

VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS NO CÁRCERE: ENTRE A EMANCIPAÇÃO E O CONTROLE SOCIAL

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA PRISIÓN: ENTRE LA EMANCIPACIÓN Y EL CONTROL SOCIAL

EDUCATION EXPERIENCES IN PRISON: BETWEEN EMANCIPATION AND SOCIAL CONTROL

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52780>

Adriana Borborema¹

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta²

Resumo: No Brasil, embora a Educação nas prisões seja um direito garantido por lei, essa oportunidade está sendo negada à população encarcerada. Com base nas experiências educacionais de egressos do Sistema Prisional, analisamos neste trabalho como a exclusão escolar nas Unidades Prisionais é produzida e efetivada intramuros. Através de uma análise fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, constatamos que as vagas são escassas, as atividades laborais são predominantes, a qualidade do ensino é precária e a escola é vista apenas como um meio para a remição de pena. Entretanto, encontramos nas contradições do sistema, e na própria Educação, caminhos para enfrentamento, emancipação e superação dessa realidade.

Palavras-chave: Educação. Sistema Prisional. Direitos Sociais. Exclusão Escolar. Emancipação Humana.

Resumen: En Brasil, aunque la educación dentro de las prisiones es un derecho garantizado por ley, esta oportunidad se le está negando a la población encarcelada. Basados en las experiencias educativas de exreclusos, en este trabajo analizamos cómo se produce y se aplica la exclusión escolar en las Unidades Penitenciarias. A través de un análisis fundamentado en la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica, constatamos que las plazas son escasas, las actividades laborales predominan, la calidad de la enseñanza es precaria y la escuela es vista solo como un medio para la redención de la pena. Sin embargo, encontramos en las contradicciones del sistema y en la educación misma, caminos para enfrentar, emancipar y superar esta realidad.

Palabras clave: Educación. Sistema Penitenciario. Derechos sociales. Exclusión Escolar. Emancipación Humana.

Abstract: In Brazil, although education in prisons is a guaranteed right by law, this opportunity is being denied to the incarcerated population. Based on the educational experiences of ex-prisoners, we analyze in this work how school exclusion in Prison Units is produced and enforced. Through an analysis grounded in Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, we found that opportunities are scarce, work activities are predominant, the quality of education is poor, and schools are seen only as a means for sentence reduction. However, we found within the contradictions of the system and the education itself, ways to confront, emancipate, and overcome this reality.

Keywords: Education. Prison System. Social rights. School Exclusion. Human Emancipation.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito fundamental à Educação como um aspecto importante da dignidade humana, que deve ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros sem exceção. Além disso, a Carta Magna afirma que a educação deve ser oferecida a todos em condições iguais, tanto no acesso quanto na permanência escolar (BRASIL, 2009). Entretanto, essa é uma realidade que infelizmente ainda está longe de ser efetivada, porque existem vários grupos com esse direito violado no país. Destacamos neste artigo, a condição de uma parcela expressiva da sociedade, que está crescendo exponencialmente nos últimos anos³, e que, historicamente, tem o seu direito à Educação negado: a população privada de liberdade pelo sistema de justiça.

Dados do último relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) (BRASIL, 2019) revelam que apesar da Lei de Execuções Penais (LEP) (BRASIL, 1984) considerar como obrigatória a oferta de escolarização em espaços prisionais, apenas 65% das unidades brasileiras estavam equipadas com sala de aula e, somente 16,37% da população encarcerada no país estava matriculada em atividades de ensino. Ou seja, o Estado não detém infraestrutura necessária para efetivar o direito à Educação nas prisões, e quando tem, não consegue envolver parte significativa das pessoas aprisionadas em atividades de estudo.

Tal informação se mostra ainda mais preocupante tendo em vista o perfil da população carcerária brasileira: a maioria homens, de poucos recursos ou bens materiais, pretos ou pardos, com nível de escolaridade baixo, sendo que em 2019, 51,3% da das pessoas privadas de liberdade pelo sistema de justiça, possuía nível de escolaridade inferior ao ensino fundamental completo (BRASIL, 2019).

Essas informações escancaram que a problemática da exclusão escolar aliada ao processo de criminalização do sujeito, materializa-se como estratégia de controle social, e consequente manutenção do sistema econômico vigente. Isso porque o Estado capitalista “opera através dos seus círculos viciosos de desperdício e de escassez” (MÉSZÁROS, 2005, p.74). Assim, a falta de instrução de parte da população se apresenta como um dos componentes da engrenagem que produz sujeitos mais vulneráveis à lógica da exploração, porque negar a instrumentalização dos conhecimentos humanos a esses sujeitos, significa impossibilitá-los de se apropriarem de uma cultura humana e de construir uma consciência de classe, que os (re)posicione como ativos na luta contra o sistema opressor (SILVA, 2019).

Por essa razão, além do Estado burguês limitar a Educação às atividades de escolarização formal, pelas quais produz o cidadão subordinado ao capital, ainda afasta propositalmente das atividades de estudo um grupo significativo da população, visando à formação de mão de obra a ser explorada. E esse movimento é ainda mais sofisticado no Sistema Prisional, pois em âmbito penitenciário, as atividades escolares são tratadas como um benefício para aqueles que deveriam ser penalizados. Isso acontece em decorrência da prerrogativa da LEP (BRASIL, 1984) que instituiu que o sujeito que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto tem o direito de ter sua pena diminuída ao se envolver em atividades de estudo ou de trabalho, a chamada remição de pena. Assim, o acesso à Educação que já era restrito na vida em liberdade torna-se

um direito ainda mais cerceado em ambiente carcerário, não sendo direcionado a todas as pessoas presas, mas apenas para aquelas que apresentam bom comportamento (LAVANDOSKI, 2019).

Dessa forma, a Educação nos espaços prisionais, se distanciou do objetivo de promover o desenvolvimento de seres humanos autônomos e conscientes, apresentando às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado (TEIXEIRA, 2022), e tornou-se instrumento de controle social e uma moeda de troca para a obtenção de uma redução de dias em privação de liberdade (LAVANDOSKI, 2019).

A partir desse contexto e problemática, o presente artigo pretende explicar, com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, como a exclusão escolar é produzida e efetivada em Unidades do Sistema Prisional.

O papel político e social da Educação

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento do ser humano só é possível a partir da promoção da aprendizagem, ou seja, pela apropriação de novos conhecimentos e de possibilidades de produção de vida. Entretanto, segundo o autor, somente o conhecimento cotidiano não é suficiente, é necessário que haja mediação de outros humanos mais desenvolvidos com maior experiência e apropriações, que de forma organizada, intencional e sistematizada, apresentem conceitos científicos produzidos e acumulados ao longo da história. Esse processo denominado ensino-aprendizagem, é um dos responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória, atenção, pensamento, formação de conceitos e emoções, responsáveis por diferenciar os seres humanos dos outros animais.

Diante disso, temos que a escola, ao sistematizar e organizar o processo educativo, tonou-se ao longo da história uma instituição de desenvolvimento humano por excelência, apresentando, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a finalidade de desenvolver seres humanos autônomos e conscientes. Tal instituição realiza esse papel histórico e social de mediar o processo de humanização da espécie, ao concentrar e fornecer o conjunto de elementos socioculturais considerados necessários para o desenvolvimento de saberes, habilidades, práticas e regências humanas (TEIXEIRA, 2022; PASQUALINI, 2015; FACCI; TULESKI, 2006).

Entretanto, Rego (2002) adverte que nem toda instituição escolar promove desenvolvimento, pois esse resultado depende diretamente da qualidade dos processos educativos disponíveis e do contexto sociocultural que o estudante vivencia. Assim sendo, o processo educativo e a forma como se dá a sua organização e estruturação, juntamente com a qualidade dos signos oferecidos, são fatores determinantes para as condições do desenvolvimento do psiquismo humano, e conseqüentemente, para o modo como esse sujeito irá produzir a sua existência, integrar a sociedade e compreender a si e o mundo (MARTINS, 2011).

