PPGPSC)**

TIAGO EMANUEL REBOUÇAS MARTINS DA SILVA

**O PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E A SUA
(IN)APLICABILIDADE NO SISTEMA PENITENCIÁRIO:**

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO -
SALVADOR/BA**

Salvador

2025

TIAGO EMANUEL REBOUÇAS MARTINS DA SILVA

**O PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E A SUA
(IN)APLICABILIDADE NO SISTEMA PENITENCIÁRIO:**

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO -
SALVADOR/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Salvador, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Pessôa Lepikson

Salvador

2025

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

S586 Silva, Tiago Emanuel Rebouças Martins da
O poder transformador da educação crítica e a sua (in)aplicabilidade no
Sistema Penitenciário: um estudo sobre a educação na Penitenciária Lemos Brito
- Salvador/Ba / Tiago Emanuel Rebouças Martins da Silva. – Salvador, 2025.
90 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Pessôa Lepikson.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Educação Crítica 2. Sistema Prisional 3. Paulo Freire 4. Ressocialização
5. Dignidade Humana 6. Emancipação I. Lepikson, Maria de Fátima Pessôa –
Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação III. Título.

CDU 376.5:343.261(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO


TIAGO EMANUEL REBOUÇAS MARTINS DA SILVA

**O PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E A SUA
(IN)APLICABILIDADE NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO - SALVADOR/BA**


Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em
Políticas Sociais e Cidadania.

Salvador, 24 de março de 2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA PESSOA LEPKSON**
Data: 27/11/2025 16:28:46-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

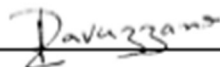
Profa. Dra. Maria de Fátima Pessoa Lepikson (Orientadora - UCSal)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA GORETE BORGES FIGUEIRÊDO**
Data: 03/03/2025 08:41:30-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Maria Gorete Borges Figueirêdo (Examinadora Interna - UCSal)

Documento assinado digitalmente
 **KATIA OLIVER DE SA**
Data: 05/02/2025 22:52:54-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Kátia Óliver de Sá (Examinadora Interna - UCSal)



Profa. Dra. Fernanda Ravazzano Lopes Baqueiro (Examinadora Interna - UCSal)

Em homenagem aos meus pais, que não mais encontram-se fisicamente - em vida -, mas em espírito, sendo eles, para o autor, um exemplo de perseverança, de luta e de inteligência - Lucinalva Martins e Manoel Martins.

AGRADECIMENTOS

Iniciarei falando de Deus. Como a sua divindade é importante para aqueles que acreditam! Eu, por ser um verdadeiro crente em ti, somente tenho a agradecer por todas as oportunidades que me deu e vem dando ao longo desta trajetória que chamamos de vida.

Devo gratidão eterna à família que me colocou. Meus pais Lucinalva Rebouças Martins e Manoel Martins da Silva foram pessoas que ensinaram a mim e a minha irmã Talita Késsia Rebouças Martins da Silva o que é a vida. Por isto, atualmente formulei a seguinte frase, que a tenho como seguimento: a vida não é um morango, mas, sim, um limão! Embora haja essa conotação sobre a vida, afirmo que foram os ensinamentos deles que nos fizeram (a mim e à minha irmã) saber como lidar com ela, colocando doce neste limão, chegando, até certo ponto, ao sabor de um morango. Embora não estejam mais entre nós em presença, tendo falecido, a minha mãe, em 04 de janeiro de 2018 e o meu pai em 13 de dezembro de 2024, agradeço ao vosso espírito por todo o trabalho desempenhado na nossa criação - Talita e Tiago. Foi isso que fez com que chegasse - eu - até aqui. Muito obrigado. Talita - minha irmã -, quanto a você não é diferente. O senso de família está contigo. O senso de proteção e perseverança, também! Mais experiente do que eu (quase 05 anos), você aprendeu muito e soube, também, me balizar na vida. Saiba: também muito lhe agradeço pelos cuidados de irmã!

À Instituição de ensino Universidade Católica de Salvador, não se trata somente de uma Universidade, mas sim de uma formadora de profissionais cidadãos, comprometidos com o conhecimento e com a sociedade. É necessário entender o seu papel na vida daqueles que estão dentro do seu sistema, por isso devo agradecimentos a ti, como forma de sua personificação. Foi a UCSal que oportunizou estarmos em contato uns com os outros. Antes mesmo de fazer parte do Programa de Pós-graduação stricto sensu da Universidade Católica de Salvador, do estado da Bahia, muitos foram os incentivos dados ao autor do texto em comento.

Começo pela pessoa da Professora Doutora Fernanda Ravazzano, tendo sido, quando da graduação no curso de Direito, também da Universidade Católica de Salvador, professora da matéria Direito Penal, não esquecendo do fato de ter sido,

ela, a minha orientadora da graduação. Foi ela a primeira das incentivadoras à minha pessoa a fazer o curso de Pós-graduação referido - que hoje faço parte -, além de ser a prolegômena pessoa a falar sobre o que escrever e em qual curso melhor adequar a minha pesquisa.

A segunda pessoa diz respeito à Professora Doutora Rita de Cássia Simões Bonelli, também professora do autor no Curso de Direito da UCSal, na matéria de Família, que, também ofertou orientações quanto aos cursos de Pós-graduação em sentido estrito, vindo a dar várias visões de como ocorreriam as partes metodológicas e burocráticas do curso em comento. Sempre graciosa e especial, até a hodiernidade presta auxílios a este escrevente, basta que a procure. Professora, aqui vai o meu muito obrigado pelo carinho e cuidado.

Já dentro do programa de ensino, tive a felicidade de conhecer a Professora Doutora Maria de Fátima Pessôa Lepikson. Que pessoa fora da curva! Explico! Não menos importante do que qualquer outro professor da nossa instituição UCSal, a sua forma de ensinar é apaixonante. Por que? O que se predispõe a fazer, no que se refere a falar de questões sociais, o faz com a maestria superior à esperada. Não se trata apenas de saber o conteúdo, mas de se reportar à realidade vivida na prática. Professora, aqueles que tiveram a oportunidade de te conhecer simplesmente são detentores do melhor e maior conhecimento na história do magistério. Cito exemplos de suas falas: “quem tem fome, tem pressa”, “manda quem pode, obedece quem tem contas para pagar”(…), dentre outras tantas. Professora, ainda bem que a senhora arrumou uma vaguinha para me orientar. Sou grato a Deus, todos os dias por isso! Repito, todos os professores têm um lugar especial. E comigo a senhora tem o seu. Quero ser um professor igual a senhora. Com pouco menos de 1,60m de altura, a sua inteligência, o seu anseio por justiça social, o seu real propósito em lidar com questões sociais sobressaltam a altura das nuvens. O céu não é um limite para ti, mas sim o cosmo terrestre. Aliás, não há altura para a senhora! Não consigo enxergar um teto. Seus alunos te apreciam. Eu aprecio também o seu trabalho. Muito obrigado! As suas aulas não eram somente cumprimento de cronograma pra mim, mas uma seção de poesia no enfrentamento real dos anseios e reais necessidades sociais. Lembro-me que sempre estava com um café ao lado, comendo alguma coisa, tudo isto em nome da leveza que a senhora sempre nos transpassou na

execução do seu magistério. Não é à toa que primeiro “montava” a grade de aulas baseado nas suas matérias. Não digo que os outros professores não foram importantes. Não! Não é isso. Entretanto a sua forma de trabalho é ímpar para mim. Na verdade é só sua. Professora Lepikson - como gosto de chamar-te - muito obrigado pelas oportunidades: a de ser seu aluno nas matérias regulares e na minha orientação.

Mais uma pessoa importante nesse processo é o Mestre Carlos Clovis. O senhor dispôs do seu horário e foi se encontrar comigo numa ala disponibilizada pela UCSal, no programa de Pós-graduação stricto sensu em Políticas Sociais e Cidadania. Professor, o senhor não tinha obrigação alguma em me fornecer qualquer dica referente ao curso que me matriculei. Eu li um livro seu, te chamei no aplicativo de nome Instagram, pedi pra me encontrar contigo pra conversarmos sobre o seu livro e o senhor simplesmente aceitou, fornecendo alguns direcionamentos do que fazer, como fazer, seu método de pesquisa do livro, embasando a minha pesquisa, enfim. Professor, saiba que eu sou muito grato por isso. O senhor poderia ter deixado de responder as minhas mensagens no Instagram, mas fez o oposto. Vai aqui a minha eterna gratidão a ti também!

Quanto aos demais envolvidos, tem-se os funcionários da instituição, a exemplo do Thiago Souza (Thiagão) que trabalhou na secretaria da Pós-graduação stricto sensu, Jamile (também colega de classe), Diego (Diegão), dentre outros envolvidos neste processo. Saibam que vocês fizeram e fazem a diferença na vida dos alunos. Sem seus empenhos não conseguiríamos chegar ao final.

Estudo Sobre A Educação Na Penitenciária Lemos Brito - Salvador/Ba.
Universidade Católica de Salvador, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania (PPGPSC), Salvador, 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga a inaplicabilidade da educação de caráter crítico-dialógico no sistema penitenciário brasileiro, tomando como campo de análise a Penitenciária Lemos Brito, localizada em Salvador, Bahia. Adota-se como principal referencial teórico o educador Paulo Freire, reconhecido por sua defesa da educação crítico-libertadora, sem desconsiderar as contribuições de outros pensadores que também sustentam a importância de uma formação emancipadora. A pergunta-problema que orienta este estudo é: em que medida a educação crítico-dialógica, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, pode ser efetivamente implementada no sistema prisional brasileiro, especialmente na Penitenciária Lemos Brito, para promover a ressocialização dos indivíduos encarcerados? O trabalho evidencia a ausência de práticas educacionais de natureza crítica e libertadora na Penitenciária Lemos Brito, reafirmando a dificuldade histórica do sistema prisional em promover a ressocialização dos privados de liberdade. A pesquisa examina os fatores que inviabilizam a efetivação da ressocialização, bem como a possibilidade de implementação de programas educacionais que formem sujeitos críticos, capazes de se libertar das amarras ideológicas impostas pelas estruturas de poder que sustentam mecanismos de dominação social. A hipótese central defendida é a de que a ausência de uma política educacional sistematizada e de caráter emancipatório reforça a exclusão social e compromete a reintegração dos indivíduos à sociedade. Ao articular teoria e prática, esta dissertação busca contribuir para o debate acadêmico e social sobre a necessidade de transformar o sistema prisional brasileiro em um espaço que respeite a dignidade humana e ofereça reais oportunidades de reconstrução pessoal e ressocialização aos indivíduos privados de liberdade.

Palavras-chave: Educação Crítica. Sistema Prisional. Paulo Freire. Ressocialização. Dignidade Humana. Emancipação.

DA SILVA, Tiago Emanuel Rebouças Martins. **The Transformative Power of Critical Education and its (In)Applicability in the Penitentiary System: A Study**

on Education in the Lemos Brito Penitentiary - Salvador/Ba. Catholic University of Salvador, Stricto Sensu Postgraduate Program in Social Policies and Citizenship (PPGPSC), Salvador, 2025.

ABSTRACT

This dissertation investigates the inapplicability of critical-dialogical education within the Brazilian prison system, taking as its field of analysis the Penitenciária Lemos Brito, located in Salvador, Bahia. The main theoretical framework adopted is that of educator Paulo Freire, renowned for his defense of critical-liberating education, while also considering the contributions of other thinkers who advocate for the importance of emancipatory education. The guiding research question of this study is: to what extent can critical-dialogical education, grounded in Paulo Freire's pedagogy, be effectively implemented in the Brazilian prison system, particularly within the Penitenciária Lemos Brito, in order to promote the social reintegration of incarcerated individuals? The dissertation highlights the absence of critical and liberating educational practices at Penitenciária Lemos Brito, reaffirming the historical difficulty faced by the prison system in promoting the social reintegration of individuals deprived of their liberty. The research examines the factors that hinder the effective accomplishment of social reintegration, as well as the possibility of implementing educational programs that develop critical subjects, capable of freeing themselves from the ideological chains imposed by power structures that uphold mechanisms of social domination. The central hypothesis defended is that the absence of a structured, emancipatory educational policy reinforces social exclusion and compromises the reintegration of individuals into society. By articulating theory and practice, this dissertation seeks to contribute to the academic and social debate on the need to transform the Brazilian prison system into a space that respects human dignity and offers real opportunities for personal reconstruction and social reintegration for incarcerated individuals.

Keywords: Critical Education. Prison System. Paulo Freire. Social Reintegration. Human Dignity. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA	1	Composição da população carcerária sentenciada na Penitenciária Lemos Brito (Salvador/BA), em 04/10/2024.....	93
FIGURA	2	Distribuição dos presos definitivos por regime de cumprimento de pena no sistema prisional de Salvador/BA, em 04/10/2024.....	93
FIGURA	3	Disponibilidade de vagas para educação formal no sistema prisional de Salvador/BA em 04/10/2024.....	94
FIGURA	4	Distribuição de presos matriculados no ensino formal por módulo na Penitenciária Lemos Brito em 04/10/2024.....	94
FIGURA	5	Grau de escolarização dos presos matriculados na Penitenciária Lemos Brito em 04/10/2024.....	95
FIGURA	6	Quadro informativo sobre o Projeto "Virando a Página" e dados sobre remição por leitura na Penitenciária Lemos Brito.....	95

LISTA DE TABELAS

TABELA	1	Unidades Prisionais na Capital Baiana.....	60
TABELA	2	Unidades Prisionais da Região Metropolitana de Salvador (RMS)...	61
TABELA	3	Unidades Prisionais do Interior da Bahia.....	61
TABELA	4	Distribuição de Regimes e Gênero nas Unidades do Interior.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CASE	COMUNIDADES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO
CJA	COORDENAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNJ	CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA
CNPCP	CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FUNDAC	FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LEP	LEI DE EXECUÇÕES PENAIS
PEESP	PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO SISTEMA PRISIONAL
PLB	PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO
PPGPSC	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA
PRONATEC	PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO
SEAP	SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
SEC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SEINFRA SECRETARIA DE INFRAESTRUTURA DO ESTADO DA BAHIA

UCSAL UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SOCIALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO CRÍTICA E RESSOCIALIZAÇÃO.....	25
2.1	SOCIALIZAÇÃO, FAMÍLIA, MARGINALIZAÇÃO E SEUS ENTRAVES	25
2.2	EDUCAÇÃO CRÍTICA E A RESSOCIALIZAÇÃO.....	31
3	A ILUSÃO RESSOCIALIZADORA NO CÁRCERE BAIANO.....	48
4	DESAFIOS SISTÊMICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO CONTEXTO PRISIONAL.....	68
5	CONCLUSÃO	84
	REFERÊNCIAS	88
	ANEXO A - QUADRO INFORMATIVO DA SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DO ESTADO DA BAHIA.....	93

1 INTRODUÇÃO

A realidade do sistema prisional brasileiro é marcada por uma série de desafios estruturais e institucionais que comprometem sua capacidade de cumprir o papel ressocializador previsto na legislação. Dentre esses desafios, a superlotação, a precariedade das condições de encarceramento e a ausência de políticas efetivas de ressocialização são aspectos recorrentes, que acabam por reforçar ciclos de exclusão e reincidência criminal. A Penitenciária Lemos Brito (PLB), localizada em Salvador/BA, reflete essa realidade, trazendo à tona questionamentos sobre a possibilidade de reinserção dos apenados na sociedade. A experiência deste escrevente/dissertante, na qualidade de Advogado criminalista atuante, fez nascer a observação de determinados dados trazidos neste trabalho e o interesse pelo aprofundamento no tema.

Em meio a esse cenário, na perspectiva brasileira a educação se apresenta como um dos elementos de ressocialização do “preso”, constituindo-se como um dos direitos dele, de acordo com a LEP - Lei de Execuções Penais¹. Com base na perspectiva crítico-dialógica e emancipadora adotada por Paulo Freire - considerado o Patrono da Educação Brasileira -, defende que a educação é uma forma de libertação do oprimido². Freire, um dos maiores educadores do século XX, desenvolveu uma abordagem pedagógica profundamente centrada na conscientização crítica e na prática transformadora do educando. Sua proposta pedagógica é fundamentada na ideia de que "a educação verdadeira é praxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo"³, destacando que a educação não deve ser um simples repasse de conteúdos, mas uma ação libertadora e dialógica, que visa à transformação das estruturas sociais e à construção de uma nova consciência crítica nos indivíduos.

Freire é amplamente reconhecido por sua contribuição para a educação popular e para a criação de práticas pedagógicas que empoderam os indivíduos a questionar e transformar as condições em que vivem. Sua pedagogia, focada na

¹ Brasil. Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984, artigo 41, VII

² Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

³ Informações extraídas de homenagem publicada pela Presidência da República, que destaca a relevância mundial de Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira e reconhece sua proposta pedagógica baseada na conscientização crítica e na transformação social (BRASIL, 2024)

leitura crítica da realidade e na ação transformadora, é vista como essencial para o processo de ressocialização dos indivíduos privados de liberdade, oferecendo-lhes uma ferramenta de reconstrução de identidade e emancipação social⁴.

Dentre os autores que norteiam este estudo, destaca-se o insigne já citado Paulo Freire. A pedagogia freiriana, centrada na noção de conscientização e emancipação do sujeito oprimido, representa não apenas um aporte teórico, mas também uma proposta ética e política de transformação da sociedade. A sua crítica à educação bancária (1987)⁵ — modelo tradicional de ensino baseado na transmissão verticalizada e acrítica de conteúdos — oferece os fundamentos para a análise da lógica educacional predominante no sistema penitenciário brasileiro, que muitas vezes se resume à capacitação técnica e à preparação para o mercado de trabalho, desconsiderando a formação integral e cidadã dos apenados.

Neste sentido, a escolha pelo pensamento freireano, como fio condutor da análise não é meramente teórica, mas política e epistemológica. A pedagogia do oprimido (1987)⁶, como proposta pelo autor, denuncia a estrutura de dominação reproduzida pelas instituições sociais, incluindo o cárcere, e propõe a construção de uma educação libertadora, baseada no diálogo, na escuta e na problematização crítica da realidade. Assim, ao tomar Paulo Freire como principal referencial, esta dissertação busca não apenas compreender os limites da educação prisional atual, mas apontar caminhos possíveis para a sua transformação, a partir de práticas pedagógicas emancipadoras.

Sobre a identidade do apenado, buscou-se entender a origem do indivíduo que comete crime (o detento) e mecanismos ditos educacionais, mas que, na prática não contribuem para a dita “ressocialização do apenado”. No capítulo 2, o estudo é amplamente produzido.

⁴ Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire defende que a educação deve ser um ato de liberdade, capacitando os indivíduos a ler criticamente o mundo e a agir sobre ele, processo essencial para a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, como é o caso dos privados de liberdade.

⁵ Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁶ Obra seminal de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* propõe uma educação libertadora baseada no diálogo crítico e na conscientização dos indivíduos oprimidos, defendendo a transformação social através da prática pedagógica.

O modelo educacional adotado pelo sistema penitenciário da Penitenciária Lemos Brito corresponde ao modelo educacional tradicional, unidirecional, contemplado pela Educação de Jovens e Adultos, conforme Manual de Regras de Programação Escolar atualizado de 2025⁷, de cariz conservador e adaptativo, aplicado dentro das instituições prisionais, conforme será visto no capítulo 2.2. Nesse viés, Alejandro Vivancos (2003, p. 9), já na data da defesa da ideia posta, acredita que a reintegração social ocorrida dentro da prisão é nada mais do que uma utopia⁸.

Paulo Freire (1987) explica que a educação bancária, característica de modelos educacionais conservadores, perpetua uma relação passiva e submissa entre educando e educador, com o aluno assumindo um papel de receptor passivo do conhecimento, se coadunando com o modelo educacional proposto por Émile Durkheim (1952)⁹. Nesse contexto, o ensino ocorre de forma unilateral, sem promover a reflexão crítica e a autonomia intelectual. Quando aplicado ao ambiente prisional, esse modelo parece reforçar um misto de agressividade, submissão e alienação do detento, o que, conseqüentemente, distanciaria o indivíduo da possibilidade de desenvolver um pensamento crítico sobre sua própria condição social e sobre os fatores estruturais que o levaram à privação de liberdade, que será alvo de enfrentamento perante o capítulo 3 desta dissertação. Portanto, é essencial discutir a implementação de modelos pedagógicos alternativos que possam efetivamente contribuir para a ressocialização dos apenados.

A educação do tipo crítico-libertador, ao contrário da perspectiva de educação conservadora, baseada nos pressupostos freireanos, propõe um processo de ensino-aprendizagem que transcende à simples transmissão de conteúdo, promovendo a reflexão sobre a realidade social e incentivando a emancipação dos indivíduos.

Em um ambiente prisional, essa abordagem poderia representar uma via para a quebra do ciclo de práticas infracionais, permitindo que os detentos refletissem de

⁷ Bahia. Manual de Regras de Programação Escolar 2025.

⁸ VIVANCOS, Alejandro Ayuso. *Visión crítica de la reeducación penitenciaria en España*. Valencia, Espanha: Nau Libres, 2003.

⁹ Durkheim, Émile. *Definição de educação*. Educação e sociologia. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952, p. 29-32.

modo crítico suas trajetórias e possibilidades de reconstruir suas relações com a sociedade. No entanto, a aplicação da educação crítica dentro do sistema prisional enfrenta obstáculos estruturais, ideológicos e institucionais que dificultam sua efetivação, sendo esta estrutura e condição citada e reconhecida no Conselho Nacional de Justiça (CNJ) pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Gilmar Mendes¹⁰.

