

# UNIDADES PRISIONAIS E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COM FINS À REINSERÇÃO SOCIAL

## PRISON UNITS AND THE IMPORTANCE OF AN EMANCIPATORY EDUCATION WITH THE PURPOSE OF SOCIAL REINSERTION

Kênia Abbadia de Melo  
(Universidade Estadual de Goiás)

Pedro Lucas Costa Silva  
(Universidade Estadual de Goiás)

**Resumo:** Este trabalho visa apresentar algumas reflexões feitas com base em um Trabalho de Curso - TC, defendido no ano de 2022, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Inhumas. Mediante uma pesquisa teórica bibliográfica, o estudo teve como objetivo geral pensar o contexto das unidades prisionais, no Brasil, bem como a importância de uma educação emancipatória com fins à reinserção social daqueles que foram ou estão privados da liberdade. Nesse sentido, após analisar as transformações sociais, econômicas e culturais sofridas pelas unidades prisionais ao longo do seu processo de constituição, o estudo faz um breve resgate histórico das prisões no Brasil. Na sequência, defendendo a essencialidade de uma prática educativa emancipatória, analisa os limites e as possibilidades da educação, diante do desafio de promover a reinserção social dos apenados. Ora, considerando o momento histórico vivido em nosso país, trata-se de uma reflexão fundamental na defesa de uma sociedade mais justa, garantidora dos direitos humanos fundamentais para todos. O estudo tem como referências fundamentais, Saviani (1984); Luckesi (1994); Freire (2001); Santiago (2016); Cara (2019), dentre outros.

**Palavras-chave:** Unidades Prisionais. Educação Emancipatória. Reinserção social.

**Abstract:** This work aims to present some reflections based on a Coursework, defended in the year 2022, in the Pedagogy course, at the State University of Goiás, Inhumas campus. Through a theoretical bibliographical research, the study's main objective was to think about the context of prison units in Brazil, as well as the importance of an emancipatory education with the purpose of social reintegration of those who were or are deprived of liberty. In this regard, after analyzing the social, economic and cultural transformations suffered by prison units throughout their constitution process, the study provides a brief historical overview of prisons in Brazil. Subsequently, while defending the essentiality of an emancipatory educational practice, it analyzes the limits and possibilities of education, facing the challenge of promoting the social reintegration of convicts. Given the historical moment our country is currently experiencing, this reflection is crucial in the pursuit of a fairer society, guaranteeing fundamental human rights for all. The study draws on several key references, including Saviani (1984); Luckesi (1994); Freire (2001); Santiago (2016); Cara (2019), among others.

**Keywords:** Prison Units. Emancipatory Education. Social Reintegration.

### Introdução

Este trabalho visa apresentar algumas reflexões realizadas em um Trabalho de Curso (TC), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, unidade universitária de Inhumas-GO, durante o ano de 2022. Realizado a partir de uma pesquisa teórica e

bibliográfica e tendo como objeto a educação com fins à reinserção social, o estudo buscou ter em vista alguns dos desafios e dificuldades enfrentados para a construção de uma prática educativa emancipadora, em unidades prisionais, considerando a legislação em vigor que garante aos detentos o acesso à educação, bem como considerando à nossa organização social orientada a partir dos princípios do liberalismo econômico.

Para isso, inicialmente, analisa as transformações sociais, econômicas e culturais sofridas pelas unidades prisionais ao longo do seu processo de constituição e faz um breve resgate histórico das prisões no Brasil. Na sequência, defendendo a essencialidade de uma prática educativa emancipatória, analisa os limites e as possibilidades da educação, diante do desafio de promover a reinserção social dos apenados.

Os estudos apresentados em uma dissertação de Mestrado, defendida na Universidade Estadual de Goiás, em 2016, pela pesquisadora Nilda Gonçalves Vieira Santiago, intitulada *A Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade: um estudo da unidade prisional de Goianésia-GO*, constituiu-se como base fundamental nas análises aqui realizadas. Ademais, as reflexões têm como referências importantes autores como Freire (2001); Cara (2019); Saviani (1984), dentre outros.

### **A Unidade prisional e suas transformações sociais, econômicas e culturais**

As prisões ou as unidades prisionais tais como conhecemos, hoje, passaram por inúmeros processos de mudança, que envolvem desde os aspectos físicos e estruturais, até os aspectos referentes a seus objetivos e fins. Nesse sentido, pensar sobre esses espaços, exige conhecer um pouco desse processo de transformação. Santiago (2016, p. 42) apresenta um pouco da história das prisões. Segundo a autora:

Até o século XVIII, a prisão tinha somente a finalidade de custódia, e o criminoso deveria ficar ali até que fossem produzidas provas para o seu julgamento. As provas eram produzidas por meio de tortura, que era considerado um ato legítimo, assim como as punições cruéis e desumanas que ocorriam em praça pública [...] As penas eram a morte, suplício, trabalho forçado e outras. Na maioria das vezes, a prisão servia para colocar escravos e prisioneiros de guerra. Nesse contexto, o cárcere não tinha como finalidade a punição, mas servia como um meio de esperá-la chegar.

Em outras palavras, nesse período, as prisões não representavam a punição em si, mas constituíam-se como espaços nos quais os prisioneiros ficavam aguardando a punição que iriam receber. Os espaços usados como prisões eram insalubres, constituindo-se como formas

de encarceramento que – assim como as que surgiram na Idade Moderna – voltavam-se para o disciplinamento e para o controle da sociedade (Foucault, 1987; Santiago, 2016).

