

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Isabella Almeida dos Santos

**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO
SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA**

Porto Alegre
2º Semestre
2020

Isabella Almeida dos Santos

**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO
SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia
Ferreira Godinho

Porto Alegre
2º Semestre
2020

Isabella Almeida dos Santos

**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO
SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ferreira Godinho

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Godinho (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Aline Lemos Cunha Della Libera
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Porto Alegre
2º Semestre
2020

Aos detentos e detentas que lutam diariamente para resgatar a sua identidade e manter viva a sua história. E aos pesquisadores e pesquisadoras que em seus trabalhos eternizaram as narrativas de quem é silenciado pelo sistema carcerário.

Agradecimentos

Agradeço e dedico este trabalho aos meus amados pais, Isabel e João. Obrigada por todo o apoio, confiança e zelo. Por tentarem ao máximo me proporcionar as mais belas oportunidades. Vocês são meu exemplo de resistência e me dão forças para seguir percorrendo os meus sonhos. Sem vocês eu não estaria aqui.

Ao meu companheiro, Vinícius, que há seis anos vem me ajudando a deixar os momentos difíceis da vida mais leves. Por todo o carinho, apoio e atenção, por sonhar junto comigo e pelo abraço que me acolhe e fortalece. Não existem palavras que definam o quanto sou grata por compartilhar a vida ao seu lado. Obrigada por tanto, meu amor!

A Adriana Thoma (*in memoriam*) por ter marcado tanto o começo de minha trajetória acadêmica. Obrigada por ter-me iniciado na pesquisa, nos estudos foucaultianos, nas entrevistas narrativas e nos processos de in/exclusão. Levarei para sempre esses conhecimentos comigo. Foi um prazer imenso aprender ao seu lado.

À minha querida orientadora Prof.^a Ana Godinho, que me guiou com muita sensibilidade na realização deste trabalho. Obrigada pela confiança, pelas conversas e por cada orientação. Acima de tudo, obrigada por me ensinar o quanto ainda temos que percorrer na garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

À professora Maria Clara Fischer por este ano de estudos sobre a importância dos levantamentos bibliográficos e as complexidades do estado da arte. Seus conhecimentos foram valiosos na construção deste trabalho.

Às colegas Bárbara, Júlia, Vitória N. e Vitória L. que dividiram comigo esta experiência agri-doce que é passar por uma graduação. Obrigada por todas as conversas, risadas e choros. Saber que poderia contar com vocês me fortaleceu.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul por ter proporcionado oportunidades de aprendizagens tão significativas.

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça. (bell hooks)

Resumo

Este trabalho de caráter qualitativo, inspirado no Estado da Arte, tem por objetivo fazer um levantamento da produção bibliográfica de teses e dissertações sobre as experiências escolares em prisões no Brasil. A produção sobre educação em prisões no Brasil é recente e, desde o ano 2002, tem crescido significativamente o olhar de pesquisadores sobre o tema. Esse crescimento está relacionado ao cenário de debate internacional sobre o encarceramento em massa, sobre as modificações na forma de execução penal e de importantes mudanças na legislação sobre a educação em contexto de privação de liberdade. Neste estudo, tenho como pretensão contribuir com a produção do conhecimento científico sobre o tema da educação em prisões, a partir das investigações sobre quais são os avanços que as produções têm apresentado a respeito do referido tema, assim como debater sobre as possíveis lacunas existentes. A educação na prisão é direito inalienável do sujeito que está privado de liberdade, como consta na Lei de Execução Penal de 1984. Com base nesta garantia legal, pesquisadores, educadores e ativistas de direitos humanos vêm consolidando um debate sobre a educação em prisões, suas diretrizes e finalidades político-pedagógicas. Este debate repercute na produção acadêmica, bem como na formulação de políticas públicas de elevação de escolaridade da população prisional. Inspirado nas categorias de análise de Catelli e Zanetti (2014), os estudos se concentram nas temáticas de: metodologia de ensino, análise de políticas públicas, história da educação em prisões, trabalho docente na EJA em prisões e experiências escolares em prisões no Brasil. As experiências escolares são indispensáveis para compreendermos o papel que desempenhamos na sociedade, a formação da identidade e do exercício da cidadania. Assim, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e encontradas 33 produções; como *corpus* analítico foram selecionados oito trabalhos, entre eles seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado que descrevem sobre os olhares dos estudantes e as experiências constituídas na escola dentro do espaço prisional. Os trabalhos encontrados se concentram na Região Nordeste, seguida pela Sudeste, e as produções estão predominantemente nas universidades públicas.