A situação de penúria do sistema prisional do país é tão notória, que o que quer que se diga, será expletivo e, claro, vergonhoso para todos nós. E como tenho destacado, nós não temos, no âmbito do Judiciário, sequer a desculpa de dizer que isso é culpa da Administração, porque somos administradores do sistema. (...) Não podemos mais continuar a falar da existência desse sistema prisional como se estivéssemos a reclamar do frio ou do calor, como se não tivéssemos nenhuma influência na lamentável situação a que chegamos". (Mendes, 2021, P.12)

A realidade do sistema prisional brasileiro revela um cenário alarmante que compromete qualquer tentativa de ressocialização dos apenados. Como destacado pelo Acórdão da ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) 347¹¹:

Um percentual baixíssimo de presos tem acesso à educação, à leitura, ao trabalho ou à capacitação profissional. De acordo com números de 2022, apenas 19% das pessoas trabalham e 15% estudam [39]. A prática de diversos delitos é operada de dentro do sistema. Quanto pior o sistema, mais difícil é a recuperação dos egressos, maior é a reincidência, maior é o retorno ao sistema e maior é a superlotação. (BRASIL, Supremo Tribunal Federal, 2022)

Estes dados sublinham a urgência de repensar as condições educativas e as políticas públicas voltadas ao sistema prisional, onde a falta de oportunidades e a constante marginalização dos indivíduos agravam ainda mais os problemas estruturais, criando um ciclo vicioso de criminalidade e reincidência.

A resistência das instituições governamentais à adoção de métodos pedagógicos crítico-libertadores e a própria marginalização dos detentos são fatores que precisam ser analisados para compreender os desafios da implementação desse modelo.

¹⁰ Brasil. Conselho Nacional de Justiça. Relatório ECI 1406: Relatório Anual de Atividades - 2021. Este relatório fornece uma visão detalhada das atividades e resultados do Conselho Nacional de Justiça no ano de 2021, abordando temas relevantes como as iniciativas de transparência, controle e aprimoramento da justiça no Brasil, com ênfase na gestão e fiscalização do sistema judiciário.

¹¹ Brasil. Supremo Tribunal Federal. Acórdão da ADPF 347.

A Penitenciária Lemos Brito, localizada em Salvador/BA, representa um recorte significativo desta dissertação. A unidade conta com o Colégio Professor George Fragoso Modesto, uma instituição de ensino que visa proporcionar educação formal (Ensino Fundamental, Médio e Técnico) aos detentos¹².

Embora programas educacionais sejam implementados dentro da unidade, a questão da educação crítica como instrumento de reintegração social está longe de assumir um caráter minimamente crítico, o que deu origem à questão central desta dissertação: “Quais possibilidades e desafios envolvem a (in)aplicabilidade do modelo crítico-libertador na educação prisional da Penitenciária Lemos Brito?”

Considerando o que foi apontado até então, a dissertação teve como objetivo geral “Analisar os principais obstáculos à implantação de uma educação de caráter crítico-dialógico na Penitenciária Lemos Brito”. Para o alcance deste objetivo, a dissertação ora apresentada, orientou-se em objetivos específicos a seguir indicados: a) Analisar os limites e possibilidades da educação crítica ser aplicada no Sistema Penitenciário Lemos Brito; b) Discutir possíveis contribuições da educação crítica no processo de reinserção social dos apenados da Penitenciária Lemos Brito; e c) Avaliar as políticas públicas educacionais destinadas ao sistema prisional, com foco na sua efetividade e adequação à proposta de uma educação crítica e libertadora na Penitenciária Lemos Brito. Cumpre esclarecer que a estrutura desta dissertação está organizada nos capítulos que serão detalhados a seguir.

Após o capítulo 1, que corresponde a esta Introdução, o Capítulo 2, intitulado **SOCIALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO CRÍTICA E RESSOCIALIZAÇÃO**, e seus subcapítulos, discutem as inter-relações entre socialização, educação crítica e ressocialização, com foco nos impactos que tais dimensões exercem sobre a redução da reincidência criminal. Neste capítulo, discute-se o conceito de socialização como o processo de interiorização de normas, valores e cultura, conforme proposto por Peter L. Berger e Thomas Luckmann, destacados sociólogos que, na obra *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*

¹² A Penitenciária Lemos Brito, em Salvador/BA, abriga o Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto, responsável pela oferta de educação formal aos detentos, em cumprimento às diretrizes do Plano Estadual de Educação da Bahia (Lei nº 13.556/2016, meta 9).

(2004),¹³ analisam a formação da realidade social a partir da interação e da construção coletiva do conhecimento. Parte-se da ideia de que a sociedade é plural e composta por diversas subcomunidades com valores distintos, o que gera tensões e desigualdades quando o Estado impõe padrões únicos, desconsiderando essa diversidade.

A marginalização de grupos vulneráveis é aprofundada por práticas estatais repressivas, análise desenvolvida por Loïc Wacquant, sociólogo francês contemporâneo, conhecido por seus estudos críticos sobre desigualdade, pobreza e políticas penais. Em sua obra *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*¹⁴, Wacquant examina a transição do Estado social para o Estado penal, demonstrando como a resposta estatal aos desafios sociais se dá progressivamente pela repressão, e não pela assistência e educação, reforçando um ciclo de exclusão e criminalização das populações vulneráveis.

Ainda no capítulo 2, discute-se o papel central da família no processo de socialização primária, com base nas reflexões de Jean-Jacques Rousseau, filósofo iluminista que destacou, em *Do Contrato Social*¹⁵, a importância dos vínculos afetivos e da educação inicial para a formação do cidadão. A análise também se apoia em Alberto J. G. Villamarín, educador e pesquisador das relações entre educação, justiça e criminalidade, que, em sua obra *Educação e Justiça versus Violência e Crime*¹⁶, ressalta a função protetiva da família na prevenção de comportamentos ilícitos. Complementarmente, Angela Carla Mendonça Menezes, profissional com atuação na área jurídica e educacional, autora do artigo intitulado *A precariedade da estrutura familiar e o menor infrator*¹⁷, aponta que a precariedade da estrutura

¹³ Peter L. Berger (1929–2017) foi um sociólogo e teólogo austríaco-americano, reconhecido por suas contribuições à sociologia do conhecimento, da religião e da modernidade. Thomas Luckmann (1927–2016) foi um sociólogo alemão, notório por seus estudos sobre a construção social da realidade e os processos de comunicação. Juntos, publicaram "A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento" (Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004), obra seminal que explora como o conhecimento socialmente compartilhado é construído, transmitido e mantido.

¹⁴ WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Tradução de F. Bastos. Rio de Janeiro: Revan, 2003. O autor analisa a transformação do Estado social em Estado penal, observando como políticas públicas repressivas substituem progressivamente estratégias de inclusão e proteção social.

¹⁵ Rousseau, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. 1762, p. 20.

¹⁶ Villamarín, Alberto J. G. *Educação e Justiça versus Violência e Crime*. São Paulo: Paulus, 2002, p. 93-94.

¹⁷ Menezes, A.C.M. *A precariedade da estrutura familiar e o menor infrator*. 2012.

familiar, motivada por negligência ou vulnerabilidade socioeconômica, constitui um dos fatores determinantes na exposição de jovens a práticas infracionais.

Ademais, aborda-se a fase da adolescência, associada à socialização secundária, momento em que as influências sociais se diversificam e intensificam, podendo fragilizar o indivíduo diante das dinâmicas de exclusão e marginalização. A falta de oportunidades legítimas e o apelo de trajetórias infracionais, conforme discutido pelos pesquisadores Pereira, Silva, Sbrano e Lage (2019), são compreendidos como respostas às carências afetivas, simbólicas e materiais desses jovens. O artigo "As relações entre a criminalidade e a socialização primária"¹⁸ explora como a ausência de estruturas sociais adequadas e de apoio familiar contribui para o direcionamento de jovens em contextos de vulnerabilidade para práticas ilícitas, como um reflexo das necessidades não atendidas. Ainda, no capítulo fala-se sobre o marco histórico do direito à educação, assim como sobre a história do Colégio Estadual Professor George Modesto Fragoso, fazendo uma correlação com a educação crítica e a Ressocialização.

Já o Capítulo 3, A ILUSÃO RESSOCIALIZADORA NO CÁRCERE BAIANO aprofunda as críticas à ressocialização, aplicando-a ao contexto educacional ofertado pela sistemática educacional penitenciária da Lemos Brito. Este capítulo investiga os principais entraves à implementação de uma educação verdadeiramente emancipadora dentro do sistema prisional, revelando suas raízes históricas, sociais e econômicas. Inicialmente, revisita a gênese da prisão como instrumento de controle social, concebido não para reabilitar, mas para punir e conter, com forte viés de classe e racial.

Neste capítulo, a análise parte da crítica de autores fundamentais como Michel Foucault e István Mészáros para demonstrar que a prisão, longe de promover a ressocialização, perpetua a exclusão social e reforça as desigualdades estruturais do capitalismo. Michel Foucault, filósofo e historiador francês, em sua obra *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*¹⁹, desenvolve uma análise crítica do sistema penal,

¹⁸ Pereira, I. N.; SILVA, J. C. da; SBANO, L. G.; LAGE, M. As relações entre a criminalidade e a socialização primária. *Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior*, [S. l.], v. 8, n. Especial, p. 21, 2019. Disponível em: <https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/688>.

¹⁹ Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

abordando a evolução das práticas punitivas e sua transformação de formas de punição física visível para técnicas de controle mais sutis e invisíveis, como a vigilância constante. Foucault sugere que a prisão, longe de ser uma instituição voltada à reintegração do indivíduo à sociedade, serve como um dispositivo de poder que busca normalizar o comportamento dos indivíduos e impor a disciplina, sem, no entanto, questionar as profundas desigualdades sociais que geram a criminalização. Sua análise destaca como o sistema penal opera na manutenção das estruturas de poder existentes, contribuindo para a exclusão e marginalização, ao invés de proporcionar oportunidades de reintegração efetiva.

Por sua vez, István Mészáros, filósofo húngaro e teórico marxista, em *A Educação para Além do Capital*²⁰, discute a educação sob a ótica das relações de poder e da reprodução das desigualdades sociais. Mészáros argumenta que a educação, em um sistema capitalista, não serve à emancipação dos sujeitos, mas sim à perpetuação das condições de exploração e opressão. Em sua crítica à educação mercantilizada, ele destaca que a escola e as instituições educativas, incluindo o sistema prisional, são moldadas para treinar indivíduos para se adequar às exigências do mercado, em vez de possibilitar uma reflexão crítica que promova a liberdade e a autonomia. A educação no cárcere, portanto, não é vista como um instrumento de transformação social, mas como uma técnica de adaptação ao sistema capitalista, reforçando a lógica de controle e exploração dos corpos marginalizados pela sociedade.

Esses autores fornecem uma base teórica robusta para entender a prisão não como um meio de reintegração ou ressocialização, mas como uma máquina de exclusão e opressão, que agrava ainda mais as desigualdades e limita as possibilidades de emancipação dos sujeitos privados de liberdade. A análise proposta no capítulo, ao dialogar com as ideias de Foucault e Mészáros, critica a falácia da ressocialização oferecida pelos sistemas penitenciários, argumentando que a verdadeira transformação do sujeito passa pela construção de um novo modelo educativo, profundamente crítico e emancipador, como aquele defendido por Paulo Freire, já mencionado anteriormente no texto.

²⁰ Mészáros, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

O Capítulo 4, DESAFIOS SISTÊMICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO CONTEXTO PRISIONAL: PROPOSTAS METODOLÓGICAS E GOVERNAMENTAIS PARA TRANSFORMAR E LIBERTAR discute possíveis estratégias metodológicas e necessárias ações governamentais voltadas à viabilização da educação crítica na unidade prisional em questão, com base em um modelo que valorize a emancipação e a reconstrução de trajetórias. Ainda trata da importância da educação emancipadora nas prisões, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, que valoriza a consciência crítica e a construção coletiva do saber. Salienta-se que no ambiente prisional, onde imperam práticas de silenciamento e punição, a educação muitas vezes é reduzida a um instrumento de controle, atrelado à remição de pena e esvaziado de seu potencial transformador. A proposta freiriana, de acordo com o texto, defende o reconhecimento das vivências e saberes dos presos, o uso do diálogo como método e a valorização das culturas marginalizadas como ponto de partida para reflexões críticas. Para isso, o capítulo propõe metodologias como ciclos de leitura, oficinas interdisciplinares, projetos temáticos e práticas restaurativas.

Destaca também a necessidade de políticas públicas que garantam formação específica para docentes, infraestrutura adequada, acesso a todos os níveis de ensino e autonomia da gestão educacional nas prisões. A pesquisa realizada na Penitenciária Lemos Brito mostra que, embora existam iniciativas de ocupação educacional, estas carecem de intencionalidade pedagógica e não promovem transformação social. Por fim, o texto afirma que uma educação crítica no cárcere é um ato de resistência, exigindo compromisso político e escuta ativa dos sujeitos encarcerados como agentes de mudança.

Ao longo deste estudo, buscou-se refletir sobre a dicotomia entre o modelo penal repressivo/adaptativo e a possibilidade de consolidação de um modelo educacional crítico-libertador. Essa contraposição evidencia o potencial da educação como instrumento transformador, capaz de romper com o ciclo de exclusão e marginalização que marca a trajetória de muitos detentos. Em um cenário no qual a ressocialização ainda ocupa lugar secundário nas políticas penitenciárias, a proposta de uma educação crítica-libertadora emerge não apenas como alternativa, mas como

necessidade fundamental para a reinserção social efetiva, resgatando nos apenados a condição de sujeitos de direitos e protagonistas da própria reconstrução.

Sobre o Processo Metodológico, para o desenvolvimento desta dissertação, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por se tratar de um método que privilegia a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, conforme argumenta Oliveira (1999)²¹. A escolha por essa abordagem não se deu de forma aleatória, mas sim fundamentada na necessidade de discutir os significados construídos historicamente e das estruturas simbólicas que envolvem o sistema prisional e suas práticas educacionais. Ao contrário das metodologias quantitativas, que operam majoritariamente a partir de mensurações, percentuais e generalizações estatísticas, a metodologia qualitativa permite captar a complexidade das relações humanas, das contradições institucionais e das práticas pedagógicas, sobretudo quando estas ocorrem em espaços marcados por desigualdades extremas e violações de direitos, como é o caso da Penitenciária Lemos Brito.

Conforme Oliveira (1999), a pesquisa qualitativa não visa a obtenção de dados que possam ser reduzidos a fórmulas, mas sim a apreensão de sentidos e valores presentes na realidade social. Nesse contexto, a presente pesquisa se fundamenta em um levantamento bibliográfico e documental, utilizando critérios analíticos rigorosos, categorias temáticas previamente definidas a partir da literatura especializada e, em determinadas circunstâncias, escalas de atitudes e posicionamentos, com o objetivo de aferir a recorrência, intensidade e frequência de determinados conceitos nas fontes examinadas. O processo investigativo, portanto, se estrutura como um caminho reflexivo e interpretativo, cuja meta não é apenas descrever a realidade, mas compreendê-la criticamente, em diálogo com os referenciais teóricos adotados.

A base empírica e teórica da pesquisa é composta por um amplo espectro de fontes, incluindo livros clássicos e contemporâneos da área de educação e direitos humanos, artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos, relatórios produzidos por organismos nacionais e internacionais, legislações federais e estaduais que regem o sistema prisional, além de conteúdos disponíveis em

²¹DE OLIVEIRA, Silvio Luiz; Tratado de Metodologia Científica. São Paulo/SP: Editora Pioneira, 1999, pgs.61, 115.

websites institucionais e documentos oficiais. Essa pluralidade de fontes tem como propósito oferecer uma visão abrangente e multidimensional do objeto de estudo, promovendo o entrelaçamento entre teoria e prática, entre discurso normativo e realidade concreta.

Além da abordagem qualitativa, a presente investigação se vale também do método hipotético-dedutivo, conforme delineado por Oliveira (1999). Esse método, amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais, articula a formulação de hipóteses interpretativas a partir da observação de fenômenos sociais com a dedução lógica de suas consequências e, posteriormente, com a verificação empírica dessas deduções, por meio da análise crítica das evidências disponíveis. Trata-se de um método que combina a racionalidade sistemática com o compromisso ético de compreender e transformar a realidade social.

O método hipotético-dedutivo estrutura-se em quatro etapas essenciais, que foram integralmente seguidas no presente trabalho: (i) a observação do fenômeno a ser investigado — neste caso, a ausência de uma proposta de educação crítica no interior da Penitenciária Lemos Brito; (ii) a formulação de hipóteses explicativas sobre as causas e implicações dessa ausência; (iii) a dedução lógica das consequências que tal ausência acarreta para o processo de ressocialização e para o desenvolvimento humano dos apenados; e (iv) a verificação dessas hipóteses a partir da análise documental, bibliográfica e institucional.

A pertinência deste método para a presente investigação reside justamente na possibilidade de articular elementos teóricos e empíricos em um processo dialético, de constante confronto e reconstrução dos saberes. Com isso, busca-se evitar tanto o dogmatismo teórico quanto o empirismo ingênuo, estabelecendo uma análise crítica que parte da realidade concreta, mas que também propõe alternativas a ela, com base em fundamentos teóricos sólidos.

A adoção dessa metodologia também se justifica diante da complexidade do objeto estudado. A educação crítica no cárcere não pode ser compreendida de maneira simplificada ou descontextualizada. Ela envolve múltiplos fatores, como as condições estruturais das unidades prisionais, as políticas públicas de segurança e educação, os discursos midiáticos sobre criminalidade, os estigmas sociais impostos

aos indivíduos privados de liberdade, bem como as concepções pedagógicas que norteiam o trabalho dos educadores prisionais. Todos esses elementos exigem uma abordagem que seja ao mesmo tempo crítica, sistemática e sensível à realidade dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, a metodologia adotada se mostra compatível nos já mencionados objetivos específicos desta dissertação, que são: analisar a relação entre socialização, educação crítica e ressocialização; identificar os principais desafios institucionais, sociais e estruturais que impedem a implementação de uma proposta educacional transformadora no sistema penitenciário baiano; e, finalmente, propor estratégias metodológicas e ações governamentais que possam viabilizar a efetivação de uma educação emancipadora, fundamentada nos princípios de Paulo Freire.

Ao aliar o referencial teórico freiriano à metodologia qualitativa e ao método hipotético-dedutivo, este estudo busca construir um conhecimento comprometido com a ressocialização do apenado. Não se trata apenas de constatar a realidade, mas de problematizá-la criticamente, em busca de caminhos possíveis para a superação da lógica punitiva, excludente e desumanizadora que ainda prevalece no sistema prisional brasileiro, e em particular na Penitenciária Lemos Brito. O compromisso ético-político da pesquisa é, portanto, com a construção de alternativas emancipatórias, que reconheçam a dignidade dos sujeitos privados de liberdade e promovam, através da educação, a sua reintegração crítica, consciente e cidadã à sociedade.

2 SOCIALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO CRÍTICA E RESSOCIALIZAÇÃO

Trazendo para o estrito tema da socialização, segundo Berger e Luckmann (2004), a socialização é caracterizada como ato ou efeito de um indivíduo se integrar e fazer parte de uma sociedade. É definida pelo processo de aprendizagem e de interiorização de normas, valores, cultura e tudo aquilo que é característico de determinado meio social.²²

2.1 SOCIALIZAÇÃO, FAMÍLIA, MARGINALIZAÇÃO E SEUS ENTRAVES

A sociedade é formada por um conjunto de indivíduos que interagem e estabelecem entre si laços e regras. Nas palavras de Elias (1994):

A sociedade, como sabemos, somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas. Mas uma porção de pessoas juntas na Índia e na China formam um tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Bretanha; a sociedade composta por muitas pessoas individuais na Europa do século XII era diferente da encontrada nos séculos XVI ou XX. E, embora todas essas sociedades certamente tenham consistido e consistam em nada além de muitos indivíduos, é claro que a mudança de uma forma de vida em comum para outra não foi planejada por nenhum desses indivíduos, pelo menos, é impossível constatarmos que qualquer pessoa dos séculos XII ou mesmo XVI tenha conscientemente planejado o desenvolvimento da sociedade industrial de nossos dias.²³ (Elias, 1994, p. 13).

Dentro dessa configuração social, constroem-se costumes e valores que orientam as regras de convivência. Importa ressaltar que a sociedade não é homogênea, mas sim composta por múltiplas subcomunidades, cada uma com interesses distintos. O que é prioritário para uma família em situação de vulnerabilidade social pode não ter relevância para uma família inserida em um contexto privilegiado. Isso reflete a diversidade de valores e moralidades existentes.

²² BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

²³ ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.

Vale destacar as diferentes realidades socioculturais e morais vividas por diferentes famílias, comunidades e grupos sociais. Essas diferenças ilustram a pluralidade de perspectivas e valores dentro de uma mesma sociedade. Como pontua Eros Robert Grau²⁴:

[...] Impossível, contudo, neste ponto passarmos à margem de algumas observações de Schmitt. Quem estabelece os valores? Os valores não são, existem apenas quando dotados de validade. Valem para algo ou para alguém. Em outros termos, existem somente enquanto valerem para alguém; ou por outra, não existem. Anota Schmitt [1961:71]: “Quem diz valor quer fazer valer e impor. As virtudes se exercem, as normas se aplicam, as ordens se cumprem; mas os valores se estabelecem e se impõem. Quem afirma sua validade tem de fazê-los valer. Quem diz que valem, sem que ninguém os faça valer, quer enganar. Se algo tem valor e, quanto, se algo é valor, e em que grau, apenas se pode determinar isoladamente, desde um ponto de vista pressuposto ou de um critério particular”. [...] Aí se manifesta a “tirania dos valores” a respeito da qual Hartmann [apud Schmitt 1961:76]: “Cada valor, se se apoderou de uma pessoa, tende a erigir-se em tirano único de todo o ethos humano, ao custo de outros valores, inclusive dos que não lhe sejam diametralmente opostos”. A apreensão do significado da expressão tirania dos valores dá-nos – a observação é de Carl Schmitt [1961:76] – “a chave para compreendermos que toda teoria dos valores nada mais faz senão atizar e intensificar a luta antiga e eterna entre convicções e interesses”. (Grau, 2009, p. 288-289).

Quando o processo de socialização desconsidera essa diversidade e impõe um padrão único, pode-se observar a presença de um “desequilíbrio social”. Não parece justo julgar uma cultura apenas porque ela difere daquela do julgador. Entretanto, a normatização estatal frequentemente ocorre sem levar em conta essa pluralidade, criando estereótipos e reforçando desigualdades.

O processo de criminalização, pautado na moral e bons costumes, reforça desigualdades e promove um ciclo de marginalização. Ao ignorar a existência, vigência e validade de certas práticas culturais, o Estado não atua como provedor de soluções, mas sim como agente punitivo e discriminatório. Essa lógica foi abordada por Loïc Wacquant ao discutir a transição do "Estado-providência" para o "Estado-penitência", no qual a resposta aos desafios sociais se dá cada vez mais por meio da repressão e menos pela assistência e educação (WACQUANT, 2001, p. 77-151)²⁵.