Já, as prisões, com finalidade de punir, reeducar e curar, surgem no século XVIII por influência do Iluminismo e passam a criticar a violência realizada em praças públicas. Desaparece, portanto, nesse período, “o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal” (Foucault, 1987, p. 12).

Essas reformas no sistema penitenciário ocorrem associadas à emergência do capitalismo, na medida em que esse modelo acirrou a desigualdade social. Há, como consequência, um aumento da criminalidade e as prisões passaram a realizar punições mais severas. No entanto, ao mesmo tempo, essas prisões são “consideradas mais humanas que os martírios sofridos até então” (Santiago, 2016, p. 43).

A miséria e a marginalização social se agravam, o trabalhador vai perdendo a sua identidade. Esse processo de desumanização provoca conflitos e gera insegurança, violência e um mal estar crescente na sociedade. Nesse contexto, a solução proposta é a instalação de instituições que restabeleçam a ordem e garantam o bem estar social. Nessa perspectiva, “o Estado não deve se preocupar com as causas da criminalidade das classes pobres, mas apenas com suas consequências, que ele deve punir com eficácia e rigor” (Wacquant, 2001 *apud* Santiago, 2016, p. 44).

Com esse novo sistema de punição, as prisões passam a precisar de uma nova estrutura. Surgem, então, projetos de presídios circulares, com uma torre de vigilância ao centro. Passa-se a adotar o modelo de “reclusão total, isolando o prisioneiro do mundo externo e interno da prisão. Cada preso ficava sozinho em sua cela, sem nenhum tipo de contato”. Nesse novo sistema prisional, surge a progressão penal que oportunizava ao detento a chance de conquistar sua liberdade, bem como as penitenciárias nas quais os presos podiam realizar trabalhos remunerados, geralmente, na agricultura, além de serem menos vigiados (Santiago, 2016, p. 44-45).

A preocupação com a educação dos detentos começa a ser um dos objetivos das prisões somente a partir do século XIX. Nesse momento, a punição e a educação dos presos se fundamentam em três princípios: o isolamento, o trabalho e a modulação da pena. Por meio dessas três estratégias, a ideia era oportunizar aos detentos refletir sobre suas atitudes e, assim, se reeducar (Santiago, 2016).

São, também, criadas, nesse período, as chamadas Casas de Correção, que tinham como objetivo “punir e educar por meio do trabalho”. No entanto,

Cardoso (2006) salienta que essas casas de correção eram verdadeiras unidades de produção, que utilizavam os detentos como mão de obra barata. Os prisioneiros eram submetidos aos trabalhos mais penosos e insalubres, o que não promovia a profissionalização e reinserção social, mas deixava o preso numa condição de total submissão e controle [...] dessa forma o homem aprisionado era simplesmente aproveitado nos aparelhos de produção existentes (Santiago, 2016, p. 45).

As discussões sobre a necessidade de mudança no sistema penitenciário se intensificam quando, em 1995, a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “estabelece as regras mínimas para tratamento dos presos, dando um caráter mais humano ao regime penitenciário” (Santiago, 2016, p. 45). No entanto, as mudanças são pouco efetivas e o sistema penitenciário continua com sérios problemas que, de maneira geral, impõem aos detentos condições desumanas, tendo em vista a situação de superlotação, a burocracia e a lentidão da justiça, as injustiças, dentre outros.

Nesse contexto, mesmo estando como um dos objetivos das prisões, a educação dos detentos, segundo o que analisa Santiago (2016), não tem sido efetiva, na medida em que tem prevalecido o caráter punitivista das prisões. Isso significa dizer que, ao contrário de educar no sentido de oportunizar, aos detentos, o retorno e a reintegração na vida em sociedade, as prisões têm sido um espaço de educação para o crime.

Em suma, as prisões, tais como elas se organizaram e se organizam, em nossa sociedade, carregam um imenso grau de complexidade, adotam funções e objetivos múltiplos e contraditórios e não têm se constituído como espaços nos quais os infratores e criminosos possam ter a oportunidade de se reeducar. Ademais, o sistema capitalista, ao agravar as desigualdades, ampliar a miséria e a marginalização de muitos, faz com que esse sistema de punição chegue com muito mais força e, com frequência, de maneira injusta, às camadas mais carentes e fragilizadas da nossa sociedade.

## A história das prisões no Brasil

O processo de constituição das prisões no Brasil, assim como em outros países, também sofreu mudanças importantes que ocorreram desde o Brasil Colônia. Durante o período colonial, as prisões, no Brasil, “seguiam o padrão do Antigo Regime: serviam

somente como local de detenção para evitar a fuga até que acontecesse o julgamento. As penas iam desde multas e confisco de bens até aos castigos corporais e morte” Os castigos eram, na maioria, aplicados contra índios, negros e peões, não atingindo aqueles que pertenciam ou eram protegidos pela nobreza (SANTIAGO, 2016, p.48).

Com a independência do Brasil, inicia-se uma reforma no sistema das prisões e a Constituição Federal de 1824 passa a proibir os castigos corporais. No entanto, os escravos continuavam recebendo esses castigos. O primeiro código penal – instituído no ano de 1930 – implanta prisões simples e prisões com trabalho, mantendo penas de mortes e trabalhos forçados. A reforma carcerária, realizada nesse período, ficou muito aquém do esperado e os problemas estruturais continuaram a desafiar o sistema prisional (Santiago, 2016).