Desse modo, a Educação é considerada como um instrumento chave de emancipação política, construção democrática e transformação social, dado que é através a atividade educativa que o sujeito aprende a ser um “ser” social e adquire ferramentas para exercer plena atividade cidadã, desenvolvendo uma

postura crítica e adquirindo habilidades de socialização, que podem constituir cidadãos ativos e conscientes (SAVIANI, 2017).

Entretanto, ao longo da história, principalmente com a implantação da sociedade capitalista e suas contradições, o saber escolar tornou-se objeto das relações de poder, convertendo-se em um instrumento de dominação de uma classe em detrimento de outra (SAVIANI, 2008). Assim, a instituição escolar começou a enfatizar as formas de segregação entre indivíduos, resultando em condições de participação na sociedade conforme o status social ao qual pertencem (PESSOA, 2018).

Dessa forma, o sistema educacional atual se apresenta como parte de um projeto de controle que tem como objetivo inculcar as normas de comportamento e a hierarquização social no indivíduo (MÉZÁROS, 2005). Como resultado, a exclusão escolar surge como uma maneira de efetuar esse controle, não se caracterizando apenas pela falta de acesso à Educação formal por parte da classe trabalhadora, mas também opera de forma sofisticada a partir da construção da evasão via “fracasso escolar”, conforme discutido por Patto (1999).

Segundo a autora, a instituição escolar ao utilizar métodos descontextualizados e segregantes, que não dialogam com os fatores culturais e sociais da classe trabalhadora, fabricam sujeitos que aprendem a serem questionados, inclusive com relação às suas capacidades intelectuais, sendo inferiorizados e culpabilizados pelo seu insucesso. Esse processo, gera atravessamentos psicológicos e sociais que culminam em reprovações, e até mesmo, nos diagnósticos de supostos transtornos de aprendizagem. E na grande maioria das vezes, esses estudantes, marcados como incapazes de prosseguir com o processo de escolarização, acabam interrompendo os estudos ou tendo dificuldades substanciais em manter-se na escola, transformando o “fracasso escolar” em um dos principais responsáveis pela evasão escolar da classe pobre no país (PATTO, 1999).

Para além da evasão, a exclusão escolar ainda se apresenta de forma sofisticada, a partir da oferta precária de atividades educativas para aqueles chamados por Bourdieu e Champagne (2001) de “excluídos do interior”. Nesse fenômeno, pessoas advindas da classe trabalhadora, que antes seriam impedidas ou convencidas pelo próprio sistema de que não poderiam fazer parte do processo de escolarização, passam a participar do processo educacional, porém de forma descontextualizada, sucateada e desprovida de sentido, que não garante o pleno desenvolvimento do sujeito e nem a ascensão social por meio dos estudos.

Nesse sentido, Meira (2012) aborda que uma oferta de ensino precária a uma determinada classe, aliada à venda da ilusão de uma ascensão social mediante a permanência nos estudos, seria uma forma de garantir que os mais pobres desenvolvam habilidades específicas, segundo o seu papel social na cadeia produtiva. Dessa forma, os condicionantes de pobreza, controle, exploração e marginalização da classe trabalhadora permanecem existindo.

A esse respeito, Patto (2007) também discorre que a associação da pobreza e da negritude à periculosidade e/ou à propensão à delinquência também pode ser considerado fruto dos modos sofisticados de exclusão escolar. Segundo a autora, a sociedade atribuiu à escola pública das regiões periféricas, o papel de ser uma

instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural (PATTO, 2007, p. 244)

Desse modo, compreende-se que a instituição escolar no Brasil se tornou uma ferramenta de manutenção política, passando a fazer parte das estratégias de preservação da “ordem social” e conservação do poderio vigente, através de ensinamentos morais e ideológicos que reforçam a divisão de classes e enfocam no desenvolvimento econômico do Estado a partir da formação de uma classe trabalhadora subordinada (PATTO, 2007).

Diante dessa concepção, o Estado produz uma escola disciplinadora, que forma sujeitos para se encaixarem na lógica produtiva do sistema. E o faz a partir de recursos disciplinares punitivistas, que culminam muitas vezes na expulsão, transferência ou evasão de estudantes chamados de transgressores, ou seja, aqueles que não se adequaram ao modelo traçado pelo sistema de produção. Assim, a instituição escolar transfere propositalmente a responsabilidade de disciplinar parte da população para outras instâncias sociais: seja para o Sistema de Saúde, através de uma cultura medicalizante, que controla corpos a partir de diagnósticos e fármacos; ou até mesmo para o Sistema de Segurança Pública, que exerce o controle com base na repressão e reclusão, classificando esses sujeitos como violentos e/ou perigosos colaborando para o processo de criminalização e marginalização (AQUINO, 1998; GALLO, 2006; SANTOS *et al.* 2009; HECKERT; ROCHA, 2012; LOPES, 2017). Tais aspectos poderão ser melhor compreendidos através de uma breve contextualização histórico-cultural a respeito das prisões no país.

Contextualização breve sobre o cárcere no Brasil

O modo de funcionamento do capital, assim como discutido por Marx (2017), prevê duas camadas da classe trabalhadora: a massa ativa empregada e o exército industrial de reserva, população desempregada ou semiempregada. Enquanto a camada ativa alimenta o interesse da reserva em ocupar seus postos de trabalho, a reserva exerce uma pressão nos trabalhadores ativos, em forma de concorrência, gerando uma maior submissão, de ambas as estratificações, à lógica da exploração. O que faz com que haja um aumento na produção e, conseqüentemente, crescimento da riqueza do capitalista.

Por essa razão, enquanto o capitalista intencionalmente alimenta as condições de pobreza de parte da população trabalhadora excedente, afastando-a da cadeia produtiva e de consumo da sociedade, e conseqüentemente, do acesso aos bens de consumo, ao direito à plena liberdade e circulação social (CARVALHO; MARTINS, 2012), ele também zela para que o aumento do capital não ocasione um aumento na demanda de trabalho, pois a miséria, e possível morte dos trabalhadores da reserva, movimentam o desenvolvimento da riqueza:

a lei que mantém a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva [...] ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo, é ao mesmo tempo a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto (MARX, 2017, p. 721).

Kassar (2010) chama esse afastamento de sujeitos do processo produtivo da sociedade e dos bens por ela produzidos, de marginalização. Segundo a autora, a marginalização no Brasil surge após 1889, quando ocorreu a "abolição" da escravatura, marco histórico que colocou a massa escravizada nas ruas, "sem lugar definido nas relações de produção" (p. 173). Esse fenômeno fez com que essas pessoas fossem se abrigar em territórios localizados às margens das cidades (por isso o uso da palavra "marginal" para caracterizá-los). Sem condições básicas de sobrevivência, sem trabalho, substituídos por imigrantes, os ex-escravizados, passaram até mesmo a viver em situação de rua.

Esse contexto relaciona-se diretamente com o início do processo de aprisionamento em massa, visto que em 1890 foi instituído o Código Penal da República, que buscava punir aqueles que apresentassem resistência às normas sociais estabelecidas, sendo considerados inaptos ao convívio social. O código previa várias modalidades de punições e prisões no Brasil, para extinguir a pena de morte e os castigos físicos que vinham sendo utilizados como formas de punição. Nesse documento, foi considerado crime a ociosidade/falta de trabalho, e sua penalidade envolvia a internação em colônias agrícolas ou casas de trabalho, ou seja, a pessoa era obrigada a exercer alguma atividade produtiva (SANTIAGO, 2011).

Em 1940 entrou em vigor o Código Penal (o mesmo que está em exercício atualmente, que apenas sofreu ao longo dos anos algumas alterações), que restringia as modalidades penais a apenas três: 1) Restritiva de direitos, mais conhecida como medidas alternativas à prisão, em que alguns direitos são limitados para fins de cumprimento de pena, tais como horário de recolhimento; 2) Restritiva de Liberdade, a reclusão em estabelecimento penal; e 3) Multa. Ou seja, apenas os menos favorecidos economicamente ficavam presos, visto que não tinham condições de arcar com a multa estabelecida (BRASIL, 2020).