²⁴ GRAU, Eros Roberto. Ensaio e Discurso sobre a Interpretação/Aplicação do Direito. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2009

²⁵ WACQUANT, Loïc. Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Tradução de F. Bastos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

Tal lógica repressiva, que atravessa as estruturas do Estado moderno, possui raízes profundas nas formas de organização social ao longo da história. Se a socialização é o primeiro estágio da construção do sujeito, qual seria o modelo ideal que respeitasse as particularidades de cada indivíduo? O primeiro espaço social de um ser humano é a família. Nessa perspectiva, Jean-Jacques Rousseau (1762) afirma²⁶:

A mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família. As crianças apenas permanecem ligadas ao pai o tempo necessário que dele necessitam para a sua conservação. Assim que tal necessidade cessa, dissolve-se o laço natural. As crianças são eximidas da obediência devida ao pai, e o pai é isento dos cuidados devidos aos filhos, todos reentram igualmente na independência. Se continuam a permanecer unidos, já não é naturalmente, mas voluntariamente, e a própria família apenas se mantém por convenção (Rousseau, Jean-Jacques. Do Contrato Social, 1762 p. 20).

No século XXI, a família, considerando aqui a diversidade da composição familiar na contemporaneidade, continua sendo a base da socialização. Como ressalta Villamarín e outros (2002)²⁷:

(...) devemos ter bem presente que quando a criança ingressa na escola já é tarde para começar a educá-la ou para tentar desfazer os erros de educação cometidos pelos seu pais ou cuidadores. (...) Se é certo que a tarefa de educar deve recair em primeiro lugar nos pais, não é menos certo que os demais membros da grande família em que se transformou a humanidade também desempenham um papel importante no processo, tanto em relação às crianças como em relação aos demais adultos do mundo todo. (Pichon-Rivière, 1991; Bronfenbrenner, 1994; Bourdieu et al., 1999). (Villamarín, Alberto J. G.. Educação e Justiça versus Violência e Crime, 2002, p. 93 e 94).

Esse primeiro modelo de sociedade deriva da convivência entre pai e mãe, além das relações construídas com outros membros detentores da ancestralidade em comum, a priori. Não se deve esquecer dos membros “postigos”, os quais não possuem a consanguinidade, mas fazem parte daquele primeiro ciclo social, a exemplo dos filhos adotados. Menezes (2012) afirma²⁸:

Que o grupo familiar tem um papel fundamental na constituição dos indivíduos, sendo importante na determinação e na organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual através das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar. Pode-se dizer, assim, que esta instituição é responsável pelo processo de socialização primária das crianças e dos adolescentes.

²⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social. São Paulo: Hunter Books, 2014.

²⁷ VILLAMARÍN, Alberto J. G. Educação e Justiça versus Violência e Crime. São Paulo: Paulus, 2002.

²⁸ MENEZES, A.C.M. A precariedade da estrutura familiar e o menor infrator. 2012.

(MENEZES, A.C.M.A precariedade da estrutura familiar e o menor infrator, capítulo 2)

Deste modo, entende-se que a socialização primária não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas também envolve um elevado nível de emoções, as quais desempenham um papel preponderante nesse estágio, uma vez que o indivíduo tende a orientar suas ações com base em impulsos emocionais.

O foco é a centralidade do grupo familiar na formação do indivíduo, destacando seu papel crucial no desenvolvimento da personalidade e no comportamento dos membros mais jovens, como crianças e adolescentes. A esse respeito, estamos diante da teoria sociológica da socialização primária, onde a família é o primeiro espaço de interação social. Essa socialização inicial é crucial, pois é nesse contexto que os valores, normas, comportamentos e modelos de relacionamento são transmitidos de forma direta.

Ao traçar um paralelo entre a socialização primária e as influências externas, observa-se que o ser humano está constantemente sujeito a essas formas de interferência social, sendo que, em determinadas culturas, contextos e fases do desenvolvimento, as influências externas tendem a exercer um impacto mais significativo sobre sua formação subjetiva e comportamental.²⁹

A adolescência, compreendida aproximadamente entre os 12 e 18 anos³⁰, constitui uma etapa do desenvolvimento humano marcada por intensas transformações de ordem biológica, psicológica e social. Trata-se de um período liminar, de transição entre a infância e a vida adulta, no qual o indivíduo passa a experimentar não apenas alterações hormonais significativas, mas também uma reconfiguração de sua identidade e de seus vínculos afetivos. Segundo Berger e Luckmann (2014), as instituições sociais, como a família, a escola e outras formas de socialização, desempenham um papel fundamental na moldagem desses processos, sendo determinantes na construção da identidade do adolescente. Nesse contexto, emergem conflitos internos, desejos contraditórios e tensões com os

²⁹ A noção de que a formação subjetiva e comportamental dos indivíduos é profundamente moldada pelas influências externas — especialmente no contexto da socialização primária — é defendida por Berger e Luckmann, que descrevem a sociedade como um processo contínuo de construção social da realidade, no qual o indivíduo internaliza padrões culturais e institucionais. (BERGER; LUCKMANN, 2014).

³⁰ Brasil. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, artigo 2º.

modelos de autoridade previamente estabelecidos, que são internalizados e ressignificados ao longo dessa fase de transição.

A socialização secundária é aquela que deriva das experiências do ser humano extrafamília. Nessa fase o indivíduo passa por constantes mudanças de opiniões e comportamentos, em função dessas realidades contrárias (Lage, M; Sbrano, LG; da Silva, JC; Pereira, IN. 2015, p. 05)³¹.

Embora a socialização secundária seja responsável pela diversificação das interações e pela adaptação a novos papéis sociais, é a socialização primária que estabelece os alicerces sobre os quais as experiências futuras serão interpretadas. A ausência ou fragilidade dessa primeira etapa pode comprometer a forma como o indivíduo assimila e responde às influências externas, tornando-o mais suscetível a processos de marginalização ou afastamento das normas sociais predominantes.

Neste cenário, observa-se que uma parcela dos adolescentes, sobretudo aqueles inseridos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, pode desenvolver vínculos com práticas e discursos que confrontam os valores morais convencionais e as normas jurídicas estabelecidas. Para esses sujeitos, o ingresso em trajetórias infracionais, não raro, se apresenta como uma alternativa concreta e atrativa diante da escassez de oportunidades legítimas de mobilidade social.

O envolvimento em atividades ilícitas passa a ser interpretado, muitas vezes, como uma possibilidade de alcançar prestígio, reconhecimento e ascensão financeira — elementos que, nas margens da sociedade, tornam-se ainda mais desejáveis por responderem a carências afetivas, simbólicas e materiais.

Como indicam Lage, Sbrano, da Silva e Pereira (2019, p. 03, apud Pedro, 2019), o apelo da criminalidade reside justamente na sua capacidade de oferecer respostas imediatas a anseios individuais profundos, ao mesmo tempo em que fornece ao adolescente uma sensação de pertencimento e poder que frequentemente lhe é negada nos espaços institucionais tradicionais.

³¹ LAGE, M. As relações entre a criminalidade e a socialização primária. *Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior*, [S. l.], v. 8, n. Especial, 2019.

Tal processo reforça a necessidade de uma análise crítica que leve em consideração os determinantes socioeconômicos e subjetivos que atravessam as escolhas juvenis, deslocando o foco da culpabilização individual para uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade social que conforma tais trajetórias.

No entanto, na prática, quando o assunto é realidade social, para compreender o ingresso de jovens no universo do crime, é necessário examinar os fatores que os conduzem a essa trajetória. Como mencionado anteriormente, o ambiente familiar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que constitui a primeira referência social e moral para a construção de valores. Assim, quando uma criança cresce em um contexto marcado pela pobreza extrema, por conflitos constantes, agressões físicas e verbais, violência doméstica e abuso sexual, sua percepção da realidade pode vir a acontecer de modo que a leve a enxergar essas dinâmicas como naturais.

Além disso, em determinadas situações, a exposição precoce a substâncias ilícitas e a participação, muitas vezes forçada no tráfico de drogas, comercialização de entorpecentes, reforçam a normalização de práticas criminosas.

A questão da fragilidade/precariedade do suporte familiar, seja pela negligência, seja pela necessidade dos pais/responsáveis trabalharem em excesso sem poder oferecer acompanhamento, pode contribuir para a fragilidade do processo de socialização.

A criminalidade, portanto, não surge isoladamente, mas muitas vezes é resultado de lacunas na socialização primária, ou seja, na construção inicial da identidade do sujeito e de suas relações com o mundo (Lage, M; Sbrano, LG; da Silva, JC; Pereira, IN. 2019, p. 03; apud Cândido et al., 2019)³².

O desafio está em romper com uma formação que apenas adestre, e dar espaço para uma educação que emancipe, que dialogue com os sonhos e com a dignidade de cada indivíduo.

³² LAGE, M. As relações entre a criminalidade e a socialização primária. *Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior*, [S. l.], v. 8, n. Especial, 2019.

Embora a questão da criminalidade frequentemente ocupe o centro dos debates sociais, é fundamental compreender que a relação entre educação, ou modelo educacional, e crime não pode ser reduzida a uma mera consequência da estrutura da família

2.2 EDUCAÇÃO CRÍTICA E A RESSOCIALIZAÇÃO

Partindo da premissa de que a educação deve fomentar o pensamento crítico e a autonomia dos indivíduos, este trabalho resgata o pensamento de Paulo Freire (2024), que afirma: "Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio." (Freire, 2024, p. 51)³³. Freire (1987) reforça que essa autonomia envolve liberdade tanto na escolha quanto na execução de ações, sendo essencial para a autodeterminação e a capacidade de tomada de decisões independentes. Dessa forma, não se trata apenas de fornecer educação, mas sim de garantir uma educação crítica, que vá além da simples transmissão de conhecimento acumulativo, aquilo que Paulo Freire (1987) denominou "educação bancária". A ausência desse modelo educacional impede que indivíduos oriundos de diferentes realidades sociais desenvolvam um pensamento reflexivo sobre sua condição e as alternativas para transformá-la, em reflexão aos ensinamentos do autor.

A educação conscientizadora se dá de forma a ensinar o indivíduo a pensar criticamente sobre a realidade à sua volta. Seu objetivo principal é promover a reflexão sobre a realidade social, política e cultural, capacitando os indivíduos a reconhecerem e questionarem as estruturas de poder, desigualdade e injustiça que moldam suas vidas e seu entorno. De acordo com o pensamento freiriano:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consistente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 2024, p. 118 e 119)

³³ FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024, apud KARL MANNHEIM, Diagnóstico de nuestro tiempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

Na visão de Freire, a educação não deve ser um processo de “bancário”, onde o professor deposita conhecimento nos alunos, mas sim um espaço de diálogo, em que educador e educando aprendem mutuamente. Freire (2024) ressalta que a educação precisa promover a conscientização crítica, permitindo que os oprimidos entendam sua realidade e adquiram as ferramentas para transformá-la. Ele rejeita a ideia de educação como meio de mera adaptação à sociedade existente, propondo que ela deve servir como instrumento de libertação e mudança social. Neste processo conscientizador, como ocorre o processo de conscientização no educando? De acordo com Paulo Freire:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de racionalidade do nosso tempo altamente tecnologicado. (Freire, 2021, p.33-34)

O interesse em conhecer e desvendar conceitos se traduz no ideário de Paulo Freire, o qual atesta e alerta que a consciência nasce da curiosidade do indivíduo, da sua insatisfação e indocilidade. A falta do interesse pela aquisição do conhecimento crítico resulta na formação de seres marginalizados, seres socialmente “excluídos”.

De acordo com Freire, quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (Freire, 1987, p. 39)³⁴.

Contrariamente à educação crítica, a perspectiva funcionalista se constitui como uma ferramenta para a socialização das novas gerações, preparando-as para ocupar seus papéis na sociedade. Émile Durkheim (1982)³⁵, nessa concepção, manifestou em sua obra:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto

³⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

³⁵ Durkheim, Émile. *Definição de educação*. *Educação e sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (Durkheim, 1982, p. 29-32).

Durkheim (1982, p. 203)³⁶ interpreta a criminalidade como um produto da anomia social, isto é, da falência ou enfraquecimento das normas que estruturam a vida coletiva. Em resposta a esse fenômeno, a educação assume o papel de mecanismo de regulação social, moldando os indivíduos para a reintegração às normas vigentes, sem, contudo, questionar os fatores estruturais que originam a ruptura normativa.³⁷

Essa concepção funcionalista reflete o afastamento da ideia da educação libertadora, aquela que prepara o indivíduo para pensar criticamente. O modelo proposto ecoa uma adequação do indivíduo a viver no meio social.

Com visto, o modelo de educação funcionalista de Durkheim e a educação libertadora proposta por Paulo Freire se opõem em aspectos fundamentais. Enquanto Durkheim vê a educação como um processo unidirecional, onde as gerações mais velhas transmitem valores e normas às gerações mais jovens para manter a coesão social, Freire propõe uma educação dialógica e emancipadora, voltada para a transformação da realidade social. Enquanto Durkheim busca a manutenção da ordem social através da educação, Freire enxerga a educação como um meio de questionar e transformar essa ordem, rompendo com a opressão e promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Essa divergência teórica se torna ainda mais significativa quando pensamos na educação nos presídios. E, na perspectiva brasileira acerca da educação ofertada no ambiente penitenciário, como se processa?

O direito à educação tem suas bases na Constituição Federal de 1988, sendo a atual vigente no país brasileiro. Dentre os seus termos, instituiu que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

³⁶ DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1982

³⁷ Para Durkheim, a educação exerce função primordial na reconstrução da ordem social abalada pela anomia, agindo como instrumento de socialização destinado a restaurar a coesão normativa. Essa concepção, entretanto, é criticada por negligenciar os conflitos estruturais e as desigualdades que atravessam os processos educativos. (Durkheim, Émile. Educação e Sociologia. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1982.)

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”³⁸. Todo e qualquer sujeito de direitos é detentor da prerrogativa do direito ao estudo, incluindo, assim, os componentes do sistema prisional.

No desdobramento da instituição constitucional, tem-se que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde³⁹.

Ou seja, em todos os níveis educacionais a Constituição Federal positivou a obrigatoriedade da sua promoção e de tornar acessível a educação a todos, respeitando os níveis e graus que faça parte, o educando.

Ainda na Magna Carta, regulamentou em seu Art. 214 a obrigatoriedade do estabelecimento do chamado Plano Nacional de Educação. De acordo com o dispositivo, tem-se que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações

³⁸ Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 205. Dispõe sobre a Constituição Federal brasileira.

³⁹ BRASIL, Constituição Federal de 1988, Art. 208. Dispõe sobre a Constituição Federal brasileira.

integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a ...⁴⁰

A iniciativa Federal buscou, com a positivação da obrigatoriedade da construção do plano nacional:

...erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar o sujeito para o trabalho; promover o aparato humanístico, científico e tecnológico do País; e estabelecer metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto ⁴¹. (Brasil, 1988, art. 214, I; II; III; IV; V, VI; e VII)

Ainda no que diz respeito à elaboração do Plano Nacional de Educação, desdobrando o que normatizou a Constituição Federal, estritamente no âmbito da legislação infraconstitucional, foi erigida a Lei nº 10172, datada de 09 de janeiro de 2001. Respondendo a motivação do seu nascimento, são os seus objetivos:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
⁴² (Brasil, 2001, item 2)

Na sua elaboração, o Plano Nacional de Educação trouxe à baila o nivelamento de ensino, importando à pesquisa a escolarização de jovens e adultos. Com esteio no Art. 214, I, da Constituição Federal brasileira vigente, a instituição da modalidade educativa tem como um dos seus enfoques a erradicação do analfabetismo⁴³, que à época da sua elaboração ainda atingia número expressivo no Brasil. A partir daí, no ambiente prisional, foi um dos objetos do Plano a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores,

⁴⁰ BRASIL, Constituição Federal de 1988, Art. 214. Dispõe sobre a Constituição Federal brasileira.

⁴¹ Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 214, I; II; III; IV; V, VI; e VII. Dispõe sobre a Constituição Federal brasileira.

⁴² Brasil, Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001, item 2. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

⁴³ Brasil, Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001, itens 5 e 5.1. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional⁴⁴.

Ainda dentro da instituição da Lei nº 10172/2001, ficou asseverado que a validade da aprovação do Plano Nacional de Educação é de 10 anos⁴⁵. Atualmente, o plano vigente no país está positivado através da Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014⁴⁶, que, embora tenha a sua validade até a data de 25 de junho de 2024, o novo plano encontra-se em tramitação, aguardando Instalação de Comissão Temporária, perante o Congresso Nacional⁴⁷.

Neste contexto infraconstitucional, tomando como ponto de partida os artigos 205 e 214 da Magna Carta, tem-se a lei denominada Lei de Execuções Penais, a qual instituiu ser um dos direitos do preso a educação, em seu artigo 17⁴⁸. Merece especial atenção a instituição desta lei, eis que positivou:

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. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (Lei de Execuções penais, 11 de julho de 1984)

O público carcerário está vinculado ao programa destinado a jovens e adultos, o qual é regulamentado pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 37 explica o por quê da instituição do programa. Nessa perspectiva, “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

⁴⁴ Brasil, Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001, itens 5.3. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

⁴⁵ Brasil, Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001, artigo 1º. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências

⁴⁶ Brasil, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

⁴⁷ Projeto de Lei nº 2614/2024. Dispõe sobre a proposta de atualização de Planejamento Estadual de Educação.

⁴⁸ Brasil, Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984, artigo 17. Dispõe sobre a Lei de Execuções Penais.

constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Brasil, 1996)⁴⁹

Ainda dentro da Lei de Execuções Penais, foi instituído como forma de política a gestão dos estágios educacionais dos penitentes:

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

Significa dizer que o penitente será alocado no sistema colegial de acordo com o seu nível estudantil. É oportuno ressaltar que a lei garante ao preso também o acesso ao ensino técnico profissionalizante.

Datado de 24 de novembro de 2011, nasceu o Decreto nº 7626, o qual instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais⁵⁰. Foi erigido o regramento objetivando:

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

⁴⁹ Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 37. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

⁵⁰ Brasil. Decreto nº 7626, de 24 de novembro de 2011. artigos 1º e 4º. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais. (Brasil, 2011)

Na sua construção houve a descentralização das atividades educacionais da estrita competência do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), subordinado ao Ministério da Justiça, ampliando ao Conselho Nacional de Educação (CNE), subordinado ao Ministério da Educação⁵¹. A partir do nascimento do regramento, o CNE ficou responsável por:

I - equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais;

II - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais;

III - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais; e

IV - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais.⁵²

Já o Ministério da Justiça, por meio de seu subordinado, assume a responsabilidade de apoiar financeiramente a construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais. Além disso, cabe à pasta orientar os gestores do sistema prisional quanto à importância da oferta de educação nas unidades prisionais e realizar o acompanhamento dos indicadores estatísticos do PEESP por meio de um sistema informatizado, com o objetivo de orientar as políticas públicas voltadas para o sistema prisional.⁵³

⁵¹ BRASIL. Decreto nº 7626, de 24 de novembro de 2011, parágrafo único do artigo 3º. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

⁵² BRASIL. Decreto nº 7626, de 24 de novembro de 2011, parágrafo único do artigo 6º. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

⁵³ BRASIL. Decreto nº 7626, de 24 de novembro de 2011, parágrafo único do artigo 7º Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

No âmbito do Estado da Bahia, o Plano Estadual de Educação foi positivado através da Lei Estadual nº 13556, de 11 de maio de 2016. Em sua promoção, baseado na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵⁴, estabeleceu como uma das metas a Educação de Jovens e adultos⁵⁵. A Lei Federal que institui a LDB estabelece que a educação de jovens e adultos é voltada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada, sendo, portanto, um instrumento crucial para a educação e a aprendizagem ao longo da vida⁵⁶. O próprio regramento define a idade regular é compreendida entre 04 e 17 anos⁵⁷. Assim, o público que compõe o sistema carcerário trata-se de maiores de 18 anos, estando adequados à modalidade de ensino posta.

Ainda na perspectiva baiana acerca da educação, construiu-se o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. A última versão disponível e vigente é de Abril de 2021. É o objetivo do plano:

O Plano, como instrumento de implementação de política pública, tem como objetivo ampliar a oferta educacional tanto em relação à educação formal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quanto em relação à outras ações educacionais. Assim constituído e com a vigência de 2020-2024, o Plano desempenha uma importante função na organização dessa educação e, ao ampliar sua abrangência para as pessoas egressas do sistema prisional, lhe confere mais efetividade social.⁵⁸

Além dos objetivos acima postos, o plano ainda complementa:

1. Garantir a alfabetização através da implantação da etapa inicial da Educação Básica, Nível Fundamental, Segmento I; 2. Ampliar a oferta de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualidade social, considerando a diversidade de públicos (LGBT, idosos, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência) no sistema prisional; 3. Criar programas perenes de acesso à leitura, inclusive para a remição de pena através de instituição de clubes/grupos de leitura; 4. Realizar levantamento periódico de dados sobre os processos, atividades e ações

⁵⁴ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 1º e 2º. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

⁵⁵ BAHIA. Lei nº 13556, de 11 de maio de 2016, meta 9. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação da Bahia.