Importante destacar que, em relação ao sistema prisional do Brasil independente, o desafio se configurava a partir de dois vieses, a saber:

[...] se, por um lado mostrava a atualidade das elites políticas brasileiras no tocante aos debates sobre a função da pena e sua execução, tendo em vista que o discurso em torno das prisões era de reforma e moralização do criminoso, por outro, tinham por fim retirar do convívio social aqueles que afrontavam ou ameaçavam a ordem vigente e a tranquilidade social. Ou seja, civilização e controle social configuravam o duplo papel da prisão no Brasil independente (Albuquerque Neto, 2009 *apud* Santiago, 2016, p. 48).

Em 1834, foi construída a primeira Casa de Correção do Rio de Janeiro, inspirada no modelo de recomendações públicas da Inglaterra. Essa instituição teve inúmeras alas previstas que nunca foram concluídas. Já, em 1856, inaugurou-se a primeira Casa de Correção de São Paulo, construída também seguindo o modelo das prisões europeias. Nessa instituição, foram construídos espaços comuns a todos os presos e espaços específicos que tinham o objetivo de isolar e reeducar os detentos (Santiago, 2016).

Em 1890, o país adotou um novo código penal, que substituiu o código de 1830. Esse novo código promove algumas mudanças importantes. Dentre essas mudanças, destaca-se o fato que o limite da pena máxima passa a ser de trinta anos. Acabam as penas de prisões perpétuas e as penas de morte. Instalam-se, também, as penas progressivas, nas quais o detento pode passar do regime mais fechado até o regime aberto (Santiago, 2016).

Já, nesse período, havia a preocupação em encontrar uma organização na qual os detentos pudessem ficar separados de acordo com a periculosidade dos crimes, idades, etc., e algumas medidas foram tomadas com esse propósito. No entanto, “não foi possível resolver o problema, provocando uma superlotação da instituição”. Interessante ressaltar que as Casas

de Detenção tinham, nesse período, outra função extraoficial, segundo a qual mendigos, crianças abandonadas eram encarceradas, evidenciando uma política que encarava a questão social como “caso de polícia”. (Santiago, 2016, p. 50).

Em 1920, em São Paulo, foi construída uma penitenciária na qual os criminosos passaram a ser tratados como doentes e a cadeia passou a ser pensada como um hospital de recuperação. Ademais, outro registro importante de ser feito refere-se ao complexo do Carandiru, inaugurado em 1956. Esse complexo ficou conhecido pela sua superlotação e pelos grandes índices de violência e rebeliões. Em 1992, ocorreu, nessa instituição, um terrível massacre de detentos, que repercutiu mundialmente. O Complexo do Carandiru foi implodido em 2002 (Santiago, 2016).

As prisões, em nosso país – segundo a lei da execução penal nº 7.210 de 11 de junho de 1984 – têm três funções importantes: punir, isolar e recuperar o condenado. Segundo essa lei, a pena do detento pode ser diminuída por meio do estudo e do trabalho. Porém, apesar da lei defender a necessidade da recuperação dos detentos, a situação das prisões, no Brasil, não avançou. A atual situação “mostra prisões superlotadas, penitenciárias com detentos esperando julgamentos e um grande número de egressos do sistema penitenciário que reincidem no mundo do crime” (Santiago, 2016, p. 51).

Segundo dados publicados pelo Ministério da Justiça, no ano de 2013, a população carcerária no Brasil chegava ao número de 574.027 detentos. Por sua vez, o sistema oferecia um número menor de vagas, chegando a 317.733 vagas. Nesse sentido, segundo esses dados, o sistema operava com um déficit de 256.294 vagas. Ainda, segundo o Ministério da Justiça, 65.567 presos eram alfabetizados, enquanto que o número de prisioneiros analfabetos chegava a 27.468 (Brasil, 2013a).

Já, segundo um artigo da jornalista Cida de Oliveira, publicado no *site* Rede Brasil Atual (RBA), em 2017, considerando os mais de 700 mil presos, em todo o país, 8% eram analfabetos, 70% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental e 92% não concluíram o Ensino Médio. Segundo esses dados, “não chega a 1% o número daqueles que ingressam ou que tenham um diploma do Ensino Superior”. Além disso, “apesar do perfil marcado pela baixa escolaridade [...] nem 13% deles têm acesso a atividades educativas nas prisões” (Oliveira, 2017, s.p.).

Ora, no Brasil, os problemas do sistema prisional não são recentes e estão relacionados à desigualdade social, ao crescimento da violência e a inexistência de políticas públicas que, efetivamente, os enfrentem. Por conta disso, os detentos sofrem com tratamentos agressivos,

fazendo com que eles voltem para a sociedade, ainda, mais violentos. A superlotação, observada nas prisões, rebaixa o ser humano, favorece o aumento dos casos de abuso sexual, do consumo de drogas e da insegurança, fazendo com que diminuam as chances de reinserção dos presos na sociedade (Santiago, 2016).