Nesse mesmo período, em 1941, foi promulgada a chamada "Lei da vadiagem", que a partir de uma perspectiva higienista e de controle social, manteve como crime a não vinculação do sujeito à atividade produtiva. Assim, nesta época, milhares de pretos e pobres, ex-escravizados, afastados de forma brutal pelo próprio Estado burguês do processo produtivo, foram ditos como vadios ou vagabundos (por isso o nome da lei) e foram presos, por serem considerados uma ameaça à moral e aos bons costumes, ou seja, ao próprio funcionamento do Sistema Capitalista, por não estarem trabalhando. Contraditoriamente essa lei não puniu os brancos que não trabalhavam (nobres e burgueses em ascensão), tendo em vista a forma de multa prevista em lei. Desse modo, a prisão tornou-se um local reservado aos pobres e pretos, que tinham apenas duas possibilidades na sociedade: vender sua mão de obra em trabalhos subalternos a salários ínfimos, caso conseguissem, ou serem presos e conseqüentemente criminalizados (SANTOS, 2004).

Dessa maneira, segundo a lógica do capital, pretos e pobres, por não terem um espaço na esfera produtiva social, eram ditos como sujeitos irresponsáveis, perigosos e insanos, e por esse motivo, deveriam passar pela tutela do Estado representado pela prisão. E como o capitalismo emergiu do escravismo, o Sistema Penal se apropriou do racismo estrutural, ao marcar famílias pretas como produtoras de delinquentes, dando continuidade ao controle e punição de pretos, a partir do cerceamento da liberdade desses sujeitos (BORGES, 2019).

A esse respeito, o sociólogo Loïc Wacquant, apesar de ter analisado o contexto estadunidense, nos traz grandes contribuições para compreender social e economicamente a atuação do sistema prisional em

nosso país, isso porque assim como no Brasil, a prisão nos Estados Unidos apresenta marcas da escravidão, onde o gueto negro e o aparato carcerário estão ligados por uma relação estreita de interdependência estrutural e funcional. Em outras palavras, na nova ordem econômica pós-industrial, as estratégias de controle social das classes ditas como “perigosas” passam das áreas pobres urbanas para as prisões. Tanto o gueto quanto a prisão têm sido historicamente instituições de confinamento forçado: o gueto como uma prisão social e a prisão como um gueto judiciário (WACQUANT, 2003).

Dessa maneira, a prisão emerge como uma alternativa para controlar e confinar a população pobre e preta, mediante ao processo de criminalização desses sujeitos, limitando a circulação de determinada classe social nos espaços de convívio. Com isso, o sistema penal não só reduz os custos do Estado com assistência social, mas também regula as taxas de desemprego, o que contribui para a exploração da classe trabalhadora. Isso porque, junto com a ideia de prisão, foi difundida na sociedade a concepção de que a empregabilidade está associada a uma vida honesta. Assim, pessoas pobres, com baixa qualificação e, especialmente, egressas do sistema prisional, são socialmente pressionadas a ocupar empregos mal remunerados e precários em nome da sua idoneidade e liberdade (WACQUANT, 2003; 2008).

À vista disso, compreende-se que as prisões foram constituídas como espaços que garantiriam a manutenção do Sistema Capitalista, exercendo o papel de controle e disciplinamento social, tendo como principal objetivo a manutenção do exército industrial de reserva, e conseqüente reforçamento da divisão de classes, sendo que a criminalização de certos grupos compõe parte estratégica de manutenção dessa lógica. Entretanto, ideologicamente é disseminada a concepção de que o cárcere visa o afastamento da pessoa perigosa do convívio social, deixando a sociedade mais segura, livre da criminalidade, e, ao mesmo tempo, é um lugar de reabilitação, em que a pessoa privada de liberdade seria submetida a atividades de ressocialização, que lhe proporcionaria condições de participar do convívio social novamente (SANTIAGO, 2011).

Contudo, a famosa ressocialização, que aqui entendemos como uma subordinação à lógica da exploração, na verdade, compõe um projeto de construção de uma identidade inferiorizada, vinculando o sujeito aprisionado ao estereótipo de criminoso, construído a partir da concepção social de que uma pessoa que cometeu um ato infracional é incapaz de produzir a vida de forma honesta ou na legalidade (SILVA *et al.*, 2020; GALDEANO; PAVEZ, 2020).

Esse contexto, somado às inúmeras violências e despersonalizações vivenciadas no cárcere, que distanciam o sujeito de uma humanidade, afeta-o tanto subjetiva quanto socialmente, pois limita as possibilidades de convívio social, dificulta o alcance de oportunidades de trabalho no meio lícito, prejudica o acesso a direitos sociais básicos, colabora para uma distorção e desvalorização da autoimagem e autoconsciência. Tal contexto pode desencadear processos de sofrimento mental, associados ou não ao uso de álcool e outras drogas, e pode inclusive culminar em um novo envolvimento em atividades ilícitas, diante dos condicionantes materiais da existência (SILVA *et al.*, 2020).

É desse modo, a partir da lógica punitiva, que o processo de criminalização opera como um dos garantidores de controle social da sociedade capitalista. E por compreender o afastamento da classe

trabalhadora das atividades educativas como parte desse processo, este trabalho tem como foco de análise a produção e efetivação da exclusão escolar em Unidades do Sistema Prisional.

Método

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “A construção da exclusão social pela via escolar: o que dizem as vivências escolares de homens egressos do Sistema Prisional?”, que utilizou como fonte de informações, relatos de Egressos do Sistema Prisional a respeito de suas vivências educacionais dentro e fora do cárcere. Aqui traremos para o diálogo as vivências correspondentes ao período em que os sujeitos se encontravam privados de liberdade.

Esses relatos foram acessados a partir de entrevistas semiestruturadas em profundidade (MORÉ, 2015) com oito sujeitos do sexo masculino, que vivenciaram o contexto de privação de liberdade no Estado de Minas Gerais, com idades entre 25 e 45 anos, de vários níveis de escolaridade (da antiga 2ª série do ensino fundamental até o 1º período do ensino superior). O nosso contato com os participantes se deu a partir da mediação do Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrEsp) do município de Uberlândia-MG, uma política pública do Estado de Minas Gerais que atua no atendimento ao egresso e seus familiares, visando à diminuição da reentrada prisional e a retomada da cidadania das pessoas que vivenciaram o cárcere.

As entrevistas foram transcritas em sua integralidade e analisadas qualitativamente a partir da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que compartilham da mesma base epistemológica: o Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, um método que se baseia na realidade concreta e objetiva superar as descrições e as aparências, desvelando contradições internas, que explicam as múltiplas determinações do real (KOSIK, 2002).

O método foi aplicado compreendendo as vivências dos sujeitos entrevistados como dimensões concretas da existência, que confrontadas dialeticamente com elementos advindos das práticas de exclusão educacional, nos trouxeram mais detalhes e determinações que compuseram uma nova perspectiva a respeito do papel da Educação na lógica do controle e exploração.

É importante salientar que partimos de dois pressupostos importantes da Psicologia Histórico-Cultural: 1) o ser humano é constituído histórica e culturalmente em um processo dialético composto por dimensões universais da espécie humana, as particularidades do contexto social e os elementos advindos da singularidade do sujeito (MARTINS, 2020); 2) É através da linguagem que ocorre a mediação entre o humano e a realidade concreta material e simbólica. Assim, o discurso, constituído por um conjunto de signos correspondentes às ideologias e às relações construídas pelo sujeito ao longo de sua vida, compõe a natureza consciente do sujeito e reflete sua condição de existência, sua história e atividade (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1984).

Desse modo, compreendemos que é possível estudar uma realidade social através de narrativas individuais, sendo a entrevista uma técnica adequada para se alcançar relações com o processo de reprodução social. E as vivências (*pereživânie*) são um excelente recurso analítico para encontrar respostas a respeito de

como os sentidos atribuídos pelo sujeito foram produzidos em uma situação social de desenvolvimento (VERESOV, 2019).

Aqui concebemos vivências não como meras experiências ou episódios vividos pelo sujeito, mas como processos psicológicos que emergem de acontecimentos da vida cotidiana, que em decorrência de sua significação, transformam a relação do sujeito com ele mesmo, com os outros ao seu redor e com sua realidade (MARQUES, 2017; ANDRADE; CAMPOS, 2019).