⁵⁶ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 37. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

⁵⁷ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 4º, I. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

⁵⁸ Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Bahia, de 22 de abril de 2021, p. 4.

de educação para pessoas presas e egressas; 5. Estabelecer articulações para que as ações educacionais no sistema prisional sejam efetivadas em todas as unidades prisionais do Estado, considerando a diversidade de públicos (LGBT, idosos, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência); 6. Garantir a formação de profissionais de educação que atuam no sistema prisional; 7. Estabelecer articulações para garantir acesso à educação formal e às atividades complementares para pessoas que cumprem pena em meio aberto (semiaberto/ aberto) e para egressas do sistema prisional; 8. Buscar soluções para melhoria e ampliação do número de espaços educacionais no sistema prisional; 9. Proporcionar participação ativa de pessoas presas como monitoras ou orientadoras de atividades educacionais; 10. Garantir o estabelecimento de fluxos, rotinas e procedimentos para as ações educacionais no sistema prisional; 11. Estruturar as bases de um programa de formação de profissionais que atuam na educação, na perspectiva de sua intercomplementaridade; 12. Ampliar a participação nos Exames de Certificação de pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional; 13. Ampliar a oferta de cursos de educação profissional, nas suas diversas modalidades, incluindo a modalidade que articula os níveis de ensino da EJA com a educação profissional; 14. Implantar Curso em nível superior, na modalidade a distância.⁵⁹

Na construção deste plano, foram instituídas as seguintes diretrizes:

1. Garantia do direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais; 2. Implementação de oferta educacional compreendida como processo de desenvolvimento humano e de emancipação das pessoas presas e egressas do sistema prisional, preparando-as para retorno a vida em liberdade; 3. Fortalecimento das ações articuladas com diversos órgãos estaduais dos Poderes Executivo e Judiciário; 4. Estabelecimento de tratativas e parcerias formais com a Sociedade Civil Organizada para ações e controle social relacionados à política de mulheres no sistema prisional; 5. Promoção de atividade educacional diversas, considerando importante atividades culturais e esportivas na busca de uma formação mais integral; 6. Qualificação dos espaços e atividades educacionais em estrutura física, materiais e equipamentos; 7. Reconhecimento da importância das tecnologias na vida social e no processo de aprendizagem para garantir a inclusão digital como um direito fundamental para as pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional; 8. Respeito à diversidade humana nas mais variadas formas de expressão (geracional, de raça, gênero, orientação sexual, cultura e credo).⁶⁰

Diante da instituição da Lei estadual baiana, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, é oportuno trazer à reflexão que não há qualquer planejamento especial para os privados de liberdade. Trata-se de um projeto homogêneo, servindo para apenados e não apenados. O Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Bahia, embora construído para pessoas em situação carcerária demonstra-se ineficaz. Por que? O estado está

⁵⁹ Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Bahia, de 22 de abril de 2021, p. 5 e 6.

⁶⁰ Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Bahia, de 22 de abril de 2021, p. 4 e 5.

oferecendo apenas uma educação simbólica visando cumprir requisitos legais meramente instituídos, que não atendem a lógica libertadora proposta por Paulo Freire, conforme posto acima neste capítulo. Já em seu artigo primeiro do plano⁶¹, a propositura da educação que possibilite a libertação é antagônica quando da contraposição entre a teoria (lei) e a prática. Vejamos.

No sistema penitenciário, a educação é oferecida aos apenados no Colégio Professor George Fragoso Modesto, situado na Penitenciária Lemos Brito, no Módulo IV. Durante o governo de Paulo Souto, em 1991, foi estabelecida a Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito por meio da Portaria nº 671/91, fruto de uma colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Secretaria de Justiça. Inicialmente, a escola oferecia ensino de 1º grau e foi formalizada com o Termo de Convênio e Cooperação Técnica entre as duas secretarias, assinado em 27 de agosto de 1991 e publicado no Diário Oficial no dia seguinte. No começo, as atividades educacionais eram realizadas em uma única sala com duas turmas. Em 1994, a Portaria nº 61, publicada em 3 de setembro daquele ano, introduziu os cursos de Aceleração I e II. A partir de 1996, a oferta educacional, que antes era centralizada, foi expandida para outras unidades do complexo prisional. Já em 2010, a instituição se integrou à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após discussões internas, a proposta foi aprovada pelo Conselho Penitenciário em alinhamento com o Plano Estratégico de Educação para o Sistema Prisional (PEESP). Com isso, em 2013, por meio da Portaria nº 6189, a unidade passou a se chamar Escola Professor George Fragoso Modesto. Em 2015, além do Ensino Fundamental, a escola passou a oferecer Ensino Médio com turmas do Tempo Formativo III, funcionando nos três turnos. A partir de 2018, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, foi possível atender à demanda por remição de pena por leitura e preparar os internos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em colaboração com a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). Em 2020, a instituição novamente alterou sua nomenclatura para Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto, após

⁶¹ Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Bahia, de 22 de abril de 2021, Art.1º: A Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ofertada para os cidadãos privados de liberdade, assume como finalidade contribuir para o processo de desenvolvimento humano e de inclusão das pessoas privadas de liberdade, seja no ambiente prisional, em todos os seus regimes, seja no seu retorno à sociedade.

o debate sobre sua possível municipalização ser finalmente resolvido pela Portaria 584/2020.⁶²

Retornando para a propositura da educação na prática, o Manual da Formação Escolar de 2025⁶³, balizou o *'modus operandi'* educacional a ser executado pelos professores aos alunos componentes da Educação de Jovens e Adultos. A Coordenação de Jovens e Adultos (CJA) orienta que a programação dos professores seja desenvolvida levando em conta as particularidades da modalidade destinada a jovens, adultos e idosos, assegurando que o perfil pedagógico necessário seja respeitado para atender às demandas educacionais desse público.

A programação deve estar alinhada à concepção central da modalidade, promovendo práticas que considerem as características, experiências e necessidades específicas dos estudantes. Em relação à educação básica na modalidade Socioeducação, o manual destaca que a parte diversificada da matriz curricular precisa incorporar as atividades realizadas, em turnos opostos, pelos profissionais das Comunidades de Atendimento Socioeducativo - CASE, vinculadas à Fundação da Criança e do Adolescente - FUNDAC. Essas atividades, com carga horária semanal de 25 horas, devem ser integradas ao planejamento pedagógico, respeitando as particularidades da modalidade e as necessidades do público atendido⁶⁴. Verifica-se que no âmbito penitenciário baiano, ainda no ano de 2025, não há qualquer planejamento pedagógico especial que institua um modelo educacional que vise a formação dos detentos que compõem esse sistema.

Por seu turno, a promoção da educação de jovens e adultos é orientada a seguir o programa denominado Tempo Formativo⁶⁵, criado em 2009. O programa instituiu a formação do sujeito da alfabetização ao ensino médio. A sua estrutura foi modificada em 2022, através da Portaria SEC (Secretaria de Educação) nº 44/2022

⁶² HORA, Fábio Carvalho da. "É tudo nosso e nada deles": o ensino de história e as produções de sentido para os educandos da eja no sistema penal de Salvador. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

⁶³ BAHIA. Manual de Regras de Programação Escolar 2025.

⁶⁴ BAHIA. Manual de Regras de Programação Escolar 2025, item 6.2.

⁶⁵ Bahia. Jornada Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos 2025: educação em prisões.

influenciada pela concepção que estruturou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁶⁶

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se em um planejamento estruturado que serve de referência para o trabalho pedagógico dos professores, abrangendo tanto as áreas do conhecimento quanto os componentes curriculares. Este planejamento é aplicado em todas as etapas de aprendizagem do ensino fundamental e do ensino médio. Conforme a programação curricular da EJA, o ensino fundamental e o ensino médio são organizados em três segmentos. O Segmento I abrange três etapas de aprendizagem: I, II e III, focando em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (incluindo Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História e Geografia), Matemática e suas Tecnologias (Matemática) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências). O Segmento II abrange duas etapas: IV e V, seguindo a mesma estrutura do Segmento I, mas adicionando Língua Inglesa ao componente de Linguagens e suas Tecnologias. O Segmento III, que cobre as etapas VI e VII, expande o conteúdo, incluindo, além das áreas já mencionadas, novas disciplinas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física).

Além disso, a programação prevê o Tempo Formativo I e II e o Tempo Juvenil I e II, oferecidos de forma presencial e anual. O Tempo de Aprender I e II, por sua vez, é semipresencial e semestral, sendo restrito aos Segmentos II e III e abordando os componentes curriculares de forma diferenciada. Este currículo de sete etapas de aprendizagem é organizado ao longo de sete anos, com uma metodologia que visa atender às necessidades e especificidades da EJA.⁶⁷

Fica nítido que o Plano de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema é uma reprodução da instituição do Plano Estadual de Educação, no qual, conforme visto, submete o público penitenciário à Educação de Jovens e Adultos, o que reforça a falta de estratégia específica para o público

⁶⁶Bahia. Jornada Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos 2025: Tempo Formativo.

⁶⁷Bahia. Organização Curricular 2022, capítulo 1, página 6.

constrito de liberdade. Em seu ponto '6', o Plano Educacional destinado a pessoas componentes do sistema prisional instituiu que:

As ações propostas têm como base as diretrizes e objetivos descritos nesse Plano, bem como os princípios contidos na legislação da Educação de Jovens e Adultos e, em especial, da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade apresentados anteriormente.⁶⁸

Entretanto, ainda quando da sua construção, o próprio plano posto reconhece determinadas deficiências do sistema. Um deles diz respeito à estrutura do sistema, que compõe as salas de aula, bibliotecas, espaços de leitura, etc.. Vejamos:

4.1 Sala de Aula:

As salas de aula, na grande maioria das Unidades Prisionais, são consideradas adequadas. Uma unidade considera o espaço pequeno, em outra unidade as salas precisam de reforma urgente e em duas unidades necessita de pintura. Quanto a ventilação, 7 unidades indicam a necessidade de melhoria nesse aspecto. Dentre essas, uma citou também um problema de iluminação.

4.2 Biblioteca:

Em relação à biblioteca foram apresentadas as seguintes informações: Não têm biblioteca – 09 Unidades Prisionais; Precisa de Formação específica para trabalhar na biblioteca.

4.4 Sala Multiuso

As Unidades não dispõem de sala multiuso.

4.5 Sala de Audiovisual

Algumas unidades têm equipamentos audiovisuais. Para realizar alguma atividade são utilizados outros espaços, a exemplo de sala de aula.⁶⁹

Já nos idos de 2021, em pleno século XXI, há reconhecimento por parte do próprio estado baiano de falhas institucionais, já relacionadas à própria estrutura educacional. Note-se que a constituição do projeto ressocializador brasileiro, na construção burocrática, traz um discurso filosófico quanto à garantia da educação ao apenado, bem como ao incentivo da educação penitenciária, tanto financeiro quanto pedagógico. No contexto prisional baiano, por um lado o documento denominado Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos do ano de 2022 instituiu como um dos princípios teóricos-metodológicos do EJA o "Reconhecimento dos

⁶⁸Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Bahia, de 22 de abril de 2021, página 13.

⁶⁹ Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Bahia, de 22 de abril de 2021, página 60.

coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano⁷⁰, atendendo ao ideal de Paulo Freire⁷¹, quanto à educação libertadora, não bancária. Ora, sob a ótica freiriana, ressocializar não é apenas “readaptar”, mas permitir que o sujeito compreenda criticamente sua trajetória, recupere sua dignidade e participe ativamente da reconstrução de sua própria história. Refletir sobre a ressocialização a partir da pedagogia crítica é reconhecer que não basta devolver o indivíduo à sociedade que o marginalizou — é preciso transformar essa sociedade.

Por outro lado, o Organizador Curricular curricular baiano (2022) atua em prol do ideário durkheimiano (1982), pautado na teoria do funcionalismo, ao trazer como um dos seus princípios a “Metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos, relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo”⁷².

Assim, ao refletir sobre a educação no contexto prisional, percebe-se que o ideário funcionalista, incorporado pelas diretrizes curriculares baianas, ainda orienta a concepção de ensino voltada à adaptação social e ao cumprimento de papéis socialmente esperados. Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender como o conceito de ressocialização é mobilizado no discurso jurídico, educacional e penal, especialmente considerando os limites e tensões que envolvem o processo de reintegração de indivíduos privados de liberdade.

O ponto de partida se faz a partir do Dicionário da Língua Portuguesa⁷³ (2024) que a define como “inserção em sociedade; processo de ressocializar, de voltar a pertencer, a fazer parte de uma sociedade: ressocialização de presos ou encarcerados”. A ressocialização com base na vivência no sistema prisional, em sua essência, significa o retorno do indivíduo à sociedade de maneira estruturada e funcional. Segundo Fernanda Ravazzano (2009, p. 148), o termo pode ser

⁷⁰Bahia. Organização Curricular 2022, capítulo 3, página 9.

⁷¹ Ferreira, Jason; Gadotti, Moacir. apud Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)*. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire; UNINOVE; Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018, página 16.

⁷² Bahia. Organização Curricular 2022, capítulo 3, página 9.

⁷³ DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ressocializacao/>

compreendido como "[De re + socializar] V. t. d. e p. Tornar a socializar-se". A autora tece, ainda, uma crítica quanto a este termo e seu processo:

A "ressocialização" nada mais é do que um mito jurídico, um engodo, um ídolo, que visa tão somente transmitir a falsa noção para a sociedade de que o criminoso é um ser não-social, que perdeu sua condição humana – haja vista que a sociabilidade é característica inerente a todos os homens – e necessita de um processo específico de expiação de seus pecados, de amoldamento aos padrões da sociedade, a fim de que deixe de ser um indivíduo diferente, com comportamento desviante, estigmatizado e não desejável. (Ravazzano, 2009 p.164-165)⁷⁴

José Ribamar da Silva (2003, p. 36-37) discorre sobre a ressocialização como um processo que transcende a simples punição. Para ele, a reclusão deve ter como propósito a reintegração do indivíduo, proporcionando-lhe condições para não reincidir no crime. No sentido literal, diz: "a ressocialização tem como objetivo a humanização da passagem do detento na instituição carcerária (...)". Ainda em suas palavras, defende o ideal de que:

A pena de prisão determina nova finalidade, com um modelo que aponta que não basta castigar o indivíduo, mas orientá-lo dentro da prisão para que ele possa ser reintegrado à sociedade de maneira efetiva, evitando com isso a reincidência. O modelo ressocializador destaca-se por seu realismo, pois não lhe importam os fins ideais da pena, muito menos o delinqüente abstrato, senão o impacto real do castigo, tal como é cumprido no condenado concreto do nosso tempo; não lhe importa a pena nominal que contemplam os códigos, senão a que realmente se executa nas penitenciárias hoje. Importa sim, o sujeito histórico, concreto, em suas condições particulares de ser e de existir. (Ribamar, José da Silva. 2003, p. 36-37)

Na perspectiva de José Ribamar, a prisão não deve ser vista como mero meio de punição, mas como forma de corrigir a conduta de quem infringiu a lei. Entretanto, a ferramenta da política criminal do aprisionamento, em nome da ressocialização, se demonstra medida de extrema crueldade, dotada de hipocrisia, e não havendo qualquer boa intenção na sua aplicação por parte do Estado.

⁷⁴ A autora, Fernanda Ravazzano Azevedo Lopes, propõe uma análise crítica do discurso de ressocialização no sistema penal, evidenciando suas funções latentes: em vez de promover genuína reintegração social, o Estado instrumentaliza práticas como o trabalho, a disciplina e a vigilância para exercer controle simbólico e domesticação do indivíduo condenado. Nesse sentido, a promessa de reeducação aparece mascarada como um projeto de expiação e conformismo social, sustentado sob a retórica da purificação moral do delinqüente. (LOPES, Fernanda Ravazzano Azevedo. O conceito não revelado e as funções não declaradas da ressocialização: a resposta garantista à manipulação da linguagem. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009).

Desse modo, quando analisamos a prática do encarceramento sob a ótica da política criminal educacional vigente, percebemos que a ressocialização se apresenta mais como um discurso do que como uma realidade concreta, conforme se verá no capítulo 3 da dissertação posta. Afinal, para qual sociedade o Estado pretende reinserir o apenado? Se a origem socioeconômica do indivíduo é desconsiderada no processo penal, a prisão se torna um instrumento de exclusão social, reforçando desigualdades já existentes.

Foucault (1987)⁷⁵ tratou da questão da prisão como forma de punir o infrator da regra imposta pelo Estado, denominada de lei. Desta forma, a lei surge como reguladora de comportamentos, os quais, se não respeitados pelo sujeito de direitos, são passíveis de uma punição. A pena é uma consequência do ato considerado como inadequado.

Fundamentam a existência da pena unicamente no delito praticado (*punitur quia peccatum est*). A pena é retribuição, ou seja, compensação do mal causado pelo crime. É decorrente de uma exigência de justiça, seja como compensação da culpabilidade, punição pela transgressão do direito (teoria da retribuição), seja como expiação do agente (teoria da expiação). (Prado, Luis Régis. 2004, P. 2; APUD Paulo José da Costa Jr. e Alberto Silva Franco. 2. ed. São Paulo: RT, 1977. v. III, p. 121)⁷⁶

O argumento da ressocialização se enfraquece ainda mais quando observamos o perfil majoritário da população carcerária brasileira, que também se verá no capítulo 3. Dados da Penitenciária Lemos Brito revelam que a esmagadora maioria dos presos são pessoas negras, pobres e periféricas, evidenciando que o sistema penal é seletivo e opera como um mecanismo de manutenção da desigualdade social.

É por isto que é fundamental quebrar os ciclos de violência a partir do ideal freireano, uma vez que cria condições para que a pessoa presa compreenda as causas sociais, históricas e estruturais de sua trajetória e desenvolva novas possibilidades de vida fora da criminalidade. A educação, enquanto ferramenta de emancipação, encontra inúmeros obstáculos para se efetivar em ambientes historicamente marcados pela punição, pelo controle e pela negação de direitos

⁷⁵ Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed., Petrópolis: Vozes, 1987, p. 134

⁷⁶ Prado, Luis Régis. *Teoria dos Fins da Pena: Breves Reflexões*. 2004.

básicos. É justamente nesse contexto que se impõe a necessidade de refletir sobre os desafios institucionais, sociais e estruturais que inviabilizam a aplicação de uma pedagogia libertadora nas prisões.

Assim, adentra-se o próximo capítulo, que se debruça sobre esses entraves concretos à construção de uma educação emancipadora no contexto prisional, e os caminhos possíveis para enfrentá-los.

3 A ILUSÃO RESSOCIALIZADORA NO CÁRCERE BAIANO

Ao analisar a instituição da educação na perspectiva do Brasil, em seus contextos constitucionais e infraconstitucionais, quanto à garantia da educação como um direito de todos, pode-se perceber que a instituição representa um avanço. Entretanto, quando do afunilamento da sua aplicabilidade perante o público carcerário, tendo como competente para o seu processamento cada unidade federativa, falando do estado da Bahia, ainda há desafios a serem enfrentados.

O primeiro deles, sendo o mais evidente, está na peculiaridade do processamento da educação de presidiários pelo programa de Educação de Jovens e Adultos. Conforme visto no capítulo anterior (2.2), a instituição do EJA não contempla programação diferenciada para detentos. Para efeitos práticos, seu itinerário, de acordo com a sua cartilha, se processa em 07 anos, representando a marcha educacional programática⁷⁷. É sabido que cada detento definitivo (com sentença penal transitada em julgado, sendo aquela que não mais comporta rediscussão) do sistema judiciário é condenado a partir de uma pena concreta (aquela efetivamente dada por um Juiz de Direito). Exemplificando, Tício (nome fictício) pode ser condenado pelo cometimento do delito de homicídio, à pena de 15

⁷⁷ Bahia. Organização Curricular 2022, capítulo 1, página 6.

anos de reclusão. Mévio (nome também fictício) pode ser condenado pelo delito de roubo a 05 anos de reclusão. Como se processaria a execução dessa educação, considerando que a previsibilidade educacional do EJA corresponde a 07 anos? É diferente tratar um aluno do EJA não-detento de um detento. A Unidade Federativa não tem como mensurar se os interesses de um são os mesmos do outro. Atinente ao detento, também não se sabe se o Penitente almeja somente angariar dias de remição pelo estudo ou se de fato quer aprender no ambiente escolar.

O segundo dos desafios está na própria instituição do Plano Estadual de Educação em prisões no estado da Bahia, o qual instituiu como uma das metas para atender a execução da educação para os presos a atualização e aumento do acervo literário da penitenciária⁷⁸. Entretanto, a partir do estudo de Gomes Neto (2022)⁷⁹, quando se analisa a aplicabilidade prática do programa, surgem críticas contundentes que não podem ser ignoradas. Estudos realizados *in loco* expuseram a precariedade da infraestrutura educacional na Penitenciária Lemos Brito, notadamente quanto à qualidade e quantidade do acervo bibliográfico:

As unidades fornecem uma sala para a leitura, porém a quantidade dos livros não atende às reais necessidades individuais, pelo fato de ser um ambiente esquecido por inúmeras vertentes. Assim, os conteúdos colocados à disposição em todas as unidades estão defasados.

O interno encontra dificuldade para aprimorar seu conhecimento e fluir o aprendizado até a conclusão do ensino fundamental ou médio, ficando visível que não há motivação do poder público. Desta forma, o interno que tem interesse na leitura encontra geralmente livros muito antigos, com data de publicação de 1992, por exemplo. (Gomes Neto, 2022, p. 203–205)

Urge concluir que o poder público, ao conceber o projeto, priorizou a redução punitiva em detrimento da verdadeira função emancipatória da leitura. A ausência de curadoria crítica do acervo disponível somada à notória defasagem das obras ofertadas, compromete a capacidade de a leitura ser instrumento de conscientização e efetiva reintegração social. Fica demonstrado, portanto, que não passa de uma estratégia que visa atenuar números e cumprir protocolos, sem atacar, de maneira profunda, as causas estruturais da marginalização educacional da população carcerária. Ademais, a instalação da biblioteca é ditada a partir da obrigatoriedade

⁷⁸ BAHIA. Lei nº 13556, de 11 de maio de 2016, meta 9. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação da Bahia, p. 26.

⁷⁹ Neto, Carlos Clovis Gomes. Sistema Prisional Baiano: e o poder paralelo das facções, vidas excluídas e direitos violados. 1 ed. - Jundiaí(SP): Paco editorial, 2022.

proposta pelo Decreto estadual nº 12247, de 08 de julho de 2010⁸⁰. Entretanto, de nada adianta instituir instalação da biblioteca sem dar condições efetivas de aquisição do conhecimento através da leitura, incluindo a falta da atualização do acervo literário.

A simples existência de uma escola dentro da prisão não significa que a educação esteja, de fato, cumprindo seu papel transformador. Seria necessário um esforço contínuo para garantir que essa educação tenha qualidade, que os alunos sejam incentivados e que o sistema penitenciário enxergue a escola como uma prioridade, e não como um mero adendo à estrutura prisional.