Palavras-chave: Experiências Escolares. Educação em Prisões. Estado da Arte. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This qualitative work, inspired by the State of the Art, aims to survey the bibliographic production of theses and dissertations about school experiences in prisons in Brazil. Production on education in prisons in Brazil is recent, although, since the year 2002, the researcher's interests on the subject have grown significantly. This growth is related to the scenario of international debate about mass incarceration, changes in the form of criminal execution and important changes in legislation on education in the context of deprivation of freedom. In this study, I intend to contribute to the production of scientific knowledge on the subject of education in prisons, based on the investigations on what are the advances that the productions have presented on the referred topic, as well as, to debate on the possible existing gaps. Education in the context of deprivation of freedom is an inalienable right of the person who is deprived of liberty, as stated in the Criminal Execution Law of 1984. Based on this legal guarantee, researchers, educators and human rights activists have been consolidating the debate about education in prisons, their political and pedagogical guidelines and purposes. This debate has an impact on academic production, as well as on the formulation of public policies to increase the education of the prison population. Inspired by the categories of analysis by Catelli and Zanetti (2014), the studies focus on: teaching methodology, public policy analysis, history of education in prisons, teaching work at youth and adult education in prisons and school experiences in prisons in Brazil. School experiences are indispensable to understand our role in society, the formation of identity and the exercise of citizenship. Thus, a search was carried out in the CAPES Thesis and Dissertations Catalog and 33 productions were found, as an analytical corpus 8 works were selected, among them 6 master's dissertations and 2 doctoral theses that describe the students' views and the experiences constituted in the school within the prison space. The works found are concentrated in the Northeast regions, followed by the Southeast and the productions are predominantly of public universities.

Keywords: School Experiences. Education in Prisons. State of the art. Youth and Adult Education.

Lista de figuras

Figura 1 - Gráfico das produções por regiões do Brasil	41
Figura 2 - Gráfico das produções por universidades do Brasil	42
Figura 3 - Distribuição das produções por nível e ano	42

Lista de quadros

Quadro 1 - Lista dos descritores e resultados	33
Quadro 2 - Teses e dissertações identificadas na plataforma da CAPES	35
Quadro 3 - Descrição das teses analisadas	46
Quadro 4 - Descrição das dissertações analisadas	47
Quadro 5 - Sujeitos e unidades prisionais investigadas	52

Sumário

1. Introdução	11
2. Metodologia	16
3. Panorama histórico das prisões	19
3.1 Dos suplícios ao encarceramento: a história das punições	19
3.2 A educação no contexto de privação de liberdade	26
4. Análise das teses e dissertações	33
4.1 Informações gerais sobre as produções acadêmicas	33
5. Experiências escolares em prisões: um olhar sobre a produção acadêmica brasileira	45
5.1 As produções acadêmicas	45
5.2 “Há urgência nas vozes que clamam dentro dos muros. Vidas que precisam ser narradas, vistas, ouvidas.”: Quem são os sujeitos das pesquisas?	52
5.3 “Aprender é lucro. Como aprender, se meu coração quer morrer?”: As trajetórias escolares	61
5.4. “A gente não é maltratada pela violência do corpo, mas pela violência da alma; a indiferença nos mata um pouco todos os dias.” A relação dos sujeitos com a escola da prisão	70
6. Considerações finais	90
7. Referências	95

Introdução

*Caminhemos, mesmo que seja com passos leves,
em busca de nossas utopias.*

Elenice Onofre

A prisão, local de execução da pena privativa de liberdade, tem como objetivo vigiar, punir e docilizar os corpos que estão encarcerados, controlando o seu comportamento e tirando deles o máximo de tempo. A punição adentra o campo da consciência abstrata, infligindo dor moral àqueles que em algum momento lesaram o bem-estar social (Foucault, 1999). A partir do momento em que são afastados dos papéis que antes desempenhavam em sociedade e são admitidos na instituição, começam os processos de apagamento da identidade dos sujeitos. As práticas de institucionalização da prisão subjagam os detentos a normas que inviabilizam seu poder de escolha, com a perda da autonomia e dos laços constituídos com o mundo externo. Quanto mais tempo o detento ficar encarcerado, mais ele vai sendo assujeitado por esse mecanismo de controle e punição. Assim, o tempo em reclusão passa a ser considerado tempo perdido e que não poderá ser recuperado (Goffman, 2001).