E apesar de tratar-se de um conceito teórico apresentado por Vigotski que possibilita "estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico" (VIGOTSKI, 2010, p.687), neste trabalho não focaremos na constituição do sujeito, ou seja, em como essas vivências compuseram a personalidade dessas pessoas, mas sim no processo dialeticamente inverso: partiremos dessa unidade de análise da vida consciente (as vivências), composta por afeto, cognição e relações dialéticas entre o sujeito e o seu meio, para compreender a dinâmica social a qual esses sujeitos estavam/estão submetidos.

Dessa forma, buscamos a partir das vivências de sujeitos egressos do sistema prisional, encontrar explicações sobre como a exclusão escolar é produzida e efetivada em Unidades Prisionais, visando compreender mais sobre o papel da Educação na lógica do controle e exploração.

A seguir traremos os resultados de nossas análises. É importante destacar que, em decorrência do respeito ao sigilo e confidencialidade das identidades dos entrevistados, a eles foram atribuídos nomes fictícios.

Vivências educacionais no cárcere

Em nossa pesquisa, entrevistamos oito homens egressos do Sistema Prisional que cumpriram pena em Unidades equipadas com escola. Destes, apenas metade participou de atividades de estudo quando estavam custodiados, e todos relataram a respeito da falta de acesso à Educação formal em âmbito prisional, como ilustra o participante Davi: "As instituições que eu passei não tinha, é... não tinha... cê não tinha acesso a estudar, né?"⁴.

Como apresentado anteriormente, a falta de acesso à Educação em Unidades Prisionais é uma problemática, presente nos censos prisionais e nos relatos de pessoas que vivenciam/vivenciaram o cárcere, apesar de a Educação formal estar prevista no eixo de ressocialização do Código Penal (BRASIL, 2020) e da oferta de ensino ser obrigatória conforme a LEP (BRASIL, 1984). Muitas são as razões colocadas como justificativas para esse fenômeno, dentre elas destaca-se a falta de mobiliário, infraestrutura e recursos humanos, pois o Estado, ao não prover condições materiais para que todos possam estudar (tais como profissionais, salas de aulas, equipamentos e instrumentos de escolarização), cria um contexto de seletividade de acesso a direitos no Sistema Carcerário. Esse contexto compõe a cultura de exclusão escolar, tendo em vista que mesmo nas unidades que possuem aparato material, nem todos os aprisionados têm acesso às atividades educacionais no cárcere, ou seja, o Estado não oferece condições e nem vagas para todos estudarem, como iremos aqui tratar.

Além das questões materiais, os participantes da pesquisa, apresentaram algumas explicações fornecidas em âmbito carcerário sobre a seletividade de acesso ao direito à Educação:

as vagas é muito limitadas, né, e assim, né, geralmente a gente preso mais antigo eles não gostava muito de deixar, porque eles falava que a gente não tinha comportamento e tal, esse trem. Sempre teve esse negócio de implicância também, sabe? [...] Não querer por o preso junto, e esses trem... Mas o programa era pra ser pra todo mundo, mas a direção do Sistema Penitenciário age conforme ela quer [...] então, assim, nós cumpria, mas do jeito deles, né? Eles falavam que isso era pro Sistema Carcerário, mas era pra quem eles queria dentro do Sistema Carcerário (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Nesse relato, Claudio narra uma explicação pautada no uso e abuso do poder atribuído à equipe de segurança no cárcere, colocando sob responsabilidade dos policiais penais a escolha de quem teria acesso às atividades educacionais. A esse respeito, Moraes (2013) argumenta que os agentes prisionais são representações da figura do Estado punitivo encarregados de toda dinâmica carcerária, que gerem a prisão nos limites entre ordem e desordem, crime e legalidade, acesso e negação de direitos, através de instrumentos de repressão, controle, violência, punição e segregação.

Segundo a análise de Dias (2011), essa atuação problemática do Estado em espaços prisionais, seja através de atos corruptos por parte de diretores e funcionários, seja pela violência e truculência, deslegitima sua autoridade moral perante a população carcerária e afeta diretamente a ordem social nas prisões. Nesse contexto, a coerção física, os acordos e negociações, que distribuem o poder entre os presos e os policiais penais, se tornam os únicos meios de garantia à obediência às ordens dos agentes penitenciários por parte da população presa. Como consequência, a autoridade, legitimidade e credibilidade do Estado são colocadas em xeque, e a seletividade de direitos e o exercício do poder no cárcere se tornam campos de constante disputa.

Entretanto, com base em Marx e Engels (2007) compreendemos que a seletividade de direitos nas Unidades Prisionais independe da vontade de qualquer sujeito, seja ele aprisionado ou agente prisional. Isso porque essa relação de poder estabelecida entre esses sujeitos, está intrinsecamente ligada ao modo de produção e à divisão social de trabalho, pela qual o Estado nega direitos a determinada classe social para manutenção das condições de exploração, de forma legitimada pelo direito criminal e pela sociedade civil, como reflexo do processo de alienação.

Assim, não podemos negar que o modo de funcionamento carcerário, faz com que a Educação não seja tratada como um direito no cárcere, mas como um benefício, mediado por critérios subjetivos (“bom comportamento” e tempo de permanência), que além de fomentar uma suposta paz carcerária, tendo em vista que em tese a maioria dos encarcerados vão se sujeitar às normas e exigências do cárcere com o objetivo de serem considerados aptos aos benefícios, concretizam práticas de poder, dominação e exclusão.

Esse contexto é exemplificado por Leonardo, outro participante da pesquisa. Segundo ele, como nem todos os pavilhões eram equipados com salas de aulas, na Unidade em que ele estava custodiado, a equipe de segurança realizava periodicamente rodízios entre as celas e pavilhões, conforme o comportamento e tempo de permanência, como critério de acesso aos benefícios:

Eu tava num pavilhão que num tinha escola, porque vários pavilhão lá não tem escola [...]. Único pavilhão lá que tinha escola era o semiaberto e o fechado. Aí outros pavilhão não tinha essa oportunidade de tá estudando, acho que no semiaberto e no fechado, que tinha oportunidade. E pra chegar no semiaberto, num bloco do fechado na época, era muitos ano andando em pavilhão. Tipo assim, ocê fica três meses no pavilhão 1, três mês no pavilhão 2, três meses no pavilhão 3, aí cê vai pro semiaberto. No pavilhão do semiaberto, aí cê tem uma oportunidade de trabalhar, trabalhar e estudar... (Trecho retirado da entrevista realizada com Leonardo)

Desse modo, segundo o nosso entrevistado, de tempos em tempos, o rodízio acontecia como se fosse uma espécie de recompensa para aqueles que apresentavam “bom comportamento” e possuíam maior tempo de cumprimento de pena. Esses sujeitos eram conduzidos ao pavilhão equipado com sala de aula, onde teriam a oportunidade de estudar e trabalhar. Assim, de forma semelhante à dinâmica social que ocorre na vida em liberdade – em que os trabalhadores trocam tempo de trabalho por dinheiro, para consumirem mercadorias, e o valor dessas mercadorias é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para se produzir essas mercadorias (MARX, 2017) –; no Sistema Prisional, a liberdade se torna uma mercadoria e a Educação uma moeda de troca (semelhante ao dinheiro), que possibilita permuta entre o tempo de estudo e tempo de prisão, pois segundo a LEP (BRASIL, 1984), a cada 12 horas estudadas a pessoa aprisionada em regime fechado ou semiaberto, tem direito de remição de 1 dia no tempo de sua sentença penal.

Além disso, esse rodízio configura a Unidade Prisional como sendo uma instituição de negação de direitos por excelência, onde alguns direitos se sobrepõem a outros, como apresenta o participante Claudio: “Só a única coisa que pra cê ir pra esses lugar, cê tinha que abrir mão do sol, né? Ou cê ia pro sol, ou cê ia pros benefício, cê que escolhia”. Esse relato nos indica outra forma de afastamento do sujeito das atividades de estudo: a concorrência com outros direitos, como o trabalho e o banho de sol. Segundo o participante, ao sujeito aprisionado, quando era possibilitada a escolha, era oferecido o acesso a um direito apenas, sendo que o acesso a um direito fazia com que o sujeito perdesse o acesso a outro.