Vale, ainda, registrar que em 1962 foi construída uma das mais famosas prisões do estado de Goiás, o Centro Penitenciário Agro Industrial de Goiás (CEPAIGO), com objetivo de disciplinar e corrigir os presos. A ideia era que, para que isso ocorresse, era preciso oferecer trabalho para os prisioneiros. Os detentos trabalhavam no plantio e na pecuária e em alguns galpões com diversas oficinas (Santiago, 2016).

A pena cumprida mediante a execução de um trabalho representa um meio de disciplinamento do corpo, mas marcou o início de práticas educativas, que visavam atender as necessidades dos detentos, fazendo com que eles pudessem se alfabetizar e se profissionalizar. No entanto, até que ponto a educação pode, efetivamente, contribuir com esse processo de transformação de vidas privadas da liberdade e submetidas a um sistema complexo e repleto de problemas?

### **A Educação e sua relação com a sociedade**

Saviani (1984) salienta que diferentemente dos outros animais – que têm sua sobrevivência garantida de forma natural – o ser humano precisa modificar a natureza, extraíndo de forma ativa e intencional, os meios da sua subsistência. Nesse sentido, o que torna o homem diferente dos animais é o trabalho. Quando o ser humano extraí da natureza os meios de sua subsistência, de forma ativa e intencional, ele transforma a natureza e cria um mundo humanizado, um mundo de cultura.

No processo de trabalho, o ser humano, ao garantir os meios para sua subsistência produz bens materiais, realizando o chamado “trabalho material”. No entanto, nesse processo, ele antecipa os objetivos da sua ação, ou seja, representa mentalmente seus objetivos e sua própria ação. Essa representação, essa antecipação mental envolve a produção do conhecimento (ciência), dos valores (ética) e da simbolização (arte). Em outros termos, nessa outra forma de produção o ser humano produz o chamado “trabalho não-material”. Trabalho não material, que se constitui na produção de conhecimento, de ideias, de conceitos, de valores, de símbolos, atitudes e habilidades. A educação, nesse sentido, “fenômeno próprio do ser humano”, é uma forma de trabalho não-material (Saviani, 1984, p. 1).

A educação não se reduz ao ensino, mas o ensino é educação e, portanto, tem a mesma natureza e se constitui como um trabalho não material. Nessa perspectiva, segundo Saviani (1984, p. 2), “o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O ato educativo envolve, por um lado, a necessidade de identificar os elementos culturais necessários de serem assimilados pelo indivíduo em seu processo de humanização. Nos termos do autor, seria a necessidade de “distinguir o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”. E como critério nessa distinção, o autor defende a importância da noção de “clássico”, entendido como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Mas, por outro lado, o ato educativo envolve “a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico” que seria a organização dos meios, ou seja, os conteúdos, espaços, tempo e procedimentos. Nesse processo que envolve esses dois aspectos, “a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global” (Saviani, 1984, p. 2).

A escola existe para socializar o saber acumulado e sistematizado, historicamente, pela humanidade.

Em grego temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente ao conhecimento cotidiano, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a experiência fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é o conhecimento metódico e sistemático (Saviani, 1984, p. 3).

A opinião (*doxa*) não justifica a existência da escola. Da mesma maneira, a experiência de vida (*sofia*) não precisa ser institucionalizada. A escola, portanto, se justifica quando propicia as condições para que o conhecimento sistematizado, a ciência (*episteme*) possa ser acessada pelas próximas gerações. É, portanto, mediante essa intencionalidade e com essa preocupação que a educação escolar se organiza e se efetiva. É, nesse ponto, que segundo Luckesi (1994, p. 14), as relações entre Educação e Filosofia se estabelecem, pois, “enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de

uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser estes jovens e esta sociedade”.

Ao refletirmos sobre o que e como queremos que sejam os jovens e a sociedade na qual vivemos, estabelecemos os fins e os sentidos para nossa prática educativa escolar. Segundo Luckesi (1994, p. 37), há “três grupos de entendimento do sentido da educação na sociedade”: a educação entendida como uma prática social redentora, reproduutora ou transformadora. Segundo o autor, somente, mediante essa reflexão poderemos encaminhar nossa ação de maneira consciente, a partir dos fins e sentidos estabelecidos.

Na perspectiva redentora, a educação é entendida como uma prática social pela qual se integra “harmonicamente os indivíduos no todo social já existente”, ou seja, a educação seria uma instância exterior à sociedade, não seria parte da sociedade e enquanto uma instância exterior teria a função de corrigir os desvios, adaptar a todos, conforme os valores estabelecidos, reforçando a coesão social. A educação, nesse modo ingênuo de entender, redime a sociedade e deve investir os seus esforços nas novas gerações, formando suas mentes e redirecionando suas ações. Caracteriza-se como uma teoria não crítica da educação (Luckesi, 1994).

Já, a educação reproduutora se caracteriza como uma perspectiva crítica e entende a educação como parte integrante da sociedade, que reproduz as mazelas e as formas pela qual a sociedade se organiza. Diferentemente da abordagem anterior, a educação como uma instância reproduutora é aquela que, estando de dentro da sociedade e estando a serviço dessa sociedade não redime as suas mazelas, mas as reproduzem e concorre para perpetuá-las. Para Dermerval Saviani essa tendência pode ser denominada de “teoria crítico reproduutivista”. Segundo essa abordagem, o poder dominante é tão forte que não há possibilidade da escola trabalhar por sua transformação (Luckesi, 1994, p. 42).