Nesse cenário de aparente preocupação com a reintegração social, as ações voltadas à chamada “ressocialização” no sistema penitenciário baiano — especialmente na Penitenciária Lemos Brito — revelam contradições profundas entre o discurso institucional e a realidade vivida pelas pessoas privadas de liberdade. Embora apresentadas como instrumentos de transformação e reabilitação, essas iniciativas têm se mostrado, em grande parte, paliativas, desarticuladas e ineficazes para promover mudanças estruturais nas trajetórias dos internos. E, isso é comprovado pela falta de um planejamento específico destinado aos detentos.

Na perspectiva da educação nas prisões, o Plano Estadual de Ensino na Bahia conta com a promoção dos ensinos fundamental e médio, de forma integrada com a educação profissional⁸¹. Instituiu como uma das estratégias neste mister:

10.2) implementar programas de formação profissional para a população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal, do campo e da cidade, bem como para os (as) estudantes com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as centrais e sindicatos de trabalhadores, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social; (BAHIA. Lei nº 13556, de 11 de maio de 2016, meta 10.2. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação da Bahia)

⁸⁰ BAHIA. Decreto nº 12247, de 08 de julho de 2010, artigo 144. Dispõe sobre a aprovação do Estatuto Penitenciário do Estado da Bahia.

⁸¹ BAHIA. Lei nº 13556, de 11 de maio de 2016, meta 9. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação da Bahia, meta 10 e 10.2.

Com base na proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Governo da Bahia, por meio da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP), firmou parceria com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) para a oferta de cursos profissionalizantes nas unidades prisionais, visando à capacitação da população carcerária para o trabalho. Entre os cursos disponíveis, destacam-se: marceneiro nível I, marceneiro nível II, costureiro de máquina reta e overloque, eletricitista instalador predial de baixa tensão, empreendedorismo, confeitaria e panificação⁸². Reparemos que o projeto profissionalizante produz manufatureiros serviçais, deixando de lado todo e qualquer ideal freireano, possibilitando a libertação das amarras ideológicas.

Falando ainda na educação proposta pela EJA, é impossível não citar a educação visando a atuação na promoção do trabalho técnico na penitenciária Lemos Brito. Embora o foco deste trabalho seja tratar estritamente da educação na penitenciária, alguns labores exercidos na instituição merecem ser citados, à consideração de que, antes de serem executados pelos detentos - enquanto trabalho efetivo -, são aprendidos e ensinados dentro da cadeia. A pesquisa de Gomes Neto (2022), ao documentar projetos como o Compostagem, Viveiro, Começar de Novo, Jardinagem, Padaria, Lavanderia, Vozes que Sonham e o trabalho na serralheria da própria PLB, evidencia a existência de ações pontuais que, embora carreguem um potencial simbólico, carecem de intencionalidade pedagógica crítica, continuidade, acompanhamento e integração com um plano educacional mais amplo. Em vez de fomentar autonomia e consciência social, muitas dessas atividades são tratadas como medidas de ocupação e controle disciplinar, reforçando a lógica da ordem e da produtividade dentro da prisão — e não a da libertação. Nessa perspectiva da promoção da educação objetivando a mera execução de atividades de cunho laborativo, mirando a castração intelectual do penitente e o ciclo vicioso em que este não consegue se libertar, Ravazzano (2009) elucida:

Com efeito, a ressocialização tem por espeque preparar o condenado para o seu retorno à sociedade. O criminoso é considerado um ser não desejável, que deve ser retirado do convívio da comunidade (prevenção especial negativa) e reeducado (prevenção especial positiva), para que possa ser considerado um indivíduo bom. Para tanto, o ente estatal afirma que apenas ele é capaz de purificar o delinqüente; somente através do trabalho o

⁸² Neto, Carlos Clovis Gomes. Sistema Prisional Baiano: e o poder paralelo das facções, vidas excluídas e direitos violados. 1 ed. - Jundiaí(SP): Paco editorial, 2022, página 201.

condenado consegue perceber os equívocos que cometeu, arrepender-se dos seus erros e expiar toda sua maldade, reforçando os valores sociais bons e expurgando todo e qualquer sentimento violador das bases do contrato social. Neste diapasão, o Estado se utiliza do horário, da vigilância, da disciplina e, sobretudo, do trabalho para subjugar o condenado, para castrá-lo intelectualmente, anulando seus impulsos. (Ravazzano, 2009 p. 162)⁸³

Na prática, o que se observa é que esses projetos funcionam como vitrines institucionais, frequentemente acionadas para responder a pressões externas ou justificar a ideia de um sistema que “ressocializa”, enquanto as estruturas que realmente sustentariam uma reintegração efetiva — como educação de qualidade, acesso pleno à cultura, qualificação profissional crítica e apoio psicossocial — permanecem negligenciadas. Diante disso, torna-se evidente que, na Lemos Brito, a ressocialização ainda é uma promessa distante, capturada por práticas fragmentadas e por uma visão funcionalista da reeducação, que ignora os sujeitos e suas histórias.

Em nome dos estudos realizados por este pesquisador, os projetos de ressocialização na Bahia, baseados nos estudos sobre a educação crítica de Paulo Freire, são considerados falidos por diversos motivos que emergem da análise dos projetos educacionais erigidos na Penitenciária Lemos Brito e a disposição da Constituição Federal, das Leis Federais e Estaduais, bem como as orientações. Os principais fatores que corroboram essa tese são: Ausência de Formação Crítica e Emancipadora, além da falta de um planejamento educacional específico destinado aos detentos do sistema. Paulo Freire (1987) defendia uma educação que promovesse a consciência crítica e o protagonismo do indivíduo na sociedade, mas os programas mencionados focam apenas na ocupação do tempo e na capacitação para ofícios manuais sem um espaço real para reflexão sobre a condição social do preso. Além deste fator, há estrito enfoque na produtividade e não na transformação social, porque muitos projetos mencionados operam dentro da lógica da exploração do trabalho dos internos, como a serralheria, onde os próprios presos compram o material e produzem móveis, sem garantia de retorno financeiro adequado quando do retorno à vida extramuros.

⁸³ (LOPES, Fernanda Ravazzano Azevedo. O conceito não revelado e as funções não declaradas da ressocialização: a resposta garantista à manipulação da linguagem. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009).

A função ressocializadora da educação crítica seria proporcionar ao preso um entendimento sobre suas condições sociais, econômicas e políticas, capacitando-o para transformar sua realidade após a prisão. No entanto, os projetos apresentados apenas os ocupam sem necessariamente capacitá-los para um retorno consciente e ativo à sociedade. Ainda há falta de Certificação e Reconhecimento Formal. A citação menciona que a jardinagem, por exemplo, não certifica os internos. Isso significa que, mesmo aprendendo um ofício, os apenados saem do sistema sem comprovação formal de qualificação, o que reduz as chances de empregabilidade após o cumprimento da pena. A educação crítica freireana exige que o aprendizado esteja ligado à valorização do saber e ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, o que não parece ocorrer nesses programas.

A ressocialização verdadeira deveria integrar o apenado de volta à sociedade com novas perspectivas e ferramentas para a reinserção social, fazendo-o agir criticamente. No entanto, os programas apresentados apenas reduzem a pena por meio do estudo, que é executado mediante a transmissão de educação técnica sobre determinados serviços, sem uma estratégia efetiva de reintegração. Paulo Freire propunha uma educação libertadora, baseada no diálogo e na construção do conhecimento a partir da realidade do educando, o que não se observa nos projetos relatados.

Em suma, a ressocialização na Bahia, sob a perspectiva da educação crítica, demonstra-se ineficaz porque a sua promoção não promove a reflexão e a conscientização social dos apenados. Em vez disso, reforçam uma lógica de trabalho compulsório e ocupação temporária, sem uma verdadeira transformação do indivíduo.

É necessário, ainda, pensar criticamente sobre a fala dos policiais penais, quando da afirmação de que esse grupo de trabalhadores do sistema penitenciário não causa transtornos ao sistema prisional. Afirmam, de acordo com o livro de Gomes Neto, que são indivíduos que evitam ser apanhados com qualquer ilegalidade e não brigam entre si. Repisam que o labor beneficia o apenado não só pelo tempo de penitência, mas também para ocupação mental, afirmou um policial penal. Este trecho evidencia uma visão funcionalista da ressocialização, onde o trabalho

prisional é tratado como uma ferramenta de controle social e disciplina, em vez de um meio de transformação genuína do apenado.

A fala dos policiais penais sugere que o sucesso do trabalho no sistema prisional se mede pela ausência de conflitos e pelo comportamento "aceitável" dos presos, e não pela sua real reinserção na sociedade. A principal preocupação dos policiais não é a educação ou a emancipação do preso, mas sim o fato de que o trabalho reduz conflitos e facilita a gestão da prisão. A educação deveria promover a autonomia e a conscientização do sujeito sobre sua realidade. No entanto, aqui ensinar a trabalhar é visto apenas como uma ferramenta de controle, sem fomentar reflexão crítica sobre as causas estruturais que levaram esses indivíduos ao sistema prisional.

A afirmação de que o labor beneficia o apenado não só pelo tempo de penitência, mas também para ocupação mental indica que o trabalho serve mais para preencher o tempo do preso do que para promover sua transformação social. No modelo freireano, a educação e o trabalho deveriam estar conectados à tomada de consciência do sujeito sobre sua própria realidade.

O aprendizado não pode ser reduzido a uma simples ocupação, mas deve permitir que o indivíduo reflita sobre sua condição e busque novos caminhos para sua vida. O trecho não menciona se o trabalho contribui para que o apenado compreenda as estruturas sociais e econômicas que o levaram à prisão. A educação libertadora de Freire propõe que o aprendizado deve ser dialógico e problematizador, ou seja, incentivar o preso a refletir sobre sua condição e construir um projeto de vida diferente. Aqui, o estudo para ensinar a trabalhar parece apenas manter o *status quo*, sem oferecer alternativas reais de mudança.

O modelo descrito no trecho reforça uma ressocialização pautada na docilização dos corpos, onde o preso é visto como alguém que deve ser mantido sob controle, e não como um sujeito de direitos que precisa ser empoderado para transformar sua realidade. Em contraponto, a educação libertadora de Paulo Freire defenderia uma ressocialização baseada no diálogo, na reflexão crítica e na reconstrução da identidade do apenado, preparando-o para se reintegrar à sociedade de forma consciente e autônoma.

Na cidade de Salvador/BA, especificamente na Penitenciária Lemos Brito, dados referentes à composição da população carcerária quanto ao número de presos sentenciados, com base na data de 04 de outubro de 2024, encontram-se apresentados na Figura A.1, conforme quadro informativo oficial disponibilizado pela SEAP.

A informação preliminar a ser necessariamente trazida ao trabalho é que essas informações têm cunho público, estando disponível dentro da administração penitenciária, dentro da Penitenciária Lemos Brito. Para ter acesso, é necessário entrar na localidade, não necessitando de autorização ou ferramenta correlata.

De acordo com o quadro informativo oficial da SEAP, disponível na sede da PLB e registrado na Figura A.2, na data de 04 de outubro de 2024, o sistema prisional soteropolitano contabilizava um total de 1.409 presos definitivos, ou seja, indivíduos condenados com decisão transitada em julgado, sem possibilidade de interposição de recursos. Dentre estes, 1.092 cumpriam pena em regime fechado e 317 em regime semiaberto.

Observe-se que todos os detentos do sistema são maiores de idade, visto que as penas aplicadas no sistema são destinadas a eles.

Já identificado o quantitativo de presos definitivos no sistema prisional soteropolitano, faz-se necessário destacar a quantidade de vagas disponibilizadas para a promoção da educação escolar no âmbito da Penitenciária Lemos Brito, ministrada pelo Colégio Estadual George Frago. Conforme demonstrado no quadro oficial apresentado na Figura A.3, o número total de vagas destinadas à educação formal era de 600, número que representa menos da metade da população carcerária sentenciada. O modelo de ensino adotado permite que os alunos se desloquem de suas respectivas celas até as salas de aula disponíveis no estabelecimento, totalizando 21 salas em funcionamento. À época da coleta dos dados, conforme a positivação das informações apresentadas, havia apenas 08 vagas disponíveis para novos alunos.

"Carlos Clovis não foi o único a abordar as mazelas do sistema penitenciário. Antônio Pereira, ao entrevistar professores envolvidos na execução da educação no

ambiente prisional, evidenciou, por meio da análise das pesquisas, outras fragilidades que impactam diretamente a prática da EJA nas prisões baianas, tais como:

a) A oferta da EJA nos estabelecimentos penais da Bahia ainda não é garantida para todos os presos, pois a procura é maior do que a oferta; b) A inexistência da educação profissional e a presença do trabalho de empresas que exploram a mão de obra do preso em nome da remição da pena; c) O trabalho no interior das prisões, ao invés de ser um princípio educativo, que contribui no processo de aprendizagem dos presos, na verdade, tem sido motivo para os alunos não frequentarem as escolas, posto que as condições materiais do trabalho fadigam o corpo dos presos, desmotivando a frequência nas aulas; (Pereira, Antônio. 2022, página 23)⁸⁴

Além dos resultados obtidos acima, foi alvo de apontamento por parte dos pesquisados que a quantidade de bibliotecas ainda é bastante reduzida, e as que existem nem sempre operam de forma contínua, comprometendo o acesso ao direito à leitura como mecanismo de remição de pena; As inspeções frequentes, conhecidas pelos internos como “baculejos”, interferem ou interrompem o andamento das aulas; As professoras frequentemente enfrentam situações constrangedoras, como quando são impedidas de entrar nas salas com materiais pedagógicos que a equipe de segurança considera inadequados — não por apresentarem risco, mas com a intenção deliberada de inviabilizar a aula e desmoralizar as educadoras; As condições físicas dos espaços destinados às aulas prejudicam diretamente as atividades educativas — formais e não formais — no interior das unidades prisionais, uma vez que as estruturas arquitetônicas desses locais não foram concebidas para o exercício da educação, mas sim para o confinamento, funcionando como celas coletivas, exíguas, mal iluminadas e sem acesso pleno à luz solar⁸⁵.

Com relação às salas de aula, de acordo com Oliveira (2021), a estrutura física delas, para atendimento aos alunos da educação prisional, normalmente é improvisada, sendo uma cela transformada em sala de aula ou são construídas pelos próprios detentos com recursos da comunidade, que mobilizada, atende o clamor de

⁸⁴ PEREIRA, Antônio. Prática de EJA em prisões: um Prometeu acorrentado? Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. maio-ago. 2022, página 23.

⁸⁵ PEREIRA, Antônio. Prática de EJA em prisões: um Prometeu acorrentado? Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. maio-ago. 2022, página 23.

professores voluntários que buscam melhores condições para desempenharem seu trabalho docente nas escolas do cárcere (Oliveira, 2022, p. 9, apud Oliveira 2021)⁸⁶.

Considerando os seis módulos que compõem o Complexo Penitenciário da Penitenciária Lemos Brito, observa-se que cinco deles efetivamente abrigavam presos inseridos na atividade escolar. De acordo com os dados oficiais apresentados na Figura A.4, o Módulo I contava com 179 presos matriculados, o Módulo II com 146, o Módulo III com 132, o Módulo IV com 126 e o Módulo V com 201 presos envolvidos na prática educativa formal, totalizando 784 presos matriculados no Colégio Estadual George Fragoso. Tal quantitativo revela que menos da metade dos presos sentenciados participavam de atividades escolares, o que demonstra uma significativa lacuna entre o universo carcerário e as iniciativas de escolarização no sistema prisional.

Quanto ao grau de escolarização dos presos, os dados demonstrados na Figura A.5 revelam um panorama crítico em relação à formação educacional no sistema prisional soteropolitano. Conforme os registros oficiais, 407 presos encontram-se matriculados na etapa de alfabetização, o que indica que ainda estão no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Esses indivíduos, portanto, não possuem a ferramenta essencial para a aquisição plena do conhecimento, o que compromete não apenas sua formação intelectual, mas também sua capacidade de emancipação cidadã.

Ainda segundo a mesma fonte (ver figura A.5), 245 presos estão matriculados no ensino fundamental, o que aponta para uma condição de alfabetização básica, mas com evidentes atrasos em relação à maturidade e à trajetória escolar esperada. Apenas 132 presos cursam o ensino médio, etapa crucial da formação educacional, cuja importância é destacada por Panisset (2000, p. 10)⁸⁷:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e

⁸⁶ OLIVEIRA, Suely Franco de. A Educação Prisional no Brasil: horizonte de perspectivas. Revista REC, Goiânia/GO, 2022

⁸⁷ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/97, de 7 de maio de 1997. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (Panisset, p. 10, 2000)

Essa realidade evidencia uma expressiva defasagem educacional dentro do sistema penitenciário, indicando a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas para a promoção da educação em ambientes de privação de liberdade.

Atualmente, o sistema prisional baiano conta com o programa denominado remição por leitura, regulamentado e publicizado oficialmente pela Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia, conforme ilustra a Figura A.6. Trata-se do projeto intitulado "Virando a Página"⁸⁸, cujo escopo é descrito nos seguintes termos:

O projeto “Virando a Página”, que prevê a remição de penas por meio da leitura de livros, foi pauta de seminário que aconteceu nesta sexta-feira (10), no Auditório Desembargador Olney Silva, na sede do Tribunal de Justiça da Bahia, em parceria com a Secretaria Estadual de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP). As diretrizes estabelecidas no artigo 6º do Provimento Conjunto CCJ/CCI 12/2022, do Tribunal de Justiça da Bahia, inclui o direito à remição de pena para as pessoas privadas de liberdade ou no regime disciplinar em que se encontrem, através da leitura de qualquer obra literária, sem censura a nenhum título disponível do acervo bibliotecário e respectiva resenha sobre o conteúdo. Cada obra lida corresponderá a quatro dias de remição da pena, com limite de doze obras efetivamente lidas no período de um ano, correspondendo, pois, a até 48 dias a serem remidos anualmente. A composição da mesa de abertura do Seminário contou com a presença do Presidente do Tribunal de Justiça da Bahia o Desembargador Nilson Castelo Branco; do Corregedor Geral do Tribunal de Justiça da Bahia, Desembargador José Edivaldo Rocha Rotondano; do Secretário da SEAP José Antônio Maia Gonçalves; do Secretário da SJDH, Felipe Freitas; da Defensora Pública Dra. Fabíola Pacheco, representando o Defensor Geral; do Procurador Adjunto do Ministério Público Dr. Paulo Marcelo; e, da Juíza Corregedora Liz Rezende. (SEAP BA - Remição pela Leitura incentiva ressocialização de presos na Bahia - publicação em 10/02/2023)

O projeto encontra, ainda, na Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), amparo que estabelece procedimentos e diretrizes para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Ela considera atividades escolares formais, práticas sociais educativas não-escolares (como atividades culturais, esportivas e de capacitação profissional) e a leitura de obras literárias como formas válidas para a remição de pena. A resolução detalha os critérios e requisitos

⁸⁸ REMIÇÃO PELA LEITURA INCENTIVA RESSOCIALIZAÇÃO DE PRESOS NA BAHIA. Disponível em: <http://www.seap.ba.gov.br/pt-br/noticia/remicao-pela-leitura-incentiva-ressocializacao-de-presos-na-bahia>.

para cada modalidade, visando promover a educação e a reintegração social das pessoas privadas de liberdade⁸⁹.

Conforme descrito, a cada resenha elaborada, tomando como base obras disponíveis na biblioteca da penitenciária, serão remidos quatro dias de pena, com a limitação de doze obras por ano, permitindo, portanto, que o penitente produza uma resenha por mês, acumulando até 48 dias de remição anual.

É alvo de enfrentamento a questão da ressocialização com a ferramenta libertadora da educação conscientizadora. Os peritos na ciência da educação e da pedagogia entendem que de nada adianta ensinar a manusear uma ferramenta de trabalho se não for trazida a conscientização do indivíduo.

Compreende-se como educação tecnicista/funcionalista, aliando-se à ideia de Durkheim sobre a educação funcionalista, a qual não visa conscientizar, na promoção da educação libertadora, com o consequente desenvolvimento crítico, mas sim doutrinar a, tão somente, fazer algo. A lei em sua instituição, conforme já visto, instituiu duas formas de remir a pena do penitente: pela educação e pelo trabalho.

A análise crítica da educação prisional na Penitenciária Lemos Brito revela um quadro de evidente precariedade, distanciando-se flagrantemente da função de educação emancipadora que, no viés progressista de direitos humanos, deveria visar à crítica social e à verdadeira liberdade subjetiva dos apenados.

Nas palavras de Gomes Neto:

“A grande dificuldade do sistema prisional é ter limitados turnos para ocupar milhares de presos, pois atualmente, o quadro dos apenados, a depender da unidade, varia da terceira série ao ensino médio.” (Carlos Clovis Gomes Neto. 2022, p. 202)

Esta deficiência estrutural é, em grande parte, reflexo da crônica superlotação do sistema, fator que compromete a correta organização dos detentos por níveis de escolaridade, inviabilizando o êxito de políticas educacionais internas.

⁸⁹ Brasil. Resolução no 391, de 10 de maio de 2021, artigo 2º.

A seguir, apresenta-se um panorama das unidades prisionais da capital do estado da Bahia, com base em dados institucionais recentes. A Tabela 1 apresenta a distribuição das unidades prisionais localizadas na capital baiana, com destaque para o regime de cumprimento de pena, número de internos, capacidade oficial das unidades e o total de custodiados por cada estabelecimento. Os dados foram obtidos por Gomes Neto (2022), em pesquisa de campo realizada nas unidades prisionais da cidade de Salvador, e refletem o panorama estrutural do sistema penitenciário urbano.