Em outros relatos, essa possibilidade de escolha nem chegou a existir e o estudo, nem sequer foi oferecido. Nossos entrevistados relataram que no Sistema Prisional é comum que haja mais oferta de atividades laborais em detrimento do estudo, e como o trabalho também garante o acesso à tão sonhada liberdade via remição de pena, tornava-se um dos principais concorrentes da escolarização em ambiente carcerário:

Pesquisadora: O trabalho foi oferecido?

Fernando: Foi sim... Agora escola, eu não me lembro. Não me lembro da escola.

Pesquisadora: E por que você acha que foi oferecido o trabalho e a escola não?

Fernando: Então... eu não sei...

(Trecho retirado da entrevista realizada com Fernando)

E essa concorrência é tão naturalizada em âmbito penitenciário, que a falta de oferta Educacional no cárcere é pouco reivindicada ou questionada pelos aprisionados. Eles são ensinados a serem agradecidos pelo pouco que lhes é ofertado e a aceitarem as ausências de acesso a direitos, porque caso houver questionamentos, isso pode ser visto como indisciplina e eles podem ser penalizados, inclusive, com mais tempo de prisão.

Ainda diante desse contexto de suposta escolha, é importante compreender o que está por trás desse fenômeno. Não podemos esquecer, conforme apresentado na seção introdutória deste trabalho, que a população carcerária é composta por sujeitos que interromperam os estudos ainda na infância, antes de completarem o ensino fundamental. Trata-se de sujeitos que vivenciaram uma escolarização marcada pela ausência de sentido, violências e por processos excludentes que culpabilizam e responsabilizam o sujeito por seu insucesso escolar, não considerando os métodos de ensino descontextualizados da realidade social do estudante e as demais condições concretas do Sistema Educacional. Esse contexto além de excluir esse sujeito da escolarização, configura a escola como lugar de insucesso, de desigualdades e de humilhações, o que colabora para que esse sujeito cresça com uma visão distorcida da instituição escolar e, principalmente, a respeito de si mesmo e de suas potencialidades enquanto ser humano, o que reflete diretamente no modo como esse sujeito se reconhece e se relaciona com o mundo e entre seus pares.

Assim, nota-se que a negação, ou inviabilização do direito à Educação formal, se configurou para esses sujeitos como uma vivência, que determinou sua relação com o ambiente sociocultural e com os modos possíveis de produzir a vida material, incluindo o crime, como relata Pedro:

O estudo é bom, né ruim não, mas é bem complicado. Se cê não tem um estudo, cê não tem um serviço bão, cê não vai ganhar bem. Cê tem que... aí no caso tem que fazer igualzinho eu: tentar alguma coisa pra ver se consegue, ou senão, ir mexer com crime (Trecho retirado da entrevista realizada com Pedro).

Além disso, é importante lembrar que a escola é um ambiente comumente frequentado na infância. O que nos traz alguns questionamentos: será que optar por voltar à escola nesse contexto, não colocaria o sujeito em uma posição de inferioridade e fraqueza frente ao grupo de homens adultos, que aprenderam a construir e expressar suas masculinidades através da força, da autossuficiência, da dominação sobre os mais fracos? Será que assumir um não-saber coloca em xeque as relações de poder estabelecidas no convívio com os outros detentos? Se sim, como escolher a escola? Será que o recurso utilizado pelo Sistema Prisional de possibilitar a escolha não é, na verdade, um movimento de desresponsabilização por parte do Sistema, colocando a culpa pelo não acesso à escolarização nas mãos do próprio sujeito aprisionado, construindo o argumento de que o próprio sujeito optou por não exercer esse direito?

Esses questionamentos se colocam pertinentes, principalmente porque percebemos que a exclusão escolar nesses espaços se dá de múltiplas formas, sendo que a própria dinâmica institucional cria impeditivos concretos para que esses sujeitos acessem a escola: iniciando na falta de vagas para todos, que faz com que se desenvolvam critérios para que esse acesso ocorra. E caso o sujeito se enquadre nos critérios estabelecidos, aparentemente subjetivos e muitas vezes contraditórios, o sujeito é colocado em um contexto desleal de suposta escolha, onde ele tem que optar pelo exercício de apenas um direito, isso quando há essa possibilidade de decisão.

Acreditamos que isso acontece porque apesar das atividades de estudo no Sistema Prisional servirem à lógica do controle e disciplinamento, contraditoriamente elas também se mostram como uma ameaça ao Sistema, pois a Educação desenvolve consciência crítica e de classe, sendo potenciais geradores

de emancipação nos sujeitos. E como disserta Freire (2005), a falta de consciência sobre as relações de exploração, gera submissão:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão "aceitam" fatalistamente sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor (FREIRE, 2005, p. 57-58).

Assim, pensando na manutenção da lógica do Sistema Capitalista, é mais interessante para o Estado que sejam oferecidas atividades laborais no cárcere do que atividades educacionais, pois enquanto o trabalho alienado favorece a exploração de mão de obra e estimula as desigualdades, o estudo pode possibilitar condições de enfrentamento dessa realidade e conseqüente emancipação.

Somado a isso, a oferta de trabalho no cárcere está historicamente ligada à concepção de reabilitação, ou seja, como uma forma de ajustar aqueles sujeitos que outrora ameaçaram o sistema de produção. Dessa forma, a ideologia capitalista prega que as atividades laborais no cárcere seriam capazes de transformar criminosos e marginais em trabalhadores submissos à lógica de exploração (FOUCAULT, 2014)⁵.

Nesse contexto, o cárcere torna a pessoa aprisionada um alvo fácil de exploração, tendo em vista que os sujeitos aprisionados, expostos a um ambiente superlotado, atravessados por inúmeras vulnerabilidades e violações de direitos, passam a compreender o trabalho como uma alternativa para fugir do ócio e das violências cotidianas, além de possibilitar o alcance da tão sonhada liberdade de forma antecipada, via remição de pena.

Esse cenário favorece o aparecimento de empresas que passam a empregar temporariamente esses sujeitos. Empreendimentos que, em sua maioria, carregam o falso rótulo de terem "responsabilidade social", mas que, na verdade, estão em busca de mão de obra barata e sem direitos trabalhistas. Assim, a população aprisionada, ávida por liberdade, torna-se vulnerável a empregos sem garantias trabalhistas e salariais, ou seja, a mais violações de direitos, que persistem mesmo após a conquista da liberdade. Pois, a política da "inclusão produtiva", verdadeiramente, não inclui, apenas explora, visto que os sujeitos ao saírem da condição de cárcere, são dispensados de seus postos de trabalho, compondo a multidão de egressos sem emprego, sem renda, sem qualificação para concorrer às oportunidades existentes, carregando estigmas e preconceitos, que se tornam grandes obstáculos para se conseguir produzir a vida de forma lícita na sociedade (CHABRAWI, 2021).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a forma como o Sistema Capitalista se organiza, promove a manutenção de uma parcela de pessoas com baixa escolaridade, dado que são sujeitos vulneráveis à lógica da exploração, visto que é propagada socialmente a concepção de que para aqueles que não obtiveram sucesso a partir da escola, resta apenas o caminho do trabalho subalterno ou da criminalidade, como meios de garantia de subsistência e possibilidade de saírem de uma condição social precária.

É através dessas razões que explicamos essa maior oferta de atividades laborais em comparação às educacionais nas Unidades Prisionais. Lembrando que essa oferta é bem escassa em comparação à quantidade de pessoas encarceradas, pois é interessante para que não haja revolta contra essa lógica, e que

seja propagada a oferta de recursos para que o sujeito participe de outra forma da sociedade, mesmo que de forma inviabilizada. Assim, as atividades de Educação formal são oferecidas com base na escassez e precariedade.

Para discutirmos a respeito, vê-se necessário constatar que a escola do Sistema Prisional é organizada pelas diretrizes da Educação de Adultos em Prisões, uma espécie de Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltada para o contexto prisional. Tal modalidade de ensino é regida por legislação própria e prevê sobretudo a inclusão social da pessoa aprisionada. As atividades educacionais são pensadas conforme o perfil da população que acessa o serviço, e como, em geral, o Sistema Prisional é composto de uma maioria com escolaridade inferior ao ensino fundamental completo, comumente foca-se em atividades de alfabetização e relativas ao ensino fundamental. As turmas são multisseriadas e o foco não está somente nas práticas pedagógicas e apropriação de conhecimentos científicos, mas sobretudo na contradição entre a busca pelo desenvolvimento de uma emancipação desses sujeitos e uma tentativa de ajustamento social (PEREIRA, 2018).