Por fim, a terceira tendência é a transformadora que tem “por perspectiva entender a educação como uma mediação de um projeto social”. Segundo essa terceira tendência, denominada como “crítica”, a educação não redime, nem apenas, reproduz a sociedade, mas caracteriza-se por ser um meio pelo qual – juntamente com outros meios – conserva ou transforma a sociedade (Luckesi, 1994).

Essa abordagem procura demonstrar que é possível, mediante o entendimento da educação como uma instância que está dentro da sociedade, com seus determinantes e condicionantes, “trabalhar pela sua democratização” e, nesse sentido, concorrer para sua

transformação (Luckesi, 1994, p. 48). Em outros termos, nessa perspectiva, a educação tem papel ativo na sociedade e, mediante o reconhecimento dos condicionantes históricos, haverá sempre a possibilidade de agir a partir deles.

Nessa perspectiva, o desafio é superar tanto o poder ilusório decorrente da ingenuidade das teorias não críticas, como a impotência, a paralisia decorrente do pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas, “colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 1987 *apud* Luckesi, 1994, p. 49).

Claro que não se trata de uma luta fácil, na medida em que os mecanismos da sociedade capitalista são poderosos, no sentido de manter e de perpetuar os privilégios das classes dominantes. Nesse sentido, “do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (Saviani, 1987 *apud* Luckesi, 1994, p. 50).

Nessa luta destacam-se vários estudiosos progressistas que argumentam em defesa da educação enquanto possibilidade de transformar e promover a emancipação dos sujeitos. Dentre esses, aqui se destaca a defesa pela educação popular, democrática e emancipadora empreendida por Paulo Freire (2001, p. 47), quando ele argumenta:

A visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá, nega qualquer poder à educação [...] Da mesma forma como nega qualquer importância maior à subjetividade na História.

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade [...] reconhece a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo [...] Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites. Nenhuma das duas maneiras de entender a educação, na compreensão da História, seria capaz de responder à questão colocada. Nem a do otimismo ingênuo, de natureza idealista, nem a do pessimismo imobilizante. Antidialéticas as duas, jamais puderam responder à questão. Somente a compreensão dialética das relações corpo-consciente-mundo, quer dizer, no entendimento da História como possibilidade, é possível compreender o problema.

Na defesa da educação como possibilidade Freire (2001), alerta para a importância de se reconhecer que toda prática educativa, em qualquer condição ou contexto tem limites e, nesse sentido, critica uma prática educativa pautada no voluntarismo ou no espontaneísmo, na medida em que essas duas opções negam os limites da própria prática. Reconhecer os limites

da prática é, ao mesmo tempo, reconhecer que ela tem certa eficácia. Nesse entendimento, falamos dos limites de toda prática educativa “precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido desta transformação” (Freire, 2001, p. 28). Pode, portanto, contribuir, fundamentalmente, no processo de reinserção social das pessoas que foram, por determinado tempo, privadas da sua liberdade.

### **Reinserção social: alguns pressupostos**

A reinserção social representa a volta de uma pessoa para a vida em sociedade, ou seja, quando a pessoa fica por um tempo no cárcere, cumpre seus deveres e paga sua dívida com a sociedade, espera-se que ela mude a visão sobre o que fez e esteja disposta a obedecer ao padrão de normas sociais. Diante disso, é dada a chance de retornar a vida em sociedade. Mas, o que é sociedade?

Sociedade é um sistema de interações humanas que se constitui por uma série de padrões e comportamentos culturalmente estabelecidos, acumulados, transmitidos e mutáveis no tempo e no espaço. Cada sociedade possui seus símbolos, ritos e tradições, assim como suas instituições e leis que regem as relações entre os indivíduos (Vila Nova, 2010 *apud* Santiago, 2016, p. 56).

Além disso, com base nos estudos sociológicos desenvolvidos por Durkheim, Santiago (2016, p. 57), analisa:

A sociedade [...] pressupõe um conjunto de normas de conduta externa ao indivíduo e que não existe somente na consciência individual, mas ultrapassa esse plano, ficando no campo da consciência coletiva, o que confere a sociedade autoridade para impor ao indivíduo normas para agir e pensar.

Pensar a vida em sociedade pressupõe compreender a sociedade em seu caráter dialético, segundo o qual “o indivíduo é formado pelo social, mas ao mesmo tempo é quem forma a sociedade em suas relações com os outros sujeitos. Esse processo de entrelaçamento e correlação pode ser chamado de socialização” (Santiago, 2016, p. 61). Socialização que no sentido amplo do termo significa um processo de aprendizagem. “Significa transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica” (Vila Nova, 2010 *apud* Santiago, 2016, p. 61).

Segundo a análise feita por Santiago (2016, p. 64): “o termo reinserção social recebe nos discursos oficiais [...] outras denominações como: ressocialização, reintegração social, recuperação, reeducação”. No entanto, o que vale destacar é a importância da educação, nesse

processo de reinserção ou de ressocialização das pessoas que foram ou estão privadas da liberdade. De maneira geral, as políticas de ressocialização são vinculadas às atividades laborais, educacionais, culturais e religiosas (Santiago, 2016).