Tabela 1 - Unidades Prisionais na Capital Baiana

UNIDADE CAPITAL	REGIME	Nº	CAPACIDADE	TOTAL
Colônia Agrícola Lafayette Coutinho	Semiaberto	208	284	208
Centro de Observação Penal	Provisório/Fechado/Semiaberto	93	96	93
Hospital de Custódia e Tratamento	Medida de segurança/Provisório feminino/Medida de segurança feminino	160	150	160
Conjunto Penal Feminino	Provisório/Semiaberto/Fechado	69	132	69
Penitenciária Lemos de Brito	Fechado	1496	771	1496
Presídio Salvador	Provisório	447	548	447
Presídio Salvador Anexo	Provisório	299	236	299
Cadeia Pública	Provisório	951	832	951
Conjunto Penal Masculino	Provisório/Fechado	643	683	643

Fonte: GOMES NETO, Carlos Clovis. **Sistema prisional baiano: e o poder paralelo das facções, vidas excluídas e direitos violados**. Salvador: Dialética, 2022. p. 45

A análise dos dados evidencia um cenário de superlotação e desequilíbrio entre a capacidade instalada e a população carcerária efetiva, sobretudo nas unidades de

regime fechado e provisório. Destaca-se, por exemplo, a Penitenciária Lemos de Brito, cuja população de 1.496 internos mais que dobra sua capacidade oficial de 771 vagas, o que sugere deficiências críticas de infraestrutura, logística e segurança, além de implicações diretas na qualidade dos serviços oferecidos, como educação e reintegração social.

A Tabela 2 apresenta dados das unidades localizadas na Região Metropolitana de Salvador, especificamente nos municípios de Simões Filho e Lauro de Freitas. As unidades são caracterizadas predominantemente pelo regime semiaberto, configurando-se como espaços de transição para a liberdade.

Tabela 2 – Unidades Prisionais da Região Metropolitana de Salvador (RMS)

UNIDADE CAPITAL	REGIME	Nº	CAPACIDADE	TOTAL
Colônia Penal de Simões Filho	Semiaberto	247	244	247
Conjunto Penal de Lauro de Freitas	Semiaberto	441	430	441

Fonte: GOMES NETO, Carlos Clovis. **Sistema prisional baiano: e o poder paralelo das facções, vidas excluídas e direitos violados**. Salvador: Dialética, 2022. p. 46

Apesar da natureza progressiva do regime semiaberto, os números revelam um ligeiro excedente populacional em relação à capacidade instalada — o que contradiz o propósito reabilitador dessa etapa do cumprimento de pena. Tal descompasso entre estrutura e demanda pode comprometer os programas de trabalho externo e educação, elementos fundamentais para a reinserção social.

A Tabela 3 compila dados de unidades prisionais distribuídas no interior do estado da Bahia, com abrangência de múltiplos regimes (provisório, fechado e semiaberto), tanto masculino quanto feminino. A diversidade das modalidades de custódia evidencia a complexidade operacional e as demandas específicas dessas regiões.

Tabela 3 – Unidades Prisionais do Interior da Bahia

UNIDADE CAPITAL	REGIME	Nº	CAPACIDADE	TOTAL
Conjunto Penal de Feira de Santana	Provisório/Fechado/Semiaberto/ Provisório feminino/Fechado feminino/Semiaberto feminino	1672	1356	1683
Conjunto Penal de Jequié	Provisório/Fechado/Semiaberto/ Provisório feminino/Fechado feminino/Semiaberto feminino	433	416	505
Conjunto Penal Advogado Nilton Gonc.	Provisório/Semiaberto	103	187	103
Presídio Advogado Ariston Cardoso	Provisório	108	180	108
Conjunto Penal de Paulo Afonso	Provisório/Fechado/Semiaberto/ Provisório feminino/Fechado feminino/Semiaberto feminino	452	410	452
Conjunto Penal de Teixeira de Freitas	Provisório/Fechado/Semiaberto/ Provisório feminino/Regime fechado feminino	580	316	580
Conjunto Penal de Valença	Provisório/Fechado/Semiaberto	355	268	355

Fonte: GOMES NETO, Carlos Clovis. **Sistema prisional baiano: e o poder paralelo das facções, vidas excluídas e direitos violados.** Salvador: Dialética, 2022. p. 47

Observa-se, de maneira expressiva, a sobrecarga estrutural nas unidades prisionais do interior, especialmente em Feira de Santana e Teixeira de Freitas, que operam com números superiores à capacidade projetada. A ausência de proporcionalidade entre a quantidade de internos e a estrutura disponível acarreta fragilidade nos mecanismos de segurança, saúde mental e reabilitação dos custodiados, além de limitar drasticamente o acesso a políticas educacionais dentro do cárcere.

A Tabela 4 apresenta a distribuição dos regimes prisionais por gênero nas principais unidades do interior da Bahia. Os dados permitem visualizar não apenas a quantidade de internos em cada modalidade (provisório, fechado e semiaberto), mas também a proporção entre homens e mulheres privadas de liberdade.

Tabela 4 – Distribuição de Regimes e Gênero nas Unidades do Interior

UNIDADE CAPITAL	REGIME	Nº	CAPACIDADE	TOTAL
Conjunto Penal de Juazeiro	Provisório	353	756	1027
	Fechado	509		
	Semiaberto	137		
	Provisório feminino	13		
	Fechado feminino	12		
Semiaberto feminino	3			
Conjunto Penal de Serrinha	Provisório	241	476	399
	Fechado	158		
Conjunto Penal de Vitória da Conquista	Provisório	410	750	834
	Fechado	254		
	Semiaberto	70		
Conjunto Penal de Itabuna	Provisório	393	670	911
	Fechado	418		
	Semiaberto	76		
	Fechado feminino	16		
	Semiaberto feminino	8		
Conjunto Penal de Eunápolis	Provisório	255	457	516
	Fechado	181		
	Semiaberto	80		
Conjunto Penal de Barreiras	Provisório	269	533	669
	Fechado	263		
	Semiaberto	9		
	Fechado feminino	341		
	Semiaberto feminino	53		

Fonte: GOMES NETO, Carlos Clovis. **Sistema prisional baiano: e o poder paralelo das facções, vidas excluídas e direitos violados**. Salvador: Dialética, 2022. p. 47

Nota-se uma significativa discrepância entre o número de homens e mulheres encarcerados, evidenciando um sistema fortemente masculinizado. No entanto, chama atenção a presença de mulheres em unidades sem estrutura exclusiva para a custódia feminina, o que levanta questionamentos sobre a adequação das condições de encarceramento às demandas específicas de gênero. Além disso, a baixa oferta de regime semiaberto feminino reflete uma carência histórica de políticas públicas voltadas à progressão de pena para mulheres, reforçando o viés excludente no acesso a direitos e à reintegração social.

A falta de um projeto pedagógico institucionalizado na penitenciária — com estruturas sólidas para recepção e progressão educacional dos apenados —

evidencia o divórcio entre a teoria legislativa e a prática real no âmbito do sistema penitenciário baiano. Apesar de a legislação incentivar o estudo como forma de remição de pena, a ausência de planejamento pedagógico consistente inviabiliza, na prática, os resultados pretendidos.

Importante registrar, ainda, que essa deficiência extrapola os muros da penitenciária e reflete a falência do sistema educacional em sentido amplo na capital baiana. A maioria esmagadora dos internos sequer possui a escolarização básica completa, reforçando a tese de que a criminalidade está profundamente atrelada à carência educacional, técnica e crítica.

Assim, alinhado às concepções de educação libertadora defendidas por autores renomados na área, o modelo ideal de reintegração social passa, necessariamente, pela ruptura com as "correntes invisíveis" da ignorância e da exclusão.

Entretanto, mesmo trazendo para a prática da educação tecnicista defendida por Durkheim - a funcionalista - é verificada a falha na transmissão dessa educação, tomando por base o grau de escolaridade destes detentos, maiores de idade, em fase etária avançada. Entretanto, dentre os objetivos do modelo capitalista, a despreocupação com o avanço estudantil do Ser é uma consequência, visto que a intenção é, tão somente, produzir técnicos capacitados a atender os interesses daquele detentor do capital, a exemplo da promoção projetos de ressocialização, sendo todos com a finalidade de ensinar a técnica da manufatura para trabalhar com determinados serviços, a exemplo da Jardinagem, que, mesmo dentro da realidade vivida pelo preso, não haveria aplicabilidade prática na cidade de Salvador, visto que se trata de um centro urbano, com poucas oportunidades para plantar e colher frutos. Ou seja, no seu retorno à sociedade - na vida extramuros - não conseguiria com boa disponibilidade exercer uma profissão nesta área da agricultura, obrigando-o a procurar outros meios para sobreviver. E, já que não foi ensinado a pensar livremente, poderá retornar ao universo do crime, que garante mais oportunidades do que o mundo do agro na capital baiana.

Retornando ao cenário carcerário no âmbito da Penitenciária Lemos Brito, é importante trazer passagem do estudo de campo de Gomes Neto:

“As unidades fornecem uma sala para a leitura, porém a qualidade dos livros não atende as reais necessidades individuais, pelo fato de ser um ambiente esquecido por inúmeras vertentes. Assim, os conteúdos colocados à disposição em todas as unidades estão defasados.” (Gomes Neto. 2022, p. 203)

Ou seja, a educação é garantida pelo Estado como forma de remição de pena, entretanto, leva-se à concepção de que a questão da aquisição da criatividade não é levada a sério, a fim de outorgar o pensamento analítico e, portanto crítico e libertador, acerca do ser e dever ser, a fim de tomar aquele sujeito penitente um ser pensante, social, comprometido com as bases éticas com vistas a promover uma vida em sociedade.

Em todo o sistema de aquisição de conhecimento deve-se respeitar o processo de aquisição do conhecimento, garantindo uma sedimentação. Dentro do sistema prisional, entre os próprios detentos não é diferente.

“(…) como toda escola que contém salas, no sistema prisional não é diferente, porque o primeiro dia do apenado na sala de aula é o momento em que é direcionado a ficar na disciplina por um período de 8 a 10 dias ou mais, junto aos demais que entram no mesmo período. Normalmente, numa sala de aula tradicional, todos os alunos são apresentados à classe, já no sistema penal os próprios internos se apresentam uns aos outros, relatam sobre sua penitência e qual artigo penal irão cumprir a pena.” (Gomes Neto. 2022, p. 203)

O sistema de educação penitenciário, em vez de promover uma verdadeira ressocialização, age como um mecanismo que reforça um modelo mental limitante, perpetuando o ciclo de criminalidade. Em vez de oferecer uma educação emancipatória, capaz de gerar reflexão crítica e preparar o indivíduo para a reintegração à sociedade, o sistema penal atua para doutriná-lo às normas internas do próprio ambiente carcerário, sobretudo a não “procurar problema dentro das unidades prisionais”. Esse processo transforma o preso em um sujeito adaptado às dinâmicas e regras impostas pelas lideranças do crime organizado dentro do presídio, resultando em uma preparação para a convivência nesse universo, e não para uma vida livre e cidadã.

Assim, ao ingressar no sistema, o "novato" rapidamente aprende, por meio da convivência com outros presos mais experientes, como sobreviver e operar dentro desse meio. Longe de ser orientado para a superação de sua condição criminal, ele é doutrinado a executar o que é determinado pela "cúpula mandamental",

solidificando comportamentos que reforçam a perpetuação do crime. Esse processo pedagógico informal, mas altamente estruturado, explica em parte as elevadas taxas de reincidência, uma vez que o pensamento crítico é intencionalmente moldado para funcionar dentro da lógica criminosa, e não para questioná-la ou superá-la.

Além disso, o ambiente pedagógico oficial nas prisões — que inclui oportunidades de estudo e trabalho para redução de pena — não oferece as ferramentas necessárias para que o preso desenvolva um posicionamento analítico ou crítico. O trabalho realizado dentro do sistema penitenciário não ensina o preso a refletir sobre sua condição, apenas o mantém ocupado dentro de uma lógica produtivista que se assemelha mais a uma forma de controle do que a uma verdadeira reeducação. A remição de pena, muitas vezes promovida por esses programas, não transforma de fato o apenado, uma vez que ele permanece preso tanto ao sistema criminal quanto ao sistema de exploração capitalista, que, perversamente, não oferece uma alternativa de emancipação real.

Dessa forma, tanto o sistema criminal quanto o sistema penitenciário retroalimentam o ciclo da criminalidade, mantendo o indivíduo submisso a uma mentalidade doutrinada que o impede de romper com as estruturas que o aprisionam. O resultado é a perpetuação de um ciclo vicioso, em que a ressocialização é meramente ilusória e o caminho para a reincidência se torna inevitável.

Ainda falando sobre a educação conscientizadora, e, portanto, libertadora, Paulo Freire lecionou:

“Na medida em que a prática educativa é um ato de amor, de coragem, é um ato de liberdade, ela negará, necessariamente, a indiferença, a neutralidade, a falta de compromisso com o ser humano. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros, de forma neutra.” (Freire, 1987, p. 79)

Paulo Freire, em sua abordagem pedagógica crítica, apresenta reflexões significativas sobre a educação em contextos de opressão, como o sistema prisional, evidenciando a importância da educação como um caminho para a ressocialização dos presos. Segundo Freire, a educação em ambientes de privação de liberdade não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve ser um processo de conscientização e humanização. Nesse sentido, a educação deve possibilitar ao

sujeito encarcerado a leitura crítica de sua realidade, permitindo-lhe compreender as condições sociais e históricas que o levaram à marginalização, e, a partir disso, capacitá-lo a atuar na transformação dessa realidade.

Freire sustenta que a educação deve ser libertadora, um ato de diálogo em que o educando participa ativamente de sua formação, reconstruindo sua identidade e assumindo uma postura crítica frente às estruturas que o oprimem. No contexto prisional, a pedagogia freireana visa a emancipação do sujeito preso, promovendo uma reintegração à sociedade que vá além da mera adaptação às normas. Ao contrário, deve preparar o indivíduo para ser um agente de transformação social, rompendo com o ciclo de exclusão e violência.

Assim, a ressocialização, na perspectiva freireana, passa pela valorização da autonomia do sujeito e pela criação de espaços educativos que fomentem o protagonismo do preso, com vistas à sua reintegração crítica e ativa na sociedade. A realidade penitenciária da Penitenciária Lemos Brito está muito longe deste ideal. Em outras palavras, a educação carcerária deveria ser um processo de "conscientização" (conscientização crítica), no qual o indivíduo não apenas aprende a ler o mundo, mas também se instrumentaliza para transformá-lo.

4 DESAFIOS SISTÊMICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO CONTEXTO PRISIONAL

Para compreender os entraves enfrentados pela educação emancipadora nas prisões, é necessário, antes, revisitar a própria gênese do sistema prisional. A prisão, enquanto instituição punitiva, não nasceu com o propósito de educar, reintegrar ou transformar sujeitos. Sua origem está enraizada em lógicas de contenção, disciplina e controle social, que historicamente serviram para proteger os interesses das classes dominantes e silenciar os corpos indesejáveis ao projeto de ordem vigente. Vejamos abaixo.

Desde os calabouços medievais até o advento do modelo penitenciário moderno, o cárcere tem sido estruturado como um espaço de punição, obediência e contenção, distante de qualquer proposta voltada à reflexão crítica ou à emancipação dos sujeitos. A consolidação da prisão como principal forma de punição, especialmente a partir do século XVIII, foi marcada por um processo de racionalização do poder punitivo, que se desloca do castigo físico e público para a vigilância contínua e disciplinar⁹⁰.

⁹⁰ Foucault, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª edição, 1999, página 63.

Michel Foucault (1987) analisa esse fenômeno ao afirmar que a prisão opera como um instrumento de controle social que ultrapassa a punição corporal: "a prisão não é apenas a privação da liberdade, é uma técnica de coerção dos indivíduos; ela tem como objetivo fazer funcionar um sistema de poder sobre os corpos" (Foucault, 1987, p. 183). Nesse sentido, o encarceramento não apenas retira o indivíduo da vida social, mas o submete a um regime disciplinar que visa moldar comportamentos e subjetividades.

Com isso, a prisão se tornou, historicamente, uma resposta seletiva às desigualdades sociais — resposta essa que recai de forma sistemática sobre os mesmos corpos: negros, pobres e oriundos das periferias. Longe de ser um instrumento de justiça ou reabilitação, o sistema prisional configura-se como um mecanismo de reprodução da exclusão e da marginalização.

Nesse cenário, pensar a inserção de uma educação emancipadora — como propõe Paulo Freire — dentro de um ambiente forjado para punir e desumanizar é, por si só, um ato de resistência. E é justamente essa contradição estrutural que este capítulo se propõe a elucidar: os obstáculos históricos, institucionais, sociais e estruturais que impedem que a educação crítica floresça onde mais se precisa dela.

Segundo Maia e outros (2013), a pena privativa de liberdade ganhou força no Ocidente no século XVIII, acompanhando o desenvolvimento da sociedade industrial:

Esse procedimento, contudo, constituía apenas um meio de assegurar que o preso ficasse à disposição da justiça para receber o castigo prescrito, o qual poderia ser a morte, a deportação, a tortura, a venda como escravo ou a pena de galés, entre outras. Apenas na Idade Moderna, por volta do século XVIII, é que se dá o nascimento da prisão ou, melhor dizendo, a pena de encarceramento é criada. Logo, o poder que opera este tipo de controle sobre a sociedade não é atemporal, mas tem sua especificidade na construção de uma determinada sociedade, no caso, a industrial, que, por meio de seu sistema judiciário, irá criar um novo tipo de instrumento de punição. (Maia et al, p. 50)⁹¹

No Brasil, a implementação do sistema prisional remonta à Carta Régia de 1769, que determinou a criação de uma casa de correção no Rio de Janeiro. No

⁹¹ MAIA, Clarissa Nunes. et al. História das prisões no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco Digital, p. 50, 2013.

entanto, desde sua origem, a prisão nunca teve um viés humanitário, mas sim punitivo.

A implantação de um sistema prisional se fazia necessária no Brasil, cuja instalação da primeira prisão é mencionada na Carta Régia de 1769, que mandava estabelecer uma casa de correção no Rio de Janeiro e a assimilação de uma nova modalidade penal instituída pela Constituição de 1824, que estipulou as prisões adaptadas ao trabalho e separação dos réus por seus crimes; pelo código criminal de 1830, ficou regularizada a pena de trabalho e da prisão simples e o Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, deu às Assembléias Legislativas Provinciais, o direito sobre a construção de casas de prisão, de trabalho, com correção para punição dos diferentes crimes. (Barbosa, Rita de Cássia Salvador de Sousa, 2007, p. 7)

Naquele contexto prisional não havia preocupação com a ressocialização, mas sim com a vingança ou a intimidação, isto no século XVIII, sendo aplicados os castigos publicamente. Todo este contexto nasceu em nome da dificuldade em conter os motins na Bahia, surgindo a necessidade de criar meios para tal, nascendo, assim, as prisões (Barbosa, 2007 p. 8).

O aumento dos tributos sobre diversos produtos de consumo fez crescer, também, na Bahia vários levantes que trouxeram instabilidade ao Trono e enchiam as cadeias da província. (...) Desta maneira, por cárcere se designavam os espaços que serviam de prisão, cuja função era abrigar temporariamente indivíduos à espera de uma decisão judicial. (Barbosa, Rita de Cássia Salvador de Sousa, 2007, p. 7)

A ressocialização prisional, enquanto conceito, só começou a ser debatida no século XIX, influenciada pelo pensamento iluminista. Contudo, na prática, o sistema carcerário brasileiro continua pautado na marginalização dos mais vulneráveis, reforçando desigualdades estruturais e perpetuando a exclusão social sob o pretexto da justiça penal.

Não há como falar no tema sem falar da história do nascimento da penitenciária no Brasil sem a inclusão dos escravos. Participaram, estes, da construção e “aprimoramento” das cadeias, numa aliança entre o Poder Público da época, nos idos de 1970, aumentando o contingente carcerário soteropolitano. A colônia portuguesa viveu uma intensificação da crise com o aumento das rebeliões escravocratas e do aumento da criminalidade, motivando e erigindo um endurecimento na segurança, enrijecendo o policiamento da cidade (Barbosa, 2007 p. 13).

Na atualidade, o que aparenta e acaba por se concretizar, é a aniquilação do acesso do preso ao conhecimento crítico - que se verá no capítulo 4 - com o objetivo de evitar questionamentos ou comportamentos indesejáveis, que fugissem do controle do dominante. O conhecimento liberta e, adquirido pelos detentos, os socialmente desprivilegiados, é inimigo do Estado.

Ou seja, o contexto da punição a pretos, pobres e favelados - os menos abastados socialmente falando - apenas se aprimorou, se atualizou. Traçando um paralelo, a maquiagem que fizeram no assunto aprisionamento, objetivando a ressocialização, apenas serviu como desculpa para enquadrar na suposta humanização da pena. Na prática ocorre diferente. A punição tem cor e classe social.

Diante desse cenário, verifica-se que o Estado não cumpre seu papel de promover a ressocialização e a própria estrutura social e do sistema penal estão desenhadas para perpetuar a marginalização. A falta de políticas públicas eficazes e a insistência em um modelo punitivista, em vez de ressocializador, revelam um paradoxo na execução penal.

Ao traçar um histórico sobre o estudo da formação social, trazendo a questão da responsabilidade sobre as mazelas sociais, o capitalismo se destaca como um elemento central de análise, desempenhando um papel determinante na estruturação das desigualdades sociais. Durante a consolidação desse sistema econômico, guiado pela acumulação de capital e pelo crescimento da riqueza da burguesia, emergiu o fenômeno da pauperização⁹².

Esse processo está diretamente associado à lógica da produção da escassez, na qual certos grupos sociais são sistematicamente marginalizados, consolidando a concentração de recursos e poder nas mãos de uma elite econômica. Assim, o capitalismo revela uma dualidade inerente: ao mesmo tempo em que impulsiona o desenvolvimento econômico, também aprofunda desigualdades estruturais que moldam a sociedade contemporânea.

⁹² A pauperização refere-se ao processo de empobrecimento progressivo de indivíduos ou grupos sociais, seja pela perda de renda, de acesso a direitos básicos ou pela precarização das condições de vida, muitas vezes resultado de estruturas socioeconômicas excludentes.
Fonte: Pauperização. Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pauperizacao/>

A origem da questão social está enraizada na contradição entre os interesses do proletariado e da burguesia. No contexto da modernização industrial, a introdução de máquinas foi apresentada como um avanço que melhoraria as condições de vida dos trabalhadores, reduzindo seu esforço físico. No entanto, essa narrativa, propagada pelo detentor do capital, mascarava a realidade de um sistema que, na prática, intensificava a exploração da força de trabalho. Conforme Santos (2012), a tecnologia, quando aplicada dentro das regras do capitalismo, não visa atender às necessidades humanas, mas maximizar o lucro, frequentemente resultando na substituição de trabalhadores por máquinas e no aumento do desemprego.