Assim, compreende-se que as escolas localizada nas Unidades do Sistema Prisional apresentam-se permeadas por um contexto de contradição importante: de um lado a educação bancária, pela qual “os oprimidos, como casos individuais, são [vistos como] patologia da sociedade sã, que precisa, por isso mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos” (FREIRE, 2005, p. 69); de outro lado, a Educação emancipatória, focada no desenvolvimento de um ser humano consciente que se baseia na

organização intencional das relações sociais vividas na escola, para que todos que dela participam possam viver práticas que os possibilitem ter liberdade de pensar, compreender e agir no mundo de forma ativa, crítica e criativa, rumo à emancipação humana (TEIXEIRA, 2022, p.11).

Essa contradição, por vezes, resulta em um descrédito da própria instituição, como aponta o participante Claudio:

Era uma escola, mas não valia nada. Resumindo, em termos de educação, procê crescer... igual eu, pra terminar o primeiro grau, da quinta a oitava, não valia, né? Você tava estudando lá... cê fazia a escola, se preparava, mas não passava lá na rede municipal, né? Ficava inválido porque não tinha um programa de lei, um trem pra fazer essa inclusão com a gente. [...] Os professor falava mais ou menos assim, eles não gostavam nem de alegar... ter esses tipos de conversa com os alunos, sabe? Pra não descrençar eles, né? Mas meus professor chegou a falar pra gente, né? A maioria deles era estagiárias, né, que tá terminando, né? Então era pra eles estagiar e dar benefício pra gente, pra ver se criava a mesma expectativa que a senhora tem, de a gente voltar pra escola, e tentar assim, ter uma vida social (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Aqui, Claudio praticamente realiza uma denúncia com relação à Unidade Prisional em que ficou custodiado, visto que conforme a legislação brasileira, mais precisamente as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, todas as atividades da EJA devem oferecer certificados válidos em todo território nacional, e as certificações oferecidas pelos estabelecimentos penais não devem ser estigmatizantes, ou seja, no certificado não deve constar o nome da Unidade Prisional (BRASIL, 2010; BRASIL, 2009b).

Esse contexto apresentado nos remete a Onofre *et al.* (2019), que faz uma crítica às instituições escolares em prisões. Segundo os autores, muitas vezes as atividades de estudo são oferecidas em decorrência de uma obrigatoriedade prevista na legislação, não assumindo um compromisso com a qualidade do ensino.

Essa precariedade de ensino, trouxe para Claudio uma assimilação distorcida e limitada sobre suas possibilidades de existência e produção da via material:

Infelizmente é a realidade, cê tem que conviver com o que vai ter na sua frente... cê não arruma serviço direito, num arruma bom serviço, arruma mais nada. Cê não tem direito de entrar programa do Governo, porque cê não vota, né? Então, essa inclusão social que eles falam, cê num tem direito, aí eles falam que é inclusão, mas na verdade não é. Porque cê num tem direito a isso, cê num tem direito aquilo, cê num tem... acabou sua vida, cê sabe que acabou. Igual sempre tem que fazer acontecer ali e se ocê quiser ir mais pra frente, cê tem que se envolver [no crime]. A gente não tem muita expectativa lá de fora, né, só ocê mesmo, cê sabe que é só ocê (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Tais fatores apresentados se manifestam concretamente como grandes desarticuladores sociais, que servem para garantir que não seja construída uma consciência de classe, tanto por parte da pessoa aprisionada, quanto por parte da sociedade livre. A esse respeito, reforçamos a concepção de Rego (2002), que defende que a mera oferta de ensino não se mostra suficiente para a promoção do desenvolvimento de uma consciência crítica e de um ser humano autônomo. Há a necessidade de pensarmos na qualidade dessa oferta, dado que o ato de apenas disponibilizar atividades educacionais ditas como ressocializadoras para a população carcerária, parece mascarar o processo de exclusão a que essas pessoas estão submetidas.

Tal contexto nos convida a pensar sobre as funções da escola para Claudio. Segundo ele, o ensino na Unidade Prisional tinha três objetivos: 1) responder à obrigatoriedade da oferta de ensino e do benefício de remição, 2) auxiliar na formação de professores iniciantes (estágios) e 3) fomentar no sujeito o desejo para o retorno à escolarização extramuros. Ou seja, para esse sujeito, o desenvolvimento cognitivo, social, político e a emancipação humana não faziam parte dos papéis escolares. Talvez essa possibilidade de escola nunca lhe tenha sido apresentada.

Esse apontamento faz com que voltemos ao fato de que a cultura prisional propaga um entendimento reducionista da função da escola nesse ambiente, limitando-a à remição de pena, como se a escolarização no cárcere, não tivesse, ou não devesse ter, outra função para os sujeitos aprisionados, que não fosse a saída mais rápida das condições de aprisionamento:

lá no prisional só deixa estudar quando a pessoa já tá tendo que pagar muita, muita pena, entendeu? Aí, isso aí, que vai trazer um benefício pra ele, pra reduzir a pena deles, entendeu? Porque a minha, a minha penalidade lá era pouca. Então não tinha necessidade de eu tá estudando pra tá caindo a minha penalidade lá. Então, o estudo que eles implantaram, esse estudo lá, é pra isso. A pessoa estudar e tá caindo a penalidade deles (Trecho retirado da entrevista realizada com Paulo).

Entretanto, como o sistema opera na lógica da contradição, o mínimo de acesso a outras possibilidades de significação e de existência a partir da Educação, pode fornecer ferramentas de existência e resistência à lógica carcerária:

Pra mim sair do meio daquele convívio, daquele convívio de conversa, pra mim tava umas conversa muito errada. [...] Na escola cê tinha notícia da rua, que o professor de vez em quando falava alguma coisa. Cê tinha ali... tinha um... tinha uns meninos que era de outra cela, não era aquele convívio com...todo dia as mesma cara, tinha conversa sadia, que ali era sempre um negócio de estudar, quando eu não sabia ler, um vinha me ajudava, entendeu? Foi tipo um... pra passar os dia... passar os dias porque era mais rápido. Que aí eu ia cedo e voltava bem dizer uma hora da tarde, e pra mim aquilo tava bom demais (Trecho retirado da entrevista realizada com Thiago).

Nesse trecho, o participante Thiago enuncia o papel protetivo e emancipatório da escola, pois assim como explana Oliveira e Melo (2020), a escola do Sistema Prisional também ocupa a função de manutenção da saúde mental das pessoas aprisionadas, ao possibilitar uma certa mobilidade no espaço prisional e promover outras possibilidades de relações sociais e de existência. Nesse sentido, Thiago aponta que as atividades escolares se configuravam como um respiro diante da quantidade de violações e violências que perpassavam seu cotidiano na Unidade, uma forma de tomar contato com o mundo extramuros, de lidar com o tempo de permanência na prisão e de estabelecer outras relações sociais. Nesse sentido, as vivências escolares possibilitaram uma ressignificação de sua existência, dentro e fora do cárcere:

Desses seis anos, seis anos e quatro meses que eu fiquei, eu estudei, conheci a professora Sônia que me ajudou, hoje mais ou menos eu leio e escrevo é por causa dela, a professora Sônia falava pra mim: “não, não deixa nada te atingir não, vem”. Eu ia, de pouco a pouco eu fui aprendendo, e eu entrei lá com a segunda série. Aí pra ela, lá eu já tava como se fosse um da quarta ou quinta série, eu passei pra frente, foi um bom estudo, não achei ruim não, que nesse pouco tempo que eu tava lá, que eu aprendi muita coisa em minha vida, mas ela me deu muita força assim de querer, querer sair e ir pra frente. Minha família também me ajudou demais, minha mãe mais minha esposa, eu contei com elas pra me ajudar, mas graças à professora lá que... que eu mudei também, mudou meu pensamento também [...] a professora Sônia sempre me deu força. Eu já tinha falado pra ela várias vezes: “não vou vir mais não”. E ela: “Não, cê não vai fazer isso não. Se você não vir, eu vou mandar te tirar lá da cela”, então eu ia. Eu tinha uma confiança nela, ela tinha confiança em mim, mesmo eu sendo preso (Trecho retirado da entrevista realizada com Thiago).