Para que a reintegração social ocorra, alguns fatores são essenciais, portanto, será necessário um acompanhamento nesse reingresso. A ressocialização não significa adequar ou readaptar o detento para o convívio social, mas significa superar o caráter meramente disciplinar e de recuperação. Ao retornar a sociedade, espera-se que a pessoa possa ter uma melhor condição de vida, o que contribui para o desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, deve ser viabilizado um modelo de educação que atenda as especificidades do público presente no cárcere, na medida em que a prática educativa “tem muito a colaborar com o projeto de humanização, conscientização e formação do aprisionado” (Santiago, 2016, p. 67).

### **Reinserção social: parâmetros legais**

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, embora garantam a todas as pessoas o direito de acesso à educação, não tratam especificamente do tema da educação nos sistemas prisionais. No entanto, “a lei de execução penal (LEP) nº 7210, de 11 de julho de 1984, é considerada uma das mais modernas do mundo e segue os padrões internacionais para tratamento dos presos”. Embora se saiba que muitos dos dispositivos dessa lei não sejam de fato efetivados (Santiago, 2016, p. 69).

Em seu artigo, primeiro a LEP (1984) define que a execução penal tem como objetivo “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Já, em seu artigo 10, a mesma lei determina que a “assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Estabelece, ainda, que essa “assistência estende-se ao egresso”. No artigo 11, fica definido que a assistência a ser dada deverá ser material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (Brasil, 1984).

Ademais, a LEP (1984), estabelece em seu artigo 22 que a assistência social “tem por finalidade amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade”. Já, em seu artigo 23, inciso V, a lei incumbe a assistência social de “promover a orientação do assistido, na fase final do cumprimento da pena, e do liberando, de modo a facilitar o seu retorno à liberdade” (Brasil, 1984).

Ora, parece indiscutível que a LEP (1984), delineia condições importantes para que a assistência educacional seja garantida aos detentos e aos que são colocados em liberdade. No entanto, resta saber até que ponto essas condições são, efetivamente, garantidas. Sobre esse aspecto, no bojo das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, publicado em 2013, pelo Ministério da Educação, estão as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovada em 2010. Segundo o relatório que deu embasamento para essa lei:

Apesar do aspecto educacional constar na Lei de Execução Penal, no Código Penal e no Código de Processo Penal, estando em sintonia com as medidas necessárias para a promoção dos direitos da pessoa humana, na realidade do sistema penitenciário esses aspectos não são ainda plenamente aplicados. A educação nesse ambiente ocupa um papel secundário (Brasil, 2010, p. 322-323).

Por fim, outro documento que vale a referência é a Resolução de nº 3, de 11 de março de 2009 do Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Policia Criminal e Penitenciário (CNPCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais e apresenta em um anexo, um texto sobre o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília, em 2006. Segundo esse relatório, os aspectos pedagógicos dessa oferta de educação:

Destinam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da *educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos* do processo educativo (Brasil, 2009, grifos nossos).

O que parece importante analisar e destacar é que essa resolução e as demais diretrizes aprovadas, a partir de 2010, regulamentando o processo educativo nas prisões brasileiras, com fins à reinserção social, complementam a LEP (1984), ao defenderem “uma educação que promova a autonomia e emancipação do sujeito encarcerado” (Santiago, 2016, p. 72).

### **Educação emancipatória com fins à reinserção social na sociedade capitalista**

A educação é direito de todos e tem como finalidade o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” é o que estabelece o artigo 205 da nossa Constituição Federal (Brasil, 1988). No entanto, apesar do que determina a lei, conforme analisa Santiago (2016, p. 35-36):

Percebe-se que esse ideal de educação não perpassa por todos os segmentos sociais e que os caracteres como qualidade, liberdade de pensamento, autonomia, não estão presentes no ensino destinado às camadas populares. As políticas educacionais no Brasil ainda não conseguiram criar oportunidades iguais para todos, o que poderia permitir uma transformação social.

Uma educação que favoreça o processo de reinserção social de presos, garantindo uma formação que emancipe e promova não somente a transformação individual, mas a transformação social carrega um desafio enorme quando olhamos para a lógica do capital que rege as políticas e as relações em nossa sociedade. Trata-se de uma sociedade regida pela lógica liberal ou neoliberal, “que justifica a sociedade de classes e defende que ‘o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social’” (Cunha, 1980 *apud* Santiago, 2016, p. 29). E, nesse entendimento, realiza um movimento ostensivo de “aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais” (Paro, 1999, p. 102).

Essa lógica termina por contribuir para uma dicotomia entre o discurso e a realidade das prisões. Enquanto a legislação penal, como vimos, defende uma educação emancipadora, a lógica do liberalismo econômico compromete as condições reais que são garantidas pela efetivação de políticas públicas que cumpram, efetivamente, o que determina a lei.

O resultado disso é a grande dificuldade que os educadores encontram em receber e trabalhar com os diferentes atores sociais que buscam e precisam das escolas, dentre eles os jovens e adultos que ficam a margem do sistema educacional e da sociedade, e, especificadamente, os que estão em regime de privação de liberdade (Santiago, 2016, p. 36).

Segundo Paro (1999, p. 102), a principal característica do liberalismo econômico “é a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais da forma mais adequada possível aos cidadãos em geral”. Ou seja, nessa lógica o mercado tem liberdade para estabelecer as relações, sem que se possa regulá-lo de nenhuma maneira. A ideologia do liberalismo econômico, “vestindo ou não sua roupa neoliberal”, é a ideologia dos poderosos. Defende “liberdade” para os seus representados e necessidade para os demais (Paro, 1999, p. 104). Ora, trata-se de uma noção de liberdade bastante distinta daquela que a educação na perspectiva crítica e transformadora pressupõe.

A verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica, não existe naturalmente, mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica. Nessa autocriação, o homem não se contenta com satisfazer as necessidades naturais [...] As necessidades

naturais independem de sua vontade e a satisfação destas permite a ele apenas estar no mundo como os seres naturais. Mas, o homem não almeja apenas estar no mundo; o homem almeja estar bem (Paro, 1999, p. 103).

Cada indivíduo possui necessidades, potencialidades e uma história que precisam ser respeitadas. Assim, ao pensarmos em educação de jovens e adultos na carceragem será necessária uma reflexão sobre as condições de marginalização e exclusão, características desse contexto. É necessário entender que a grande parte das prisões brasileiras estão lotadas de indivíduos para quem “falharam todas as oportunidades socialmente criadas, falhou a família, falhou a religião, falhou a educação, falhou o mercado de trabalho” (Moreira, 2008, *apud* Santiago, 2016, p. 38).

Nesse sentido, a educação na prisão deve retratar uma maior preocupação com atendimento e respeito à diversidade, promovendo a inclusão e a reinserção social daqueles que por fatores variados e por não se encaixarem nos princípios liberais fazem parte da população carcerária em nosso país (Santiago, 2016, p.38).

A educação oferecida nas prisões necessita considerar as histórias e as experiências dos sujeitos e por meio de um ensino sistematizado, buscar promover uma formação que contribua para seu desenvolvimento cognitivo e ético. Para Freire (2001), o trabalho pedagógico, na perspectiva da emancipação, “tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais”. Afinal, “os sujeitos apenados, como todos os demais, tem histórias de vida para além do cárcere: memórias das escolas, histórias da família, de filhos, de companheiros e memórias profissionais” (Paiva, 2007 *apud* Santiago, 2016, p. 39).

Segundo Santiago (2016), um critério fundamental para os profissionais que atuam em presídios é seu posicionamento social, crítico e político, que precisa ser contrário a qualquer tipo de discriminação ou dominação. A educação para os aprisionados, na perspectiva de sua reinserção social não pode ser pensada como um privilégio, mas como um direito garantido por lei. Além disso, trata-se de uma prática que interessa a própria sociedade. A educação tem uma papel social e político fundamental no sentido de promover uma transformação ao mediar e propor novos caminhos que visem a superação da desigualdade e promova a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido:

Entende-se que a educação de presidiários é um direito universal, previsto na Constituição Federal, pela Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, pelas Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade aprovada em 2010, entre outras, embora ainda não seja

realidade na maioria dos presídios brasileiros. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p.28). A educação ofertada nas prisões deve ter como pressuposto as diretrizes e a especificidade da modalidade EJA e a formação específica para os professores que atuam nesse segmento (Santiago, 2016, p.40).

Precisamos questionar o que pode a educação fazer para mudar a estrutura dos presídios e a vida do detento. Para isso, o primeiro passo é conhecer quem são os sujeitos que estão nas prisões brasileiras. São “jovens, pobres, homens, com baixo nível de escolaridade [...] mais da metade dos presos têm menos de trinta anos; 95% são pobres e 96% são do sexo masculino” (Teixeira, 2007, *apud* Santiago, 2016, p. 40). Assim, num cenário tão adverso, a defesa é por uma educação popular que trabalhe os conteúdos integrados ao desvelamento da realidade.

A *educação popular* posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos (Freire, 2001, p. 49).

Segundo Santiago (2016), a educação nas prisões precisa ser melhor pensada e melhor realizada, de modo a contribuir com a melhoria das condições, garantindo um tratamento mais humanizado e a possibilidade de reabilitação do detento. Nessa empreitada, realizar projetos sociais e educacionais voltados para aqueles que são excluídos, marginais, não-clientes e de uma maioria perdedora. Além disso, os movimentos sociais devem lutar, permanentemente, pela autonomia, pela formação ética e pela politização do jovem e do adulto encarcerado.

Nas prisões ocorre um isolamento muito grande do mundo externo, assim, os detentos têm a escola como um meio pelo qual eles podem se atualizar, em relação às mudanças que ocorrem no mundo exterior. Com isso eles fazem questão de participar. Muitos procuram a escola para diminuir o tempo da sua pena ou, simplesmente, como oportunidade para sair da cela ou, ainda, para ocupar seu tempo (Santiago, 2016).

O espaço escolar na prisão deve acolher os sujeitos aprisionados e ter em vista que a função principal da escola é a produção do conhecimento com vista à emancipação e à participação social. Na escola, além da preocupação

com o saber sistematizado, é necessário adequar o currículo e as metodologias às necessidades dos alunos (Santiago, 2016, p.42).