Essa mecanização da produção não apenas reduziu a demanda por mão de obra, mas também fortaleceu a exploração dos trabalhadores que permaneceram empregados, exigindo maior produtividade e precarizando suas condições laborais. Ao mesmo tempo, criou um contingente de desempregados, conhecidos como “exército de reserva laborativo”, que ficavam à disposição do mercado conforme os interesses da burguesia. Esse processo evidencia como o avanço tecnológico, em vez de promover equidade e bem-estar, consolidou desigualdades estruturais em prol da lógica capitalista.

Embora o fenômeno da pauperização remonte ao século XIX, suas consequências persistem na sociedade contemporânea. No Brasil do século XX, a população pobre permaneceu submetida a uma cultura de obediência ao capital, sem oportunidades de ascensão social. A formação educacional brasileira, por exemplo, foi amplamente influenciada por um modelo tecnicista, voltado para atender às demandas do mercado, mas carente de um potencial criativo e emancipador. Essa estrutura educacional restringe o indivíduo a um ensino técnico e pragmático, privando-o de uma formação libertadora e crítica. Como resultado, a luta diária pela sobrevivência o impede de questionar ou transformar as estruturas sociais vigentes.

Além disso, a adoção do liberalismo como modelo predominante de organização econômica e social consolidou ainda mais as desigualdades estruturais. Defendido por economistas como Adam Smith e David Ricardo, o liberalismo fundamenta-se na crença de que o livre mercado, regulado por uma “mão invisível”, maximiza o bem-estar coletivo ao permitir que cada indivíduo busque seus próprios interesses econômicos (Behring & Boschetti, 2011, p. 56). Contudo, esse modelo

contribuiu para a naturalização da miséria, tratando a pobreza e a desigualdade como fenômenos inevitáveis e não como resultados de uma estrutura econômica e social excludente.

Os liberais vêem a miséria como algo natural e insolúvel, resultado da imperfectibilidade humana, e não como consequência da distribuição desigual da riqueza socialmente produzida (Behring & Boschetti, 2011, p. 62)⁹³. Em contraposição ao liberalismo, surgiu a teoria do Welfare State, fundamentada na intervenção estatal para reduzir desigualdades e garantir condições mínimas de bem-estar à população.

No entanto, a adoção de um modelo de Estado não resolve, por si só, as desigualdades. No Brasil, por exemplo, a predominância de políticas neoliberais continua atendendo prioritariamente aos interesses do capital, restringindo o acesso a oportunidades e perpetuando a exclusão social. Um reflexo disso é o sistema educacional que, em vez de promover inclusão e ascensão social, mantém a lógica de exclusão e reprodução das desigualdades estruturais.

Nesse contexto, indivíduos pobres, especialmente os negros e moradores de favelas, já nascem tendentes ao caminho da penitenciária. Isso ocorre porque, além de já serem oriundos de meios sociais menos favorecidos, são inseridos em um sistema que limita suas oportunidades desde a infância. A educação deficitária, a falta de acesso a recursos e a exclusão sistemática os conduzem a situações de vulnerabilidade social, frequentemente resultando na criminalização da pobreza. O ciclo de marginalização, portanto, não é acidental, mas sim um reflexo da estrutura social vigente, que perpetua a miséria e reforça os mecanismos de exclusão. Assim, a penitenciária não se torna um destino inevitável por escolha individual, mas sim por uma condição social imposta desde o nascimento, configurando um sistema que transforma desigualdade em condenação.

Deste modelo capitalista, surgiu a educação voltada para o trabalho. O desenvolvimento do capitalismo esteve intrinsecamente vinculado à estruturação do poder público, que, ao longo da história, incorporou e fortaleceu a ideologia do

⁹³ Behring, Elaine Rossetti. Política social: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).

acúmulo de capital. Nesse processo, a educação foi moldada de maneira a servir aos interesses desse sistema, em detrimento de uma formação verdadeiramente emancipatória. Como será discutido a seguir, os programas de ressocialização no contexto prisional, longe de promoverem uma educação libertadora, são estruturados para capacitar indivíduos unicamente para o trabalho, contribuindo para a reprodução da lógica de acumulação de riquezas em favor das elites econômicas.

Diante desse cenário, questiona-se: que tipo de educação é essa? A partir das contribuições de Mészáros (2008), torna-se possível refletir criticamente sobre essa questão e compreender as limitações impostas por um modelo educacional que reforça as estruturas de dominação.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominadores” em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação da reprodução desse sistema .(Mészáros, p. 15)

No contexto dos programas de ressocialização do sistema prisional baiano, observa-se a predominância de abordagens tecnicistas, apresentadas como estratégias para a reinserção social da população carcerária. Contudo, como será analisado adiante, tais iniciativas não estão voltadas para uma transformação estrutural que considere a ética, a moral ou a reconstrução subjetiva do indivíduo. Pelo contrário, a ressocialização, nesses moldes, está essencialmente direcionada à adaptação do apenado às exigências do mercado de trabalho, servindo, assim, aos interesses do capital e contribuindo para a perpetuação das estruturas de dominação.

A função da educação no ambiente carcerário é traduzida pela produção da obediência e da exploração. Paulo Freire (1987) já alertava para os riscos de uma educação que apenas reproduz as estruturas de dominação em vez de fomentar a consciência crítica. No ambiente prisional baiano, essa crítica se faz ainda mais necessária. A suposta “educação para o trabalho”, oferecida como principal meio de reinserção social, não é pautada na reflexão crítica sobre o mundo e a condição dos

presos, mas sim em treinamentos operacionais que os preparam para atividades braçais e pouco qualificadas. Ademais, dentro do sistema prisional nacional, ainda, abre-se a prerrogativa de a mão de obra prisional custar mais barato do que a mão de obra de um não-detento⁹⁴.

O resultado é que, ao deixarem o cárcere, continuam ocupando as posições mais precarizadas do mercado, sem oportunidades reais de ascensão. E, no foro íntimo, estão doutrinados a aceitar a condição de sobreviver abaixo da linha do digno por terem passado pelo sistema penal, uma vez que levam para a sociedade extramuros as consequências do que foi adequado dentro do ambiente carcerário. Essa lógica evidencia o caráter disciplinador da educação prisional. Em vez de fomentar autonomia intelectual, ela ensina a ciência da obediência. O preso aprende a cumprir tarefas, a se submeter a ordens e a aceitar sua posição subalterna sem questionamento. Essa “formação” nada mais é do que uma extensão da disciplina carcerária, onde a educação se converte em ferramenta de controle, e não de libertação.

Essa dinâmica evidencia que o sistema prisional baiano não busca a reintegração social do apenado, mas sim sua adaptação a um modelo produtivo que o relega à base da pirâmide econômica, onde o socialmente menos abastado satisfaz o interesse do detentor da riqueza. Ele não sai do cárcere com novas perspectivas, mas com as mesmas limitações que o levaram a ser criminalizado.

Assim, a prisão se transforma em um ciclo de reprodução da pobreza, garantindo que a mão de obra explorável se renove constantemente. A educação voltada para o trabalho no cárcere não é um benefício, mas um mecanismo de controle e exploração. Em vez de ampliar horizontes, ela restringe. Em vez de emancipar, ela submete. O discurso da ressocialização apenas esconde o verdadeiro papel da prisão: garantir que os marginalizados continuem ocupando o lugar que o sistema lhes designou, seja dentro das celas ou nas linhas de produção da sociedade que os condenou.

⁹⁴ Brasil. Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984, artigo 29. Dispõe sobre a Lei de Execuções Penais.

No Brasil, não é apropriado falar de um único sistema penitenciário nacional, uma vez que o que existe de fato são diferentes sistemas penitenciários em cada estado. Dentro de um mesmo estado ainda há variações. Há um sistema responsável pelos condenados com sentença definitiva, outro voltado para os presos provisórios, um terceiro para a gestão das penas alternativas, e um sistema separado para abrigar policiais militares e civis que estejam presos.

No Brasil não é correto falarmos de um sistema penitenciário brasileiro, porque o que existe são sistemas penitenciários estaduais, sendo que em um mesmo estado chegam a coexistir diversos sistemas; um que cuida dos condenados em definitivo, outro que cuida dos presos provisórios, um terceiro que cuida das penas alternativas e, como um sistema à parte, as prisões destinadas a policiais militares e civis. (Silva, 2001, p. 77)

Falar em ressocialização no sistema penitenciário, da forma como ocorre, é uma falácia. Na prática a ressocialização não existe. O ponto de partida da dissociação do ideal de ressocialização, posto folhas acima, começa na instituição da remição (que conta como cômputo de cumprimento de pena), que se dá através do estudo e do trabalho. Entretanto, o estado ignora a origem de cada qual dos penitentes, deixando de educá-los criticamente, afastando-os da reflexão mínima de entender o porquê de estarem na condição de detentos. O maior exemplo disto está na Lei de Execuções Penais, que é simplória quanto à instituição da educação como redutora de tempo prisional. Não adianta apenas instituir a educação como forma de remição, sem aplicá-la de forma a livrar o sujeito das amarras do crime. Ora, o que o apenado tem interesse é em sair do castigo-penitenciária. Ou seja, qualquer que seja a forma de redução da pena será famigerada por ele. A simples subtração do tempo de pena não garante que o indivíduo desenvolva uma consciência crítica que o permita reintegrar-se efetivamente à sociedade de forma transformadora.

Além disso, a Lei de Execuções Penais, ao tratar a educação como uma ferramenta apenas quantitativa para a redução de penas, não reconhece a necessidade de um processo educativo que empodere minimamente o indivíduo, que o torne consciente de sua realidade e de seu papel social, objetivando, inicialmente, não reincidir. A educação libertadora, defendida por Freire, deveria ser vista como um direito fundamental, uma estratégia essencial para promover a dignidade e a autonomia dos indivíduos, mesmo aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade.

Nesse ideário de adequação do penitente, Paulo Freire traz em seus estudos a questão da massificação do conhecimento a partir da supressão do direito do indivíduo de estar e permanecer libertado, portanto apto a pensar, a partir da ferramenta da educação voltada à adequação, proposta por uma elite dominante do poder:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (Freire, 2024, p. 60)

Seria crucial repensar a abordagem do sistema penitenciário, promovendo uma educação que não apenas possibilite a remição da pena, mas que, de fato, contribua para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de contribuir positivamente para a sociedade ao serem liberados. A transformação social que Freire propõe deve ser o verdadeiro objetivo de qualquer programa de ressocialização.

E, por que utilizar o termo “seria crucial repensar...”? A resposta ao questionamento é encontrada, ainda, com Freire, que defendeu que “Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.” (Freire, 1987, 39)

Quando uma pessoa não tem acesso ao conhecimento ou à reflexão crítica sobre suas ações, ela pode ser levada a adotar comportamentos que são prejudiciais não apenas a si mesma, mas também à coletividade. Essa ignorância pode se manifestar de várias formas, como a falta de compreensão sobre moralidade, valores éticos e consequências de ações. Em muitos casos, a sociedade reage a esses comportamentos indesejados criando normas e leis que buscam afastar os indivíduos que não se conformam a esses padrões. Esse mecanismo de exclusão social não resolve a raiz do problema, que é a falta de educação e conscientização, além de entender a qual nicho pertence cada indivíduo.

A simples segregação de indivíduos que cometem infrações tem se mostrado uma resposta ineficaz diante das complexidades sociais que envolvem a criminalidade. Em vez de recorrer unicamente ao afastamento e à punição, seria mais produtivo investir em educação e em programas que promovam a conscientização. Ao desenvolverem um senso crítico, os indivíduos passam a compreender o impacto de suas ações, ressignificando suas trajetórias e reconstruindo suas relações com o mundo.

Contudo, em contextos marcados pela opressão estrutural, a consciência crítica representa uma ameaça ao *status quo*. Sistemas opressivos não se sustentam diante de sujeitos conscientes — pois são justamente esses sujeitos que tendem a questionar, resistir e romper com as lógicas que perpetuam a exclusão. A manutenção do controle sobre determinados grupos sociais é operada, historicamente, por meio da desinformação, da manipulação simbólica e do silenciamento das vozes dissidentes.

Indivíduos conscientes não apenas reconhecem suas próprias opressões, como também desenvolvem a capacidade de enxergar as múltiplas camadas de injustiça que estruturam a sociedade. Esse processo de conscientização gera mobilização, seja por meio do ativismo, da solidariedade ou da luta por direitos — elementos que desestabilizam o modelo punitivista e autoritário que domina grande parte das instituições prisionais.

Por essa razão, o controle social se torna mais eficaz quando as pessoas são privadas da capacidade de refletir sobre suas condições de existência. Em resposta a isso, estratégias de dominação frequentemente envolvem a censura de informações, a disseminação de narrativas que criminalizam a luta por justiça social e a repressão sistemática de qualquer discurso que proponha rupturas com a ordem vigente.

Em contrapartida, a educação crítica — especialmente aquela pautada nos princípios freirianos — oferece ferramentas fundamentais para a libertação dos sujeitos. Ao promover a leitura do mundo antes da leitura da palavra, ela possibilita que os indivíduos reconheçam as dinâmicas de opressão e passem a atuar como protagonistas de sua própria história.

Diante desse cenário, torna-se urgente propor estratégias concretas para a viabilização da educação crítica no interior das unidades prisionais, a exemplo da educação como prática da liberdade, defendida por Paulo Freire, a qual propõe não apenas o acesso à informação, mas o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. No ambiente prisional, essa proposta ganha contornos ainda mais desafiadores. Trata-se de um espaço delimitado por práticas punitivistas, silenciamento e exclusão, onde a educação precisa romper com estruturas cristalizadas e, ao mesmo tempo, resistir às investidas de um sistema que, muitas vezes, tolera a escolarização apenas como mecanismo de controle, e não como instrumento de emancipação.

A partir dos ensinamentos de Paulo Freire, compreende-se que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987). A educação, então, deixa de ser um ato de depósito, como na pedagogia bancária, e passa a ser uma construção coletiva, reflexiva, que reconhece o saber prévio do educando.

No cárcere, onde o sujeito é continuamente desumanizado, pensar a educação a partir dessa perspectiva é reivindicar sua humanidade. Porém, essa proposta encontra obstáculos, sobretudo quando se observa que o modelo educacional prisional ainda serve majoritariamente à remição de pena — reduzindo o ensino a moeda de troca —, esvaziando sua potência política e transformadora.

A remição da pena⁹⁵, prevista no artigo 126 da Lei de Execuções Penais, é apresentada como um benefício, mas, na prática, acaba transformando o direito à educação em uma concessão. A lógica que impera é a da utilidade: o sujeito estuda para reduzir sua pena, e não para se empoderar do mundo e transformá-lo. Como aponta Nucci (2015), a remição é um “estímulo à ressocialização”⁹⁶, mas não define critérios para avaliar a qualidade, os métodos ou os resultados pedagógicos desse processo.

⁹⁵ Conforme dispõe o artigo 126 da Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984), o condenado poderá remir parte da pena pelo trabalho ou pela frequência a cursos de ensino, o que revela o caráter instrumental da atividade laborativa e educativa na lógica ressocializadora prevista pelo ordenamento jurídico brasileiro.

⁹⁶ Nucci, Guilherme de Souza. Manual de Direito Penal: Parte Geral. 11. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

É justamente essa ausência de um projeto pedagógico transformador que limita o alcance da educação no cárcere. Quando o ensino é planejado sob a ótica da punição, tende a esvaziar sua função de despertar a consciência crítica. Como apontou o próprio Freire (1996), “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Portanto, é a construção de sujeitos conscientes, e não apenas obedientes, que deve estar no centro do projeto educacional prisional.

Uma pedagogia crítica no cárcere precisa partir do respeito às vivências e saberes dos presos. Isso implica reconhecer que eles já possuem uma bagagem cultural, ainda que marginalizada, e que a educação precisa dialogar com essa realidade. A proposta freiriana, nesse contexto, não é apagar essas culturas, mas colocá-las em debate, para que os sujeitos percebam as contradições nelas presentes. Um projeto educativo libertador explicita as consequências dos comportamentos, os impactos comunitários, as opções disponíveis, sem imposição moralista. O educando deve ser convidado a pensar, questionar e reconstruir suas crenças.

Não há educação emancipadora sem diálogo. O método dialógico exige do educador a capacidade de escuta, sensibilidade cultural e disposição para aprender com o educando. No sistema prisional, isso significa romper com práticas autoritárias, baseadas na repetição de conteúdos e na infantilização dos apenados.

A escuta ativa permite identificar temas geradores — conceitos, expressões e realidades vividas pelos presos — que podem ser transformados em pontos de partida para discussões mais amplas, como justiça, cidadania, ética, trabalho, poder, liberdade. Como ensina Freire (1987), “o educador já não é mais apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando”.

Para efetivar uma educação crítica e emancipadora dentro das prisões, algumas propostas metodológicas devem ser consideradas. É fundamental, por exemplo, a criação de ciclos de leitura crítica da realidade, nos quais grupos de leitura e escrita sejam organizados para abordar temas como justiça, racismo, violência policial e desigualdade. Esses encontros podem envolver obras literárias,

trechos da Constituição e narrativas de vida dos próprios apenados, valorizando sempre a produção de textos autorais como forma de expressão e reflexão crítica.

Outra estratégia importante consiste na realização de oficinas interdisciplinares, que integrem diferentes áreas do conhecimento e tenham como foco a problematização da realidade prisional. Em uma oficina de matemática, por exemplo, pode-se trabalhar com estatísticas sobre o encarceramento no Brasil, enquanto uma aula de geografia pode abordar as desigualdades regionais na distribuição de escolas e presídios, promovendo uma leitura crítica dos territórios e das políticas públicas.

A educação no cárcere também pode ser fortalecida por meio da metodologia baseada em projetos, que permite que os apenados escolham temas de seu interesse para desenvolverem pesquisas ou propostas de intervenção, ainda que em caráter simulado. Essa abordagem estimula o protagonismo e a autonomia intelectual dos educandos, elementos centrais para sua emancipação.

Por fim, é essencial a inserção de práticas restaurativas no cotidiano educativo das unidades prisionais, com a implementação de círculos de diálogo e mediação de conflitos como parte da formação dos sujeitos privados de liberdade. Tais práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, éticas e de convivência, tão necessárias tanto dentro quanto fora dos muros da prisão.

No que diz respeito às políticas públicas, a implementação de uma educação crítica no sistema prisional demanda ações concretas por parte do Estado. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de formação específica dos professores que atuam no cárcere. Esses profissionais devem ser capacitados em pedagogia crítica, justiça restaurativa, educação de jovens e adultos, diversidade e direitos humanos, pois o contexto prisional exige mediações pedagógicas que não podem ser as mesmas aplicadas em salas de aula comuns.

Além disso, é indispensável a ampliação do acesso à educação em todos os regimes de cumprimento de pena. Isso significa garantir a existência de salas adequadas, bibliotecas, material didático e, especialmente, acesso ao ensino superior por meio da educação a distância, com o fortalecimento de convênios com

universidades públicas para o desenvolvimento de projetos de extensão no sistema penitenciário.

Outro ponto relevante é a necessidade de garantir uma gestão educacional autônoma dentro das unidades prisionais. A administração da educação não deve estar subordinada à gestão penitenciária, pois é preciso assegurar autonomia pedagógica, protegendo o trabalho educativo de interferências disciplinares e punitivistas.

Por fim, é fundamental instituir mecanismos de acompanhamento e avaliação pedagógica que priorizem o desenvolvimento do pensamento crítico, a produção autoral e o engajamento ético dos apenados, e não apenas sua frequência escolar. A avaliação deve ser formativa, processual e comprometida com a transformação do sujeito, e não meramente burocrática ou instrumentalizada para fins de remição de pena.

A pesquisa de Gomes Neto (2022) revela a existência de diversos projetos com suposta finalidade de ressocialização na Penitenciária Lemos Brito, como o Projeto Compostagem, o Viveiro, a Lavanderia, a Serralheria, entre outros. No entanto, essas iniciativas carecem de articulação com um projeto pedagógico consistente, frequentemente operando como simples ocupações laborais, sem conexão com a formação crítica dos presos.

Além disso, esses projetos não envolvem necessariamente uma avaliação de impacto educacional ou de transformação social. A lógica do “ocupar para controlar” parece ainda prevalecer. Como criticar, por exemplo, a padaria da unidade se ela não oferece ao apenado a compreensão do que representa seu trabalho, seu valor social, a política alimentar, a economia popular?

A ausência de intencionalidade crítica transforma tais iniciativas em paliativos. Não há ruptura com a lógica da marginalização. Apenas a camuflagem da exclusão com tintas de produtividade.

Promover uma educação emancipadora no sistema prisional é, antes de tudo, um ato de resistência. Implica questionar não apenas as práticas escolares dentro

das unidades, mas também o modelo de sociedade que sustenta esse encarceramento em massa.

A educação crítica é possível no cárcere, desde que exista compromisso político, formação docente qualificada, abertura institucional e, sobretudo, disposição para escutar os apenados como sujeitos pensantes. Como ensinou Freire, a esperança é um verbo que se conjuga com ação. Que se transforme, portanto, a prisão em espaço de reinvenção do Ser, de reconstrução do Humano e de reintegração cidadã.

CONCLUSÃO

A presente dissertação logrou êxito quanto à resposta aos seus objetivos propostos. Partindo da compreensão de que a educação em ambientes de privação de liberdade não pode se reduzir a um mero mecanismo de remição de pena ou a uma ferramenta de adestramento técnico, este trabalho respondeu ao questionamento acerca dos fundamentos sobre os quais se assenta a atual política educacional no cárcere, revelando sua inadequação frente aos ideais emancipatórios que deveriam nortear qualquer processo pedagógico comprometido com a justiça social e a transformação humana.

Conforme apresentado ao longo dos capítulos, o modelo educacional vigente na Penitenciária Lemos Brito — e, em maior escala, no sistema penitenciário brasileiro — reproduz uma lógica durkheimiana de educação que se destina à integração funcional dos indivíduos à ordem social preestabelecida, sem, contudo, problematizar as desigualdades históricas, estruturais e simbólicas que marcam o percurso de vida da maioria dos sujeitos encarcerados. A educação técnica oferecida nos presídios não se volta à formação da consciência crítica, mas sim à adaptação do apenado a uma realidade que, muitas vezes, o exclui e o marginaliza, perpetuando esse ciclo.