Thiago encontrou, em um contexto de privação de direitos, uma professora que o percebeu, para além da condição de aprisionado, que prevê anulação de subjetividades e despersonalização do sujeito. Assim, contraditoriamente, na escola alocada em um sistema que o oprimia, Thiago foi reconhecido como um ser humano concreto, repleto de potencialidades.

Tal excerto nos remete aos papéis que o professor desempenha no exercício de sua profissão. Pois, além de ser o responsável por organizar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, o professor trabalha diretamente com a afetividade, importantíssima para a construção de sentidos e significados. Nessa direção, a afetividade estabelecida pela atividade de ensino, a partir de uma atuação educacional mais próxima, que valorize o sujeito, sua história e seu contexto de desenvolvimento, é pode gerar e transmitir confiança, que interfere no modo como o sujeito vai significar e investir em sua aprendizagem (TASSONI, 2000).

Notem que Thiago inicia seu relato dizendo com orgulho de um dos principais frutos dessa relação educativa: o domínio da leitura e da escrita. Conquista que, como dizia Freire (2014, p. 41): “Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”, ou seja, segundo o autor, a alfabetização tem o papel de incluir o sujeito nas atividades sociais, cooperando significativamente para um pertencer social e uma atuação ativa desse sujeito nos processos sociais.

Assim, no ato de ser reconhecido pelo outro como um ser humano a partir da Educação, Thiago encontrou filiação social. A confiança estabelecida pela professora em sua aprendizagem, em seu desenvolvimento, totalmente oposta aos questionamentos que lhe foram apresentados durante a infância com relação a sua capacidade, possibilitou novos caminhos. Isso marca, mais uma vez, a contradição dos sistemas prisional e social, dado que Thiago encontrou ferramentas emancipatórias em um ambiente de privação, enunciando a potência da prática educacional contextualizada e humanizadora, mesmo em contextos não muito favoráveis.

É importante dizer que mesmo apresentando nível de escolaridade superior e possibilitando outras formas de existência a esses sujeitos por meio de uma prática educativa mais humanizadora, o docente não está imune à lógica alienante do sistema, pelo contrário, ele tem sua mão de obra explorada. Por isso, muitas vezes sua atuação alimenta a exclusão, pois está alicerçada na formação de valores e regências que objetivam adequar os sujeitos às normas esperadas pela sociedade capitalista (PESSOA, 2018).

Diante disso, apesar da Educação resistir aos diversos e sofisticados meios de exclusão que afastam a população criminalizada de acessar o saber culturizado e emancipatório, sendo inclusive ponto de contradição importante, a forma como ela está organizada hoje serve prioritariamente aos propósitos capitalistas. Assim, para se superar a lógica punitivista e de exploração, há a necessidade de construir uma nova política educacional, que trate da Educação em uma perspectiva mais ampla, superando a alienação e rompendo com a internalização do padrão burguês.

Considerações finais

Diante dos relatos de homens que estiveram privados de liberdade, foi possível compreender que o papel da escola nos espaços prisionais é reduzido predominantemente ao controle, à possibilidade de encurtamento do tempo de reclusão e à fuga da ociosidade, sendo o acesso à escolarização escasso, precário e concorrente com outras atividades de direito, como, por exemplo o banho de sol e atividades laborais.

Nesse contexto, nota-se uma predileção pela oferta de trabalho no cárcere em detrimento das atividades de estudo, e avaliamos esse fenômeno como integrante do processo de manutenção do Sistema Capitalista, visto que o não oferecimento de atividades escolares, garante que esses sujeitos continuem suscetíveis à dinâmica da exploração, ao passo que o oferecimento de trabalho, além de gerar mão de obra barata e desprovida de direitos trabalhistas assegurados, molda esse sujeito para compor o exército de reserva.

Desse modo, ao nos depararmos com as vivências educacionais advindas do cárcere, tomamos contato com as múltiplas determinações sociais que excluem, não somente os sujeitos encarcerados, mas de modo geral, a população preta e pobre do exercício de seu direito à Educação, como uma estratégia do Estado burguês para fragmentar ainda mais a classe trabalhadora. Diante disso, compreendemos que a ausência, ou a negação do acesso às atividades educativas se configuraram como vivências importantes para esses sujeitos, que marcam o lugar produtivo dessa população. Assim, nos deparamos diretamente com a

lógica de manutenção de um sistema econômico e social que lucra a partir da falta de instrução de parte da sociedade, que se torna ainda mais vulnerável aos processos de criminalização e exploração.

Entretanto, apesar de aqui nos voltarmos para o contexto das Unidades Prisionais, instituições que cooperam historicamente para a preservação de uma conjuntura social e econômica pautada na repressão, punição, violência, desigualdades, processos de criminalização, marginalização e violação de direitos, percebemos, por meio das vivências dos participantes desse estudo, que diante das contradições do sistema, a Educação tem se mostrado uma potência de transformação e emancipação.

Constatamos que quando o acesso à Educação é efetivado e realizado de forma comprometida com o sujeito e seu contexto, as atividades educacionais ocupam o papel de proteção e de construção de novas possibilidades de existência, podendo gerar repertórios de enfrentamento e resistência a essa estrutura de dominação e controle. Por isso, evidenciamos a importância de a Educação ser reconhecida, sobretudo pelos sujeitos aprisionados, como um caminho de superação das grades (visíveis e invisíveis) que os aprisionam, pois, acreditamos que é necessário transformá-los em sujeitos conscientes e políticos, que estejam à frente da luta contra o sistema punitivo e de exploração e a favor da emancipação humana.

A esse respeito, partimos de Marx e Engels (2017), que nos convidam a exercer a práxis política sobre as brechas e contradições dialéticas, que segundo os autores, são a chave para emancipação e, consequente, superação do modelo de produção vigente.

Diante disso, retomaremos, portanto, Marx (1974) que defendia que “o próprio educador deve ser educado” (p.54). Assim, compreendemos que a chave da emancipação está na própria Educação, mais precisamente na formação dos professores e demais agentes educativos, para exercício profissional dentro e fora do cárcere. Pois, ao promover uma atuação que converse e considere o contexto e as multideterminações da vida, principalmente da classe trabalhadora, esses profissionais avançam no sentido de reestruturar as políticas educacionais de dentro para fora, além de instrumentalizar os sujeitos para atuarem de forma ativa, crítica e organizada na luta contra a opressão.

Assim, apontamos a necessidade de debruçar ainda mais nossos investimentos no sentido de estudar os processos educacionais para desvelar, enfrentar e extinguir as práticas excludentes nas escolas, construindo um ambiente educacional que garanta não somente a permanência escolar de todos os cidadãos, independentemente de sua classe, função no processo produtivo e condição carcerária, mas que promova condições para que essa permanência seja qualitativa e plena de significações, construções e desenvolvimento.

Por fim, destacamos o papel da Psicologia nesse contexto, que enquanto ciência e profissão que estuda e atua junto aos processos sociais e educacionais, assim como no Sistema de Justiça e Segurança Pública, possui o papel político, social e estratégico de se voltar para a população criminalizada, minimizando seus estigmas e marcas, e colaborando para que a sociedade repense práticas sociais e escolares que reforcem essa lógica excludente.