Dito isso, estudar sobre a temática da educação em prisões é se defrontar com o contexto contraditório no qual ela se situa. Enquanto a prisão reitera as perdas materiais e subjetivas dos encarcerados, a educação, por sua vez, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como consta no art. 205 da Constituição Federal de 1988. As experiências que se estabelecem na escola são indispensáveis para o desenvolvimento do pensar crítico, da formação da identidade e da autonomia. Português destaca que:

[...] a escola pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância. (2001 apud LEME, 2007, p. 1615).

Portanto, proporcionar processos educativos significativos nas prisões que visem fortalecer as potencialidades humanas pode auxiliar na construção de outros significados que não só o de constante perda provocada pelo encarceramento e contribuir com a ressocialização.

A valorização dos saberes atribuídos aos educandos é outro conflito com que a escola em privação de liberdade esbarra, visto que a educação popular, numa perspectiva freiriana, visa romper com a lógica da educação bancária em que o aluno não tem participação nos seus processos educativos. A educação popular é uma educação que passa pelo viés do ensinar a partir do diálogo, da troca e da partilha de saberes, vai contra a hegemonia pré-estabelecida dos processos de escolarização, promovendo a emancipação humana, consciência de classe, criando oportunidades para que os educandos identifiquem-se como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo. Essa relação de troca e diálogo se encontra numa posição de perdas para a instituição, que é abrir mão do controle. (Godinho; Julião, 2019). Além disso, esses saberes vêm atrelados de tudo aquilo que a prisão quer apagar junto com a identidade do aprisionado, saberes esses que dizem respeito à vida antes da prisão.

O debate sobre educação em contexto de privação de liberdade vem ganhando expressividade nos últimos 20 anos. A educação na prisão é direito inalienável do sujeito que está privado de liberdade, entretanto, a garantia desse direito não foi uma preocupação até pouco tempo atrás. Para a legislação brasileira, o preso só foi considerado sujeito de direitos a partir da Lei de Execução Penal (LEP) de 1984. São recentes os marcos legais que regulamentam as práticas de educação em prisões, como a Resolução nº 2 de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, e a Lei nº 12.433 de 2011, que possibilita ao custodiado remir parte da pena por trabalho ou estudo. Essas políticas públicas são resultantes de um cenário internacional que lançou luz sobre as consequências do encarceramento em massa e as necessárias mudanças na forma de execução penal.

Levando em consideração o contexto apresentado, este trabalho busca compreender quais são as relações estabelecidas pelos educandos em escolas das

prisões. A partir dessa proposta, tenho como intenção investigar: *Como a produção acadêmica stricto sensu no Brasil tem abordado a temática das experiências escolares de estudantes de EJA em contextos de privação de liberdade?*

É importante destacar como se define a experiência escolar, por ser um dos conceitos-chave deste trabalho. Com base no que Freire (1992) observa sobre os saberes de experiência feitas, é possível definir a experiência humana não como um episódio fortuito que a pessoa vivencia, de modo passivo, como objeto da História e da Cultura. Ao contrário, por ser considerado um sujeito histórico, seu papel é de protagonismo da experiência e, neste processo de vivência da experiência, são acionados saberes e aprendizagens produzidos ao longo de sua trajetória pessoal e social. Sendo assim, as classes populares produzem experiências de vida, de trabalho, de escolarização, entre outras, sempre permeadas pelas condições objetivas e simbólicas em que vivem, isto é, por sua condição de classe, raça e gênero. Dessa forma, o presente estudo compreende as experiências escolares em contextos de privação de liberdade como um processo educativo protagonizado por estudantes e, conseqüentemente, por tudo aquilo que estes homens e mulheres carregam consigo em termos de saberes de experiência feitas (GODINHO, 2012).

A relevância desta pesquisa se mostra pela ainda tímida produção no campo da educação em prisões, principalmente no que diz respeito ao olhar do sujeito privado de liberdade sobre suas experiências escolares. Assim, como objetivo geral busquei identificar e analisar os conceitos e abordagens teóricas que sustentam a produção bibliográfica de pós-graduação *stricto sensu* sobre as experiências escolares em prisões no Brasil. E como objetivos específicos: fazer o levantamento das teses e dissertações produzidas registradas no banco de teses da CAPES sobre as experiências escolares em prisões; analisar quais os avanços da produção de conhecimento acadêmico sobre o tema e identificar as possíveis lacunas da produção existente sobre o referido tema.

Para responder a esse questionamento, foi realizado o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por produções em nível de mestrado e doutorado que abordavam a temática da educação em prisões. Inspirado no

estudo de Catelli e Zanetti (2014), para investigar o que dizem as pesquisas que já foram feitas sobre a temática e ampliar o debate sobre o cenário da educação no contexto prisional brasileiro, foram pensadas cinco categorias de análise a fim de categorizar as 33 produções identificadas no banco de dados. Este é um trabalho de caráter qualitativo inspirado no tipo Estado da Arte, no qual me ocupo em fazer um mapeamento mais conciso e detalhar apenas o recorte selecionado sobre as experiências escolares. Além das teses e dissertações, faz parte importante do estudo sobre educação em prisões a análise de documentos legais que versem sobre a garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

A motivação para realização deste estudo se deu ao longo da minha graduação de pedagogia, em especial, durante a minha participação como bolsista voluntária na pesquisa de iniciação científica sobre remição de pena pela leitura no Brasil, em que foi possível, efetivamente, me aproximar no espaço acadêmico de temas relacionados à educação em prisões. Este trabalho é fruto de inquietações suscitadas nos estudos com o grupo de pesquisa, nos quais foi possível compreender de que forma se estabelecem os processos educativos para jovens e adultos dentro das prisões, em quais contextos e qual o público que hoje está privado de liberdade no país. Além disso, considero como fator relevante, também, o estágio obrigatório em educação social que realizei com adolescentes egressos do sistema socioeducativo no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS, que foi o primeiro contato dentro da universidade com temas sobre educação em privação de liberdade.

Para fundamentar as análises e questionamentos que emergiram ao longo deste estudo, apoiou-se teoricamente nos escritos de Foucault (1999) sobre os mecanismos de punição da prisão, nas análises de Goffman (2001) sobre a mortificação do eu pelas instituições totais, na definição e importância de estudos do tipo estado da arte por Romanowski e Ens (2006) e, por fim, para complementar o debate da educação em prisões, baseou-se nas pesquisas de Julião (2016), Onofre (2007), De Maeyer (2011) e Ireland (2011).

O trabalho está estruturado como se segue. Um capítulo sobre o percurso metodológico, explicando quais foram os passos para a realização da pesquisa. No

terceiro capítulo, estão presentes as sistematizações sobre a história das punições e como a prisão surgiu com a finalidade de ser um espaço de reclusão. Posteriormente, são apresentadas as leis que versam sobre a educação em prisões, em qual contexto emergem esses debates, o que os autores falam sobre o papel da educação nesses espaços e qual a sua contribuição para a qualidade de vida do sujeito aprisionado.

Nos dois últimos capítulos estão presentes as análises dos dados sobre o tema proposto. O quarto capítulo apresenta a parte quantitativa da pesquisa, com as informações gerais sobre as produções acadêmicas encontradas, produções por ano, universidades e categorias de análise. O quinto capítulo, por sua vez, está dividido em quatro partes. Primeiramente, informo sobre as teses e dissertações que correspondem à categoria de análise *experiências escolares* e que foram lidas na íntegra. Seguido pelas análises dos sujeitos entrevistados e as unidades prisionais investigadas por cada pesquisador e o que esses dados representam sobre a população encarcerada no Brasil. No terceiro subcapítulo foram abordadas as trajetórias de vida e experiências escolares que antecederam a prisão dos custodiados entrevistados. O último subcapítulo está reservado para a análise sobre quais são as possíveis relações que os educandos estabelecem com a escola da prisão, considerando aspectos como infraestrutura, tempo de aula, professores e a organização da administração. Por fim, encerro com as considerações finais sobre os achados deste estudo.

Metodologia

Este trabalho de caráter qualitativo, inspirado no tipo Estado da Arte, busca analisar pesquisas de mestrado e doutorado que discorrem sobre a educação em contextos de privação de liberdade. Como apontam Romanowski e Ens (2006, p. 39), o Estado da Arte pode representar uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma determinada área de conhecimento, uma vez que possibilita identificar quais são as lacunas e restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, assim como as experiências inovadoras.

Tendo em vista o tempo para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, não tenho como intenção compor um Estado da Arte por completo, com método de pesquisa mais abrangente e mapeamento detalhado. Neste trabalho, tenho apenas como pretensão de inspirar-me nesses estudos para compreender quais as contribuições que as produções acadêmicas têm apresentado sobre a teoria e a prática desta determinada área de conhecimento. Portanto, me ocupo de fazer um mapeamento mais geral, detalhando apenas o recorte selecionado nesta análise, para investigar o que dizem as pesquisas que já foram feitas sobre a temática e ampliar o debate sobre o cenário da educação no contexto prisional brasileiro. Romanowski e Ens destacam que “A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.” (2006, p. 39).

Desse modo, foi realizada a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para identificar as produções científicas que dissertam sobre educação em prisões no Brasil. A plataforma foi selecionada por ter em seu banco de dados um maior número de pesquisas cadastradas. Após a seleção dos descritores: *educação em prisões; educação de jovens e adultos em prisões; EJA em prisões; educação em contextos de privação de liberdade; educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade e EJA em contextos de privação de liberdade*, foram encontrados e selecionados 33 trabalhos que compõem, então, o *corpus* de análise desta pesquisa.

Cada descritor foi pesquisado isoladamente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A primeira pesquisa foi realizada no dia 19 de março de 2020 e buscado apenas o descritor *educação em prisões*, encontrando 29 resultados para a primeira pesquisa. Posteriormente, no dia 21 de março foi feita a busca dos demais descritores mencionados acima, encontrando mais seis resultados para as pesquisas. Após a busca inicial, foi realizada a leitura dos resumos para mapeamento e categorização das produções encontradas.

Feita a primeira leitura, foi necessário separar o material encontrado em temáticas e abordagens semelhantes, como demanda um estudo do tipo Estado da Arte. “Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Dessa forma, inspirado nas categorias de análise de Catelli e Zanetti¹ (2014), os estudos se concentram nas temáticas de: metodologia de ensino, análise de políticas públicas, história da educação em prisões, trabalho docente na EJA em prisões e experiências escolares em prisões no Brasil.

No recorte aqui apresentado, sem me deter nas análises mais amplas que um Estado da Arte exigiria, me detive a analisar apenas as pesquisas que se ocupam de experiências escolares em prisões no Brasil, isso porque “[...] o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador.” (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 1). Do material empírico composto por 33 trabalhos, foram selecionados sete que correspondem aos saberes atribuídos aos presos que estudam ou estudaram em escolas nos contextos prisionais e que serão analisados com mais profundidade,

¹ Catelli e Zanetti (2014, p. 34) realizaram o levantamento das teses e dissertações produzidas no Brasil entre os anos de 2000 a 2012 sobre o tema da educação em prisões. Para catalogar as produções acadêmicas encontradas no Banco de Teses da CAPES, os autores estabeleceram duas categorias. O primeiro grupo é referente ao tema educação em prisões, nesse grupo incluem-se pesquisas relacionadas ao direito à educação em prisões, às políticas educacionais e produções que tratam mais especificamente sobre o processo de realização da tarefa de educar no espaço prisional. Já, no segundo grupo, foram agrupadas as produções que tinham como foco a análise das práticas de ressocialização, demandas do mercado de trabalho, trajetória de vida ou os direitos humanos. Ainda no mesmo grupo, os autores selecionaram trabalhos que se referiam às produções acadêmicas relacionadas ao estudo das prisões femininas que tratam dos filhos das mulheres privadas de liberdade e do conflito em manter a criança junto com a mãe, assim como o direito da criança à educação infantil.

configurando, então, o *corpus* analítico desta pesquisa. Após o levantamento realizado, foi encontrada uma dissertação em leituras sobre educação em prisões, que, por corresponder ao tema deste estudo, foi também selecionada para análise.

Além das teses e dissertações, faz parte importante do estudo sobre educação em prisões a análise de documentos legais que versem sobre a garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. “Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de provas para outras [...]” (FIGUEIREDO, 2007 *apud* SÁ-SILVA, 2009, p. 5). Os documentos que servirão de base para este estudo são a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal – LEP de 1984 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Para Sá-Silva (2009), é primordial que o contexto histórico no qual o documento foi produzido seja destacado, assim como sua importância sociopolítica, neste caso, para debater sobre a educação em prisões. A análise de documentos, característica de uma pesquisa documental, tem por objetivo buscar por informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico e analítico, ou seja, as fontes primárias. (p. 6).

Concordo com Machado quando a autora destaca que “[...] há inúmeras possibilidades de leitura e recortes dos estados da arte, reafirmando o caráter ‘maleável’ e processual deste tipo de procedimento metodológico” (2017, p. 56). Assim, este trabalho representa uma das possíveis leituras e análises dos dados aqui apresentados a respeito das produções científicas e de que forma elas têm contribuído, até os dias de hoje, sobre o tema de educação em prisões. O estudo de Catelli e Zanetti (2014, p. 20) corrobora com a importância de pesquisar a educação em prisões, visto que torna-se essencial se debruçar sobre essa área de conhecimento, para que, à medida que se compreende as especificidades que este tema demanda, seja possível contribuir de maneira realista e efetiva ao direito dos sujeitos privados de liberdade à educação ao longo da vida.

Panorama histórico das prisões

Neste primeiro capítulo abordo sobre a história das punições, tendo como referência a historização da prisão apresentada por Foucault no livro “Vigiar e Punir”, que nos possibilita compreender o surgimento da prisão como mecanismo de punição, vigilância e disciplinamento. Posteriormente, no subcapítulo seguinte, busco compreender qual a função da escola nesse contexto, as leis que versam sobre a garantia do direito e em qual cenário tem sido debatido sobre a importância da educação em prisões.

3.1 Dos suplícios ao encarceramento: a história das punições

A instituição prisão como a compreendemos hoje, que pune privando de liberdade quem transgredir as leis e que transformou o encarceramento em castigo, tem uma história recente na busca pela disciplina e vigilância como forma de controle. Até meados do século XVIII, a prisão tinha como papel principal ser um lugar que mantinha sob custódia o sujeito somente até o momento em que ele fosse submetido ao suplício. Nessa época a execução penal encarregava-se de punir aqueles que cometessem crimes e, de certa forma, lesassem o bem-estar social, de maneiras mais teatrais e explícitas para quem quisesse ver.

Os suplícios, verdadeiros espetáculos punitivos que aconteciam em praça pública, organizavam-se de diversas formas. Na longa lista de punições, o Estado poderia obrigar o criminoso a confessar publicamente seus crimes, expô-lo e castigá-lo em pelourinhos ou, inclusive, levá-lo para cadeias públicas para realizar trabalhos forçados. Independentemente de qual fosse o destino dado ao indivíduo e a forma como ele seria punido, esse mecanismo de punição tinha como objetivo expor, humilhar e violentar fisicamente o criminoso de maneiras explícitas.

Ao final do século XVIII e início do século XIX, “a punição pouco a pouco deixou de ser uma cena” (FOUCAULT, 1999, p. 12), o corpo parou de ser marcado e exposto vivo ou morto para a sociedade. Os suplícios passam a ser pouco

compreendidos e igualados em crueldade e selvageria com os crimes que estavam sendo julgados. Foucault (1999) aponta que é neste momento que os papéis se invertem e os julgamentos em praça pública passam a ser vistos de maneira piedosa. Devido à mudança do olhar social sobre a execução pública dos condenados, que começa a enxergar esses acontecimentos como “uma fornalha em que se acende a violência” (ibidem, p. 13), a justiça passa a ser encarada como parte significativa dessa brutalidade. A partir de então, as punições não buscam mais retratar as vítimas matando – na maioria dos casos – o apenado, mas sim corrigir e reinseri-lo na sociedade novamente.

Com a perda de seu caráter exemplar de punição, os suplícios não mais demonstravam o anseio social por justiça. É a partir desse momento que as substituições desses castigos abrem espaços para novos mecanismos de punição. As prisões deixam de ser um lugar que mantém em custódia o sujeito privado de liberdade até o recebimento de sua sentença, para serem a principal forma de punição. “[...] em suma, a prisão se torna cada vez mais a resposta política improvisada de uma demanda mais ou menos explícita da opinião pública preocupada com a ordem e desejo de marcar, inclusive no espaço, a diferença entre o bem e o mal.” (DE MAEYER, 2011, p. 45).

Foucault (1999) destaca que a privação de liberdade como punição vai se tornando a parte mais velada do processo penal, visto que ela deixa o campo da percepção diária e passa a adentrar no da consciência abstrata. Segundo o autor, a eficácia da prisão está atribuída à sua fatalidade e não à sua intensidade visível. Essa mudança histórica das punições não violenta o corpo explicitamente, não faz os criminosos andarem com correntes pelas ruas da cidade, nem terem seus corpos amputados ou esquartejados e levados para serem humilhados publicamente. Todavia a violação do corpo dos presos continua, só que agora de maneira institucionalizada e confinada. Esse corpo é encarcerado, afastado da sociedade, mantido em instituições que continuam castigando-o discretamente. As instituições mantêm em cárcere privado esses sujeitos em situações extremamente insalubres, em constante exposição a doenças, sem tratamento de saúde e sem alimentação adequada, por exemplo.

A prisão-castigo foi pensada para modificar os indivíduos, seu comportamento, seu modo de pensar, de agir e docilizar os corpos. “[...] Foucault localiza na prisão um dos espaços sociais apropriados para produzir o ‘corpo dócil’, economicamente produtivo, socialmente civilizado, politicamente disciplinado [...]” (ONOFRE, 2007, p. 3). É nesse momento histórico, portanto, que a ressocialização passa a ser o objetivo do Estado, assim como a proteção da sociedade e a punição pelo crime. O aprisionamento como forma de punição surge com o próprio funcionamento da sociedade moderna e não tem como objetivo apenas o encarceramento maciço dos sujeitos, mas tem como finalidade ser um dispositivo disciplinar cuidadosamente articulado (ibidem, p. 195-220). Com o tempo, sua intenção deixa de ser exclusivamente ressocializar o detento por meio do isolamento, uma vez que este se mostrou ineficaz e prejudicial para a saúde mental dos presos. A lógica da prisão volta-se para o tratamento penitenciário, ou seja, um conjunto de atendimentos de profissionais de diferentes áreas (educação, saúde, assistência psicológica e outras), tendo como objetivo “tratar” o criminoso para que ele possa voltar à sociedade “recuperado”.

É nessa lógica que a assistência educacional está pensada na legislação brasileira, atualmente. Embora a Lei de Execução Penal reconheça a pessoa presa como um sujeito de direitos, a lógica do tratamento penal continua presente, pois a educação é muitas vezes mencionada como um meio de atingir a ressocialização do preso, ou seja, a adaptação de seu modo de agir, falar, pensar e interagir às exigências da sociedade.

A ideia de ressocialização faz parte do processo de mortificação do eu, assim definido por Goffman (2001). Gradualmente, sem conseguir manter os laços com as coisas que lhes são familiares, começa um processo de apagamento da sua identidade. Essas características de isolamento em relação ao mundo externo, as proibições de ir e vir e, sobretudo, o rompimento dos vínculos construídos pelos indivíduos são o que caracterizam para Goffman as cadeias como instituições totais. Para o autor, todas as atividades obrigatórias que se realizam dentro das prisões são planejadas unicamente como forma de atender aos objetivos oficiais da instituição, sendo o controle das necessidades humanas um dos requisitos básicos. “Em nossa sociedade, são as estufas para mudar

pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu” (2001, p. 22).

O Estado vai permitindo que essas pessoas sejam negligenciadas e relegadas ao esquecimento, visto que “[...] quanto mais o condenado é capaz de refletir, mais ele foi culpado de cometer seu crime; mas mais também o remorso será vivo, e a solidão dolorosa [...]” (ibidem, p. 199). As ações da justiça são estratégicas, abafar as vozes que antes gritavam nas ruas clamando por piedade, em ecos que ressoam somente dentro das paredes que as cercam e que ninguém escuta.

A despeito da mudança no sistema de execução penal e das alterações históricas dos castigos, as humilhações que antes se davam abertas ao público continuam acontecendo, só que agora de maneiras mais sistemáticas, prolongadas e quase que imperceptíveis a quem está de fora. “A privação de liberdade, desta forma, passaria a ser uma punição reconhecida como produtora de dor moral.” (JULIÃO, 2014, p. 68).

Para Goffman a dor moral infligida se estabelece assim que o indivíduo é admitido pelas instituições totais:

Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. (2001, p. 24)

A mortificação do eu, que o autor destaca com um dos reflexos da institucionalização do apenado, vai acontecendo desde sua entrada, quando o preso é retirado arbitrariamente dos papéis que desempenhava na sociedade; é nesse momento que o interno se depara com a sua “morte civil” (ibidem, p. 25).

Além disso, seu eu é mortificado pela ausência de bens, que são retirados a partir do momento em que ele adentra a prisão, da impossibilidade de fazer escolhas, da perda do seu nome e do corpo, que já não deve responder a ele e sim à instituição que constantemente o vigia, controla e disciplina. Bem como evidenciam Onofre e Julião:

Ao chegar à prisão o sentenciado traz uma concepção de si mesma formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. Ao

despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais. (2013, p. 55).

Para Foucault (1999, p. 203), a prisão-castigo é um poder rigoroso, pois sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui sua agitação, impõe uma hierarquia e vigilância que penetrarão intensamente no comportamento dos presos.

Outro aspecto importante do castigo do encarceramento é que as prisões não tiram somente a possibilidade de ter contato com o mundo externo, tiram, acima de tudo, o tempo e modificam seus significados. “Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que a infração lesou, mais além da vítima, a sociedade inteira.” (FOUCAULT, 1999, p. 196) O sistema de execução penal retira o criminoso do convívio social e o isola com a justificativa de que aprisionado ele aprenderia sobre a gravidade de seu crime e, conseqüentemente, não voltaria a cometê-lo. Contudo, o aprisionamento acaba não sendo suficiente quando todo um sistema não está interessado em promover melhores condições de vida ao preso no espaço penitenciário, tendo a certeza de que, após cumprir sua pena, possa sobreviver fora da prisão.

O retrato do sistema penitenciário atual apenas reafirma que “a pena não ressocializa, mas estigmatiza, não limpa, mas macula” (BITENCOURT, 2007 *apud* JULIÃO, 2014, p. 67). Isto posto, as instituições prisionais não têm como objetivo ressocializar as pessoas privadas de liberdade, sua principal preocupação é proteger a sociedade e puni-las pelos atos cometidos. “[...] a pena não era mais um castigo, mas uma oportunidade para ressocializar o criminoso, e a sua segregação era um imperativo de proteção à sociedade [...]” (MIRABETE, 1997 *apud* JULIÃO, 2014, p. 78)

Goffman destaca por que o tempo no cumprimento de pena nas prisões efetivamente não ressocializa:

[...] existe um intenso sentimento de que o tempo passado no estabelecimento é tempo perdido, destruído ou tirado da vida da pessoa; é tempo que precisa ser “apagado”; é algo que precisa ser “cumprido”, “preenchido” ou “arrastado” de alguma forma. [...] Por isso, o internado tende a sentir que durante a sua estada obrigatória – sua sentença – foi totalmente exilado da vida. (2001, p. 64)

O tempo é considerado perdido porque as perdas dos contatos e do que os sujeitos viveram antes da admissão, na maioria dos casos, não podem ser recuperadas. Além do mais, o que aprendem e a forma como são obrigados a viver não lhe são ensinamentos úteis para levar de volta ao convívio em sociedade.

Importante destacar que o sistema de punição atual não mantém encarcerados os detentos apenas no espaço físico, mas continua encarcerando igualmente fora das prisões depois que cumpriram a pena. Foucault (1999, p. 223) aponta que os detentos libertos saem da prisão com um passaporte que são obrigados a mostrar em todo lugar onde vão. Esse passaporte menciona a condenação que sofreram e o estigma que provavelmente terão que carregar para o resto da vida. A passagem pela prisão fica permanentemente marcada nas trajetórias daqueles que um dia infringiram as leis, em virtude disso a punição que cumpriram continua minuciosamente humilhando sutilmente, diferenciando e sujeitando os indivíduos às imposições da justiça.

A reinserção que a justiça busca, na verdade, é reinserir o apenado na sociedade novamente de maneira desigual, dessa vez oprimido e marginalizado e vítima constante de tensões psicológicas. Assim, continua sendo fácil controlar constantemente, mesmo distante dos muros das prisões, aqueles que “tiraram” o bem-estar social e, possivelmente, mandá-los de volta para as cadeias. Essas pessoas continuarão sendo “produtos da segregação e do desajuste social” (ONOFRE, 2007, p. 1) e fazendo parte da população empobrecida. Foucault (1999, p. 222-223) elucida que a prisão não para de fabricar delinquentes e assim o faz isolando o detento nas celas, despersonalizando o indivíduo e impondo um trabalho inútil em que não encontrarão utilidade ao saírem do cárcere. Esse estigma que os acompanha para fora da prisão corrobora para que não seja possível encontrar trabalho e viver uma vida como a que levavam antes de cumprir a pena. Para o autor, esses são fatores frequentes da reincidência.

É importante destacar que, independentemente do tempo em que falamos das punições, elas sempre corresponderam e puniram uma parcela específica da população. Foucault destaca que existem uma exclusão e marginalização social da pobreza, as classes mais numerosas e menos esclarecidas:

[...] seria hipocrisia ou ingenuidade acreditar que a lei é feita para todo mundo em nome de todo mundo; que é mais prudente reconhecer que ela é feita para alguns e se aplica a outros; que em princípio ela obriga a todos os cidadãos, mas se dirige principalmente às classes mais numerosas e menos esclarecidas; que, ao contrário do que acontece com as leis políticas ou civis, sua aplicação não se refere a todos da mesma forma; que nos tribunais não é a sociedade inteira que julga um de seus membros, mas uma categoria social encarregada da ordem sanciona outra fadada à desordem. (FOUCAULT, 1999, p. 229)

Para Foucault (ibidem), a lei e a justiça nunca hesitam em proclamar sua indispensável assimetria de classe. Por conseguinte, considerando as políticas de execução penal, pode-se concluir que a justiça tem como intenção proteger uma camada da sociedade que não precisa se ver à margem de um sistema que constantemente procura formas de retirar direitos individuais fundamentais aos apenados.

O encarceramento não é somente uma maneira de proteger uma categoria social, como igualmente a serve de outras formas. A detenção como punição serve também às demandas do capital, uma vez que o preso passa a trabalhar dentro do cárcere, fazendo parte da dinâmica do mercado que usa de sua reclusão