A educação bancária, criticada por Paulo Freire, está presente nos currículos e práticas educativas implementadas nas unidades prisionais, onde os detentos são tratados como recipientes vazios a serem preenchidos por conteúdos neutros e descontextualizados. Nessa perspectiva, o conhecimento não é construído dialeticamente, mas imposto verticalmente, impossibilitando a emergência da autonomia, da reflexão e da ação transformadora. Tal cenário distancia a educação prisional de sua função libertadora e reforça os mecanismos de opressão e silenciamento já impostos pelo encarceramento.

A análise empreendida nesta dissertação evidenciou que a ausência de projetos educacionais pautados na pedagogia crítica contribui para a manutenção de altos índices de reincidência criminal. A educação, quando não promove a reflexão crítica sobre a realidade, tampouco oferece caminhos para a superação das condições que levaram ao aprisionamento. Deste modo, a promessa da ressocialização esvazia-se em práticas meramente burocráticas e instrumentalizadas, desprovidas de um real compromisso com a dignidade humana e com a reinserção cidadã dos apenados.

Ao investigar os principais desafios institucionais, sociais e estruturais que inviabilizam a implementação da educação libertadora na Penitenciária Lemos Brito, constatou-se um conjunto de fatores que vão desde a precariedade das instalações físicas e da ausência de recursos didáticos até a falta de formação adequada dos educadores que atuam nesses espaços. Além disso, a ingerência da administração penitenciária sobre os projetos educacionais compromete a autonomia pedagógica e impede a consolidação de uma proposta verdadeiramente crítica e emancipadora.

A cultura prisional, pautada no controle, na vigilância e na punição, entra em choque com os princípios da pedagogia freiriana, que valoriza o diálogo, a escuta, o respeito às experiências de vida e o protagonismo do educando. A estrutura do cárcere, concebida para reprimir, contradiz a lógica libertadora da educação conscientizadora, tornando ainda mais desafiadora sua efetivação. No entanto, é justamente nesse contexto adverso que a pedagogia crítica se mostra ainda mais necessária, pois se trata de uma pedagogia que nasce da luta, da resistência e da esperança.

Esta dissertação defende que a transformação do sistema prisional passa, necessariamente, pela transformação da concepção de educação nele vigente. É preciso romper com a lógica reprodutora da exclusão e investir em políticas educacionais comprometidas com a humanização, com a justiça social e com a emancipação dos sujeitos privados de liberdade. Para tanto, é indispensável que o poder público assuma a responsabilidade pela implementação de programas educativos que contemplem a formação crítica, a valorização da cultura local e o desenvolvimento de habilidades para o exercício pleno da cidadania.

Propostas metodológicas como ciclos de leitura crítica da realidade, oficinas interdisciplinares, projetos pedagógicos baseados na escolha temática dos próprios apenados e a inserção de práticas restaurativas devem ser incorporadas como eixos estruturantes da educação no cárcere. Paralelamente, é urgente a formulação de políticas públicas que garantam a formação continuada dos docentes que atuam no sistema prisional, assegurem a autonomia da gestão educacional e criem mecanismos de avaliação pautados no desenvolvimento ético e crítico dos educandos, e não apenas na frequência escolar ou na remição de pena.

Ressalta-se que a educação libertadora não se limita ao espaço da sala de aula. Ela exige o engajamento coletivo, a escuta ativa e o compromisso com a dignidade humana. Na Penitenciária Lemos Brito a ausência de um projeto educativo estruturado e crítico revela não apenas uma falha institucional, mas uma escolha política que recusa reconhecer nos apenados sua condição de sujeitos históricos capazes de aprender, ensinar e transformar o mundo em que vivem.

Conclui-se, portanto, que a inaplicabilidade da pedagogia crítica na Penitenciária Lemos Brito não decorre de sua inviabilidade teórica ou metodológica, mas de um conjunto de resistências estruturais, institucionais e políticas que impedem sua realização. O desafio está em transformar essa realidade — e, para isso, é necessário que a sociedade como um todo compreenda a urgência de uma educação que liberte, que cure, que construa pontes entre o cárcere e a cidadania plena. A educação emancipadora não é um luxo a ser concedido, mas um direito a ser garantido a todo e qualquer ser humano, inclusive — e sobretudo — àqueles que foram excluídos por um sistema seletivo, desigual e punitivista.

A esperança de transformação habita no poder da educação. E como nos ensinou Paulo Freire, educar é um ato de amor, de coragem e de fé no ser humano. Que essa fé nos impulse a continuar lutando por um sistema prisional que, ao invés de destruir vidas, seja capaz de restaurá-las por meio do conhecimento, da escuta e da liberdade construída no coletivo.

É plenamente possível pôr em prática uma educação emancipadora no sistema prisional brasileiro. As experiências pedagógicas fundamentadas na perspectiva crítica de Paulo Freire demonstram, em sua essência, que todo processo educativo

verdadeiramente libertador parte da escuta, do diálogo e da valorização do saber do oprimido — nesse caso, o apenado. A possibilidade de transformar o cárcere em espaço de reflexão, reconstrução subjetiva e desenvolvimento da consciência crítica está diretamente ligada à construção de práticas educativas que rompam com o modelo bancário e autoritário ainda dominante nas unidades prisionais do país.

Contudo, o principal entrave não reside na inviabilidade técnica ou metodológica de implementar uma pedagogia crítica dentro das prisões, mas na ausência de vontade política e na negligência histórica do poder público. O Estado brasileiro, especialmente nos níveis federal e estadual, tem se mostrado inerte diante das necessidades reais da população carcerária, limitando-se a políticas educacionais utilitaristas que visam apenas à remição de pena e à capacitação técnica mínima. Não há, de fato, investimento consistente em uma política pública voltada para a emancipação intelectual e social dos indivíduos privados de liberdade.

Essa ausência de interesse se manifesta na escassez de recursos destinados à educação prisional, na carência de formação específica para os educadores que atuam nesse contexto, e, principalmente, na resistência em romper com uma lógica prisional punitivista e excludente. A educação crítica representa uma ameaça direta à manutenção das estruturas de dominação simbólica e material que sustentam o encarceramento em massa no Brasil. Justamente por isso, ela é negligenciada.

Portanto, a educação emancipadora no sistema prisional brasileiro não apenas é possível, como é urgente e necessária. No entanto, sua efetivação depende de uma ruptura com o projeto político que sustenta o atual modelo de justiça penal e de um compromisso ético e estrutural com a promoção da dignidade humana, da cidadania e da liberdade crítica dos sujeitos encarcerados. Enquanto o poder público não assumir esse compromisso, a educação nas prisões continuará a ser apenas mais uma ferramenta de controle, e não de libertação.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Plano de Educação Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, de 22 de abril de 2021**. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2025-02/Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Pris%C3%B5es%202021-1.pdf>. Acesso em 07 fev. 2025.

BAHIA. **Jornada Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos 2025**: educação em prisões. Disponível em: https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=852. Acesso em: 10 fev. 2025.

BAHIA. **Lei nº 13556**, de 11 de maio de 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BAHIA. **Manual de Regras de Programação Escolar 2025**. Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2025-03/MANUAL_DA_PROGRAMA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_2025.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

BAHIA. **Organização Curricular 2022**, capítulo 1. Disponível em: https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

BARBOSA, Rita de Cássia Salvador de Sousa. **Da rua ao cárcere, do cárcere à rua Salvador (1808-1850)**. 2007. Dissertação (Mestrado em História social) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11229/1/Dissertacao%20Rita%20Barbosaseg.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/97, de 7 de maio de 1997. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Relatório ECI 1406: Relatório Anual de Atividades - 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/06/Relato%CC%81rio_ECI_1406.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, artigo 205. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7626**, de 24 de novembro de 2011. artigos 1ª e 4º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.626%2C%20DE%2024,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10172**, de 09 de janeiro de 2001, artigo 1º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014> Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7210**, de 11 de julho de 1984, artigo 17. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 09 jan: 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, artigo 37. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. **Presidência da República. Paulo Freire**: 103 anos do patrono da educação reconhecido no mundo. Portal do Planalto, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/09/paulo-freire-103-anos-do-patrono-da-educacao-reconhecido-no-mundo>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução 391**, de 10 de maio de 2021. Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Acórdão da ADPF 347. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/pena-justa/arquivos/acordam-adpf-347.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CARVALHO, Maria Elizabete Sousa. **Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade**: desafios e possibilidades no sistema prisional da Bahia. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

DE OLIVEIRA, Silvio Luiz; **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo/SP: Editora Pioneira, 1999, pgs.61, 115.

DICIO – **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pauperizacao/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ressocializacao/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio: estudo de sociologia**. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008. 201 p. ISBN 9788571102781 (broch).

FERREIRA, Jason; GADOTTI, Moacir. apud FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: (o manuscrito). 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire; UNINOVE; Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pedagogia-do-Oprimido-Manuscrito.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhe. 3. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 20ª ed., Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 35. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024, apud KARL MANNHEIM, Diagnóstico de nuestro tiempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1944, pp. 31-33.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES NETO, Carlos Clovis. **Sistema prisional baiano**: e o poder paralelo das facções, vidas excluídas e direitos violados. Salvador: Dialética, 2022. p. 45–47.

GRAU, Eros Roberto. **Ensaio e Discurso sobre a Interpretação/Aplicação do Direito**. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

HORA, Fábio Carvalho da. **“É tudo nosso e nada deles”**: o ensino de história e as produções de sentido para os educandos da eja no sistema penal de Salvador. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/734399/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%A1bio%20Carvalho%20da%20Hora%20-%20PROFHIST%C3%93RIA%20UNEB.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

LEI DE EXECUÇÕES PENAIAS. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

LIMA, Érica Andréia de Andrade. **Sistema prisional brasileiro**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, Barbacena,

2011. Disponível em: <https://ri.unipac.br/repositorio/wp-content/uploads/tainacan-items/282/161227/ERICA-ANDREIA-DE-ANDRADE-LIMA-SISTEMA-PRISIONAL-BRASILEIRO-DIREITO-2011.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2010.

LOPES, Fernanda Ravazzano Azevedo. **O conceito não revelado e as funções não declaradas da ressocialização**: a resposta garantista à manipulação da linguagem. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9303/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.%20Fernanda%20Baqueiro>. Acesso em: 23 dez. 2024.

MAIA, Clarissa Nunes. et al. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013. Recurso digital. Disponível em: https://www.academia.edu/29925586/Historia_das_Pris%C3%B5es_no_Brasil_Clarissa_Nunes_Maia_PDF. Acesso em: 02 dez. 2024.

MARX, K. **O capital**: Livro I. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 1 e 2.

MENEZES, A.C.M. **A precariedade da estrutura familiar e o menor infrator**. 2012. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/cronicas/2525/a-precariedade-estrutura-familiar-menor-infrator>. Acesso em: 02 fev. 2025.

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

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal: Parte Geral**. 11. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

OLIVEIRA, Suely Franco de. **A Educação Prisional no Brasil**: horizonte de perspectivas. Revista REC, Goiânia/GO, 2022. Disponível em: <https://zenodo.org/records/7842124>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PEREIRA, Antonio. **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social**: definições conceituais e epistemológicas. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 10, 2011. DOI: 10.14393/REP-2011-20214. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PEREIRA, Antonio. **Prática de EJA em prisões**: um Prometeu acorrentado?. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 23–55, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-63462. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63462>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PEREIRA, I. N.; SILVA, J. C. da; SBANO, L. G.; LAGE, M. **As relações entre a criminalidade e a socialização primária**. Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior, [S. l.], v. 8, n. Especial, p. 21, 2019. Disponível em:

<https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/688>. Acesso em: 02 dez. 2024.

PRADO, Luis Régis. **Teoria dos Fins da Pena**: Breves Reflexões. 2004.

Disponível em:

<http://regisprado.com.br/Artigos/Luiz%20Regis%20Prado/Teoria%20dos%20fins%20da%20pena.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

PROJETO DE LEI nº 2614/2024. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em 10 jan. 2025.

REMIÇÃO PELA LEITURA INCENTIVA RESSOCIALIZAÇÃO DE PRESOS NA BAHIA. Disponível em: <http://www.seap.ba.gov.br/pt-br/noticia/remicao-pela-leitura-incentiva-ressocializacao-de-presos-na-bahia>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROSA, Dora Leal. **Trabalho Pedagógico e socialização**: Considerações sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral. 2000. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2835>. Acesso em: 05 out. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Hunter Books, 2014.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão social**: particularidades no Brasil. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, José de Ribamar da. **Prisão**: ressocializar para não reincidir. 2003. 60 f. Monografia (Pós-graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

UNESCO. **Educação nas prisões**: Necessidades e Desafios. Brasília: UNESCO, 2015.

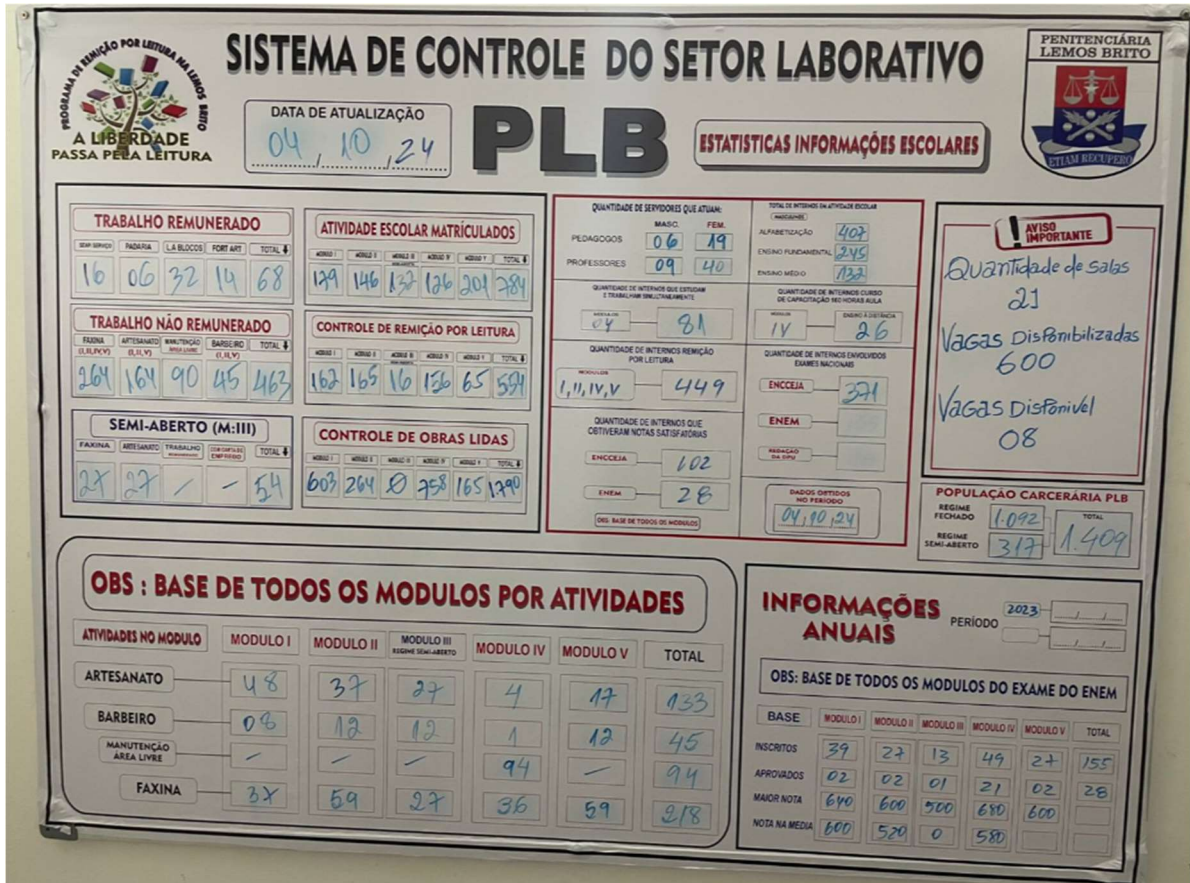
VILLAMARÍN, Alberto J. G. **Educação e Justiça versus Violência e Crime**. São Paulo: Paulus, 2002, p. 93-94.

VIVANCOS, Alejandro Ayuso. **Visión crítica de la reeducación penitenciaria en España**. Valencia, Espanha: Nau Libres, 2003. Disponível em: https://naullibres.com/wp-content/uploads/2019/08/9788476426760_L33_23.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Tradução de F. Bastos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

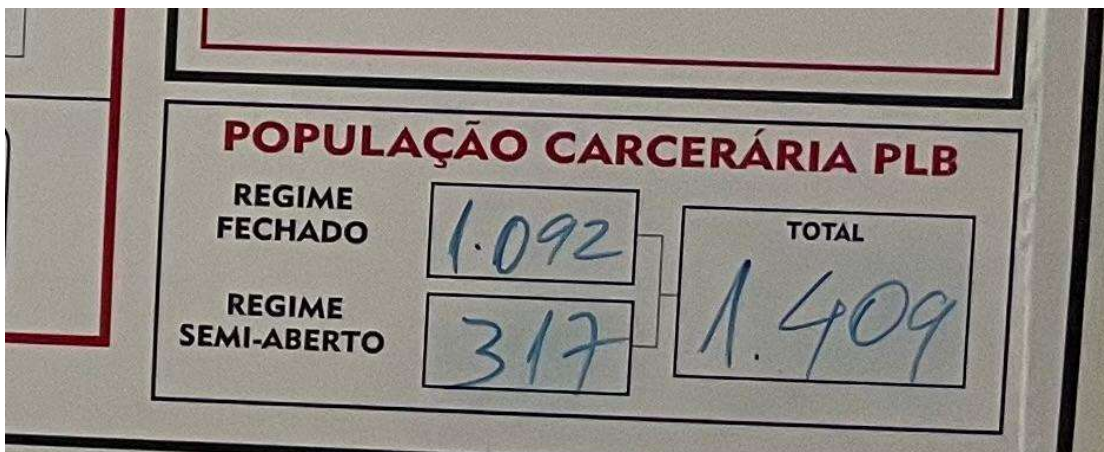
ANEXO

Figura A.1 - Composição da população carcerária sentenciada na Penitenciária Lemos Brito (Salvador/BA), em 04/10/2024.



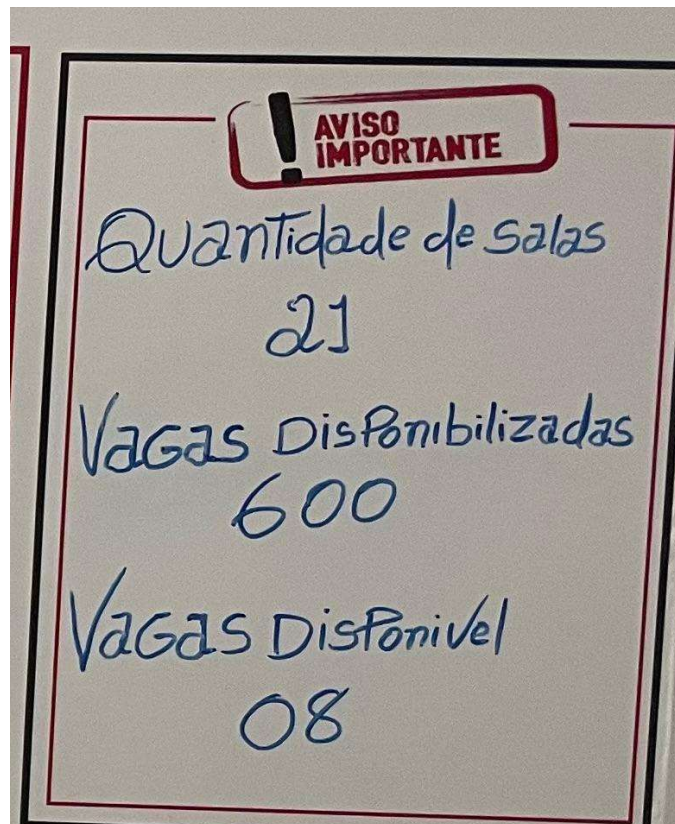
Fonte: Quadro informativo da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia (fotografia de autoria própria, Tiago Martins, 2024).

Figura A.2 - Distribuição dos presos definitivos por regime de cumprimento de pena no sistema prisional de Salvador/BA, em 04/10/2024.



Fonte: Quadro informativo da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia (fotografia de autoria própria, Tiago Martins, 2024).

Figura A.3 - Disponibilidade de vagas para educação formal no sistema prisional de Salvador/BA em 04/10/2024



Fonte: Quadro informativo da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia (fotografia de autoria própria, Tiago Martins, 2024).

Figura A.4 - Distribuição de presos matriculados no ensino formal por módulo na Penitenciária Lemos Brito em 04/10/2024.

ATIVIDADE ESCOLAR MATRÍCULADOS					
MODULO I	MODULO II	MODULO III SEMI-ABERTO	MODULO IV	MODULO V	TOTAL ↓
179	146	132	126	201	784

Fonte: Quadro informativo da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia (fotografia de autoria própria, Tiago Martins, 2024).

Figura A.5 - Grau de escolarização dos presos matriculados na Penitenciária Lemos

Brito em 04/10/2024.

TOTAL DE INTERNOS EM ATIVIDADE ESCOLAR	
MASCULINOS	
ALFABETIZAÇÃO	407
ENSINO FUNDAMENTAL	245
ENSINO MÉDIO	132

Fonte: Quadro informativo da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia (fotografia de autoria própria, Tiago Martins, 2024).

Figura A.6 - Quadro informativo sobre o Projeto "Virando a Página" e dados sobre remição por leitura na Penitenciária Lemos Brito.

REMIÇÃO POR LEITURA
ATENÇÃO:
 Os livros estarão disponíveis na biblioteca.

REGRA GERAL :
 Após solicitar o livro ao monitor, vocês terão até **30 dias** para ler e até **10 dias** para entregar um resumo a respeito da obra. Então, os resumos serão avaliados.

Cada livro lido no mês, serão remidos **4 dias da pena**. No caso de **12 livros lidos** No ano, corresponde a **48 dias de remição.**

A LIBERDADE
PASSA PELA LEITURA

Fonte: Quadro informativo da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia (fotografia de autoria própria, Tiago Martins, 2024).