Referências:

- ANDRADE, L. R. M.; CAMPOS, H. R. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia-MG, v. 3, n. 2, p.1-17, 2019.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, São Paulo-SP, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998.
- BORGES, J. **Encarceramento em massa**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *et al.* (org.). **A miséria do Mundo**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Portal Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP 2.0)**, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/>, acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. [Código penal (1940)]. **Código penal e de processo penal** [recurso eletrônico] / PRATES, M.M.B. (org.); 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série legislação; n. 12, 2020.
- BRASIL. **Relatório Infopen - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**, atualização junho de 2017. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017.pdf> acesso em: ago. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Ministério da Educação. 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal do Brasil**. – Atualizada até a Emenda Constitucional nº 57, de 18/12/2008 – São Paulo: Editora Escala, 2009 a.
- BRASIL. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça. 2009 b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/resolucao03cnpcp2009.pdf
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execuções Penais**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210compilado.htm Acesso em: 12 ago. 2021.
- CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. **A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão**. In: FACCI, M. G.D. *et al.* (Org.) **A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2ª ed. Maringá, Pr: Eduen, 2012.
- CHABRAWI, A. M. R. O. Cárcere e Trabalho: possível alternativa à ressocialização de presidiários no Brasil. **Teoria e Cultura, revista da pós-graduação em Ciências Sociais da UFJF**. Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais. Juiz de Fora-MG, v. 16, n. 2, p. 54-62, 2021.
- DIAS, C. C. N. **Da pulverização ao monopólio da violência: expansão e consolidação do Primeiro Comando da Capital (PCC) no sistema carcerário paulista** (2011). Orientador: Prof. Dr. Sérgio Adorno. 386 folhas. Doutorado (tese) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2011.
- FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. In: II ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS MARXISTAS (EBEM). Anais. Curitiba-PR, 2006, p. 1-15. Disponível em: <http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf>
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra.12ª ed., 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro-RJ, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

- GALDEANO, A. P.; PAVEZ, T. R. **Caderno de gestão dos escritórios sociais II. Metodologias para singularização do atendimento a pessoas em privação de liberdade e egressos do sistema prisional**. Série Justiça Presente. Coleção Política para pessoas egressas. Conselho Nacional de Justiça. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/handle/123456789/523>
- GALLO, A. E. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção** (2006). Orientadora: Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams. 300 folhas. Doutorado (tese) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006.
- HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. D. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. SPE, p. 85-93, 2012.
- KASSAR, M. C. M. **O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos**. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010. cap. 8, p. 171-192.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: NEVES, C.; TORÍBIO, A. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LAVANDOSKI, P. D. F. **Educação no sistema prisional: ressocialização incluyente ou excludente?** (2019). Orientadora: Prof. Ma. Elizabeth Macedo Fagundes. 65 folhas. Graduação (Trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Guaracá, Guarapuava-PR, 2019.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, y personalidad**. Editorial Cartago, México, 1984.
- LOPES, R. B. Aspectos institucionais e organizacionais, indisciplina e violências no ambiente escolar. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 13, n. 45, p. 77-101, 2017.
- MARQUES, E. D. S. A. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação**. In: EDUCARE: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Formação de professores: diálogos. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR, 2017. p. 6774-6786.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica** (2011). Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte. 187 folhas. Doutorado (tese) - Departamento de Psicologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru-SP, 2011.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I – processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F.; LÊNIN, V. I. **Manifesto comunista; Teses de Abril**. Introduções de Tarik Ali. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017, cap. 1, p. 9-57.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, K. **Teses contra Feuerbach**. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção por Arthur Giannotti. São Paulo, Editora Abril S.A Cultural e Industrial, 1974. cap. 2, p. 55-60.
- MEIRA, M.E.M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S. C. (org.) **A exclusão dos Incluídos: Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2ª edição. Maringá: Eduem, 2012.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. Coleção Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MORAES, P. R. B. A identidade e o papel de agentes penitenciários. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 25, n.1, p. 131-147, 2013.
- MORÉ, C. **A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação**. In: 4º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. CIAIQ2015. 5, 6 e 7 de agosto de 2015,

Universidade Tiradentes. Aracaju-SE, Brasil. Anais: Atas - Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais, v. 3, p. 126-131, 2015.

OLIVEIRA, E. D. S. G.; MELO, R. S. Representações sociais da ressocialização através da Educação: a prisão pode constituir-se em espaço educativo? **Dialogia**, São Paulo-SP, n. 34, p. 153-166, 2020.

ONOFRE, E. M. C.; FERNANDES, J. R.; GODINHO, A. C. F. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação**, Porto Alegre-RS, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador-BA, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**, São Paulo-SP, v. 21, n. 61, p.243-266, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão-SE, v. 11, n. 24, p. 245-252, 2018.

PESSOA, C. T. **“Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural** (2018). Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo. 226 folhas. Doutorado (tese) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR, 2018.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. *In*: OLIVEIRA, M. K. DE; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. cap. 2, p. 47-76.

SANTIAGO, G. A. Da S. **A política de ressocialização no Brasil: Instrumento de Reintegração ou de Exclusão Social?** (2011). Orientador: Roberto Jarry Richardson. 117 folhas. Mestrado (dissertação) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa-PB. 2011.

SANTOS, M. S. D. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. **Topoi**, Rio de Janeiro-RJ, v. 5, n. 8, p. 138-169, 2004.

SANTOS, M.J.; FRANÇA, K.C.F.; GONÇALVES, M.F.C. **Chamem a polícia! A violência chegou à escola**. *In*: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Neoliberalismo e lutas Sociais: perspectivas para as políticas públicas. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, São Luis-MA, 2009, p. 1-10.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo-SP, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Autores Associados. Campinas-SP, 2008.

SILVA, I. B. **Educação, classe trabalhadora e Capital: breve análise na cena brasileira em tempos neoliberais**. *In*: IX JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Civilização ou barbárie: o Futuro da Humanidade. 20 a 23 de agosto de 2019. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, São Luís-MA, 2019, p. 1-10.

SILVA, A. *et al.* **Síntese de evidências: enfrentando o estigma contra pessoas egressas do sistema prisional e suas famílias**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/sinteseevidencias_estigma_setembro1.pdf

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. *In*: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, p. 1-17. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>

TEIXEIRA, S. R. D. S. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre-RS, v. 47, p. 1-22, 2022.

VERESOV, N. **Subjectivity and perezhivanie: Empirical and methodological challenges and opportunities**. In: GONZÁLEZ-REY, F. *et al.* (org.) Subjectivity within cultural-historical Approach. Theory Methodology and Research. 2019. cap. 4, p. 61-83.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de VINHA, M. P. **Psicologia USP**, São Paulo-SP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WACQUANT, L. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Dossiê Segurança Pública. Novos estudos CEBRAP**, p. 9-19, 2008.

WACQUANT, L. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Coleção Pensamento Criminológico. Editora Revan, 2003.

Notas:

¹ Mestre em Processos Psicossociais em Saúde e Educação (UFU). Pesquisadora do Grupo de pesquisa Psicologia, Educação e Teoria Histórico-cultural (UFU). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5314092812023266>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3875-8522>. E-mail: psiadrianaborborema@gmail.com.

² Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP-SP. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora do Grupo Psicologia, Educação e Teoria Histórico-cultural (UFU). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5747815374339453>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2376-8392>. E-mail: anabelaacs@gmail.com.

³ Segundo os dados do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP 2.0) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (BRASIL, 2021), em junho de 2021, o Brasil detinha o quantitativo de 909.033 pessoas privadas de liberdade, sendo esta uma estatística crescente, visto que, segundo esse mesmo banco de dados, até a data supracitada, havia exatos 333.155 mandados de prisão aguardando cumprimento.

⁴ Optamos por não realizar adequações gramaticais nas transcrições das entrevistas. Realizamos esta escolha por compreendermos com base em Vigotski (2001), que a forma como o sujeito se expressa, denota sua relação com a sociedade, com a cultura e com os saberes. Pois, a linguagem não se limita ao conteúdo que está sendo compartilhado, mas é um componente que realiza a mediação do sujeito com o mundo, compondo o próprio sujeito. Dessa forma, para garantir maior fidedignidade às falas dos participantes e para respeitar suas relações semióticas, foram mantidos os erros gramaticais e as marcas de oralidade presente em todas as falas das entrevistas.

⁵ Apesar desse trabalho se referenciar na Psicologia Histórico-Cultural que se embasa epistemologicamente em Karl Marx, aqui vimos como essencial estabelecer um diálogo com a teoria de Michel Foucault, tendo em vista que o autor é referência no que tange ao estudo histórico a respeito do cárcere e sua relação com a sociedade.

Recebido em: 30 de jan. 2023

Aprovado em: 11 de abr. 2023