Segundo Santiago (2016), a educação de jovem e adulto em privação de liberdade segue ganhando visibilidade em eventos nacionais e internacionais, além de ter se tornado objeto de pesquisa nas universidades. De outro lado, no sistema prisional brasileiro, a população carcerária aumenta diariamente. O Brasil, conforme dados de 2014, ocupava o quarto lugar entre os países do mundo com maior número de encarcerados. Recentemente, o site *yahoo/notícias* publicou que o número de presos no Brasil bateu recordes após a pandemia e com o aumento da fome. Segundo os dados apresentados, pelo site, a população carcerária chegou ao número de 919 mil presos. Diz a notícia:

Durante a pandemia de covid-19 no Brasil, o número de pessoas encarceradas aumentou em 61 mil pessoas, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Só no último ano – entre abril de 2020 e maio deste ano – o número subiu 7,6%: foi de 858.195 pessoas para 919.651. O total é um novo recorde preocupante do cárcere brasileiro, segundo sistemas oficiais, e foi puxado pela fome (*Yahoo/Notícias*, 2022).

Com esses números, ainda segundo a mesma notícia, o Brasil “garante um terceiro lugar no ranking internacional, perdendo apenas para a China e Estados Unidos, segundo o CNJ”. Ora, esse contexto alarmante denuncia a necessidade de políticas públicas adequadas e denuncia o grande desafio colocado para o processo de reinserção social e da prática educativa com esse fim.

Para Paulo Freire (2000; 2001) o educador precisa ter capacidade e o compromisso de ministrar os conteúdos, ao mesmo tempo em que desafia os educandos a refletirem sobre sua realidade social e histórica.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia, crítica, radical, libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (Freire, 2000, p.22).

A escola na prisão deve ser acolhedora e participativa (Santiago, 2016). Ao falarmos de ensino destinado para jovens e adultos privados de liberdade devemos conhecer a especificidade desse alunado e aquilo que caracteriza a cotidianidade desse meio. Nesse sentido a educação popular progressista provoca e faz pensar:

Não é possível educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, no campo - trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos – nada pode escapar a curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular (Freire, 2001, p. 16).

Nessa visão da prática educativa voltada para os contextos populares caracterizados pela marginalização, pela exclusão, pela desigualdade, o professor e a professora não podem se furtar de considerar o contexto. Com esse entendimento, o detento, tendo garantido o seu direito a uma educação de qualidade social, podendo apropriar-se dos bens culturais, da arte, da filosofia terá a possibilidade de mudar sua forma de ver e conceber o mundo, a sua forma de compreender as relações, o seu jeito de ser e de conviver. Poderá como defende Cara (2019) ampliar sua intelectualidade e, nesse sentido, contribuir para transformar seu mundo, seu contexto, sua realidade.

Porém, é preciso ressaltar que para que isso se torne realidade, as condições materiais são fundamentais. Nesse sentido, é essencial que o Estado, superando a narrativa e a prática ultraliberal, conforme também analisa Cara (2019), cumpra seu dever de garantir uma educação de qualidade social para todos.

### **Considerações finais**

Sem dúvida, a sociedade, ao pensar o seu sistema penal e a organização das prisões, evoluiu no sentido de abandonar práticas bárbaras de tortura, pena de morte, exposição de corpos mutilados, dentre outras. No entanto, em nossos dias – tendo em vista a organização social capitalista que não prioriza os direitos de todos, mas garante o direito, apenas, de alguns – as condições das prisões e da justiça, no Brasil, continuam com graves problemas que resultam em muitas injustiças e afrontam os direitos humanos, principalmente, daqueles mais vulneráveis da sociedade.

A legislação penal em vigor, no Brasil, garante ao detento, o direito à educação e à atenção no sentido de lhe proporcionar as condições de se reinserir na sociedade. Mas esses parâmetros legais são garantidos, de maneira geral, apenas no papel, ou seja, não se efetivam realmente. Isso porque nossa sociedade é movida pelo capitalismo, por políticas liberais e neoliberais, que priorizam o poder econômico em detrimento de uma educação de qualidade social e, além disso, responsabiliza o indivíduo – e não à organização social – pelo seu

fracasso. No entanto, quando se pensa na Educação como uma prática social mediadora que pode possibilitar a transformação do sujeito e, nesse sentido, transformar as condições sociais objetivas, destaca-se a importância da luta pelo entendimento da educação como um direito de todos e não como um serviço ou como uma mercadoria.

Por fim, reconhecendo os limites deste estudo, fica aqui o registro da necessidade de mais pesquisas voltadas para a compreensão do sistema prisional, em nosso país, bem como dos desafios de uma educação entendida como direito de todos.

## Referências

BRASIL, Lei n. 7.210 de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm)>. Acesso em março de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível no site: <<https://presrepublica.jurisbrasil.com.br/legislação>>. Acesso em março de 2022.

BRASIL. Resolução n. 3, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília: MJSP/CNPCP, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Educação no Sistema Prisional**. Ministério da justiça, Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). 2013a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pelo direito de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: Educação de Adultos, hoje. Algumas reflexões. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: 1994.

OLIVEIRA, Cida. **Menos de 13% da população carcerária tem acesso à educação**. Rede Brasil Atual, 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/menos-de-13-da-populacao-carceraria-tem-acesso-a-educacao/>>. Acesso em 13/01/23.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, J.R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. **A educação de jovens e adultos em privação de liberdade**: um estudo da unidade prisional de Goianésia. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasilia 22, jul/ago. 1984.

YAHOO/NOTÍCIAS. **Número de presos no Brasil bate recorde após a pandemia e aumento da fome**. Redação de Notícias, 2022. Disponível em <<https://br.noticias.yahoo.com/numero-de-presos-no-brasil-bate-recorde-apos-pandemia-aumento-da-fome-130532039html>>. Acesso em 13/01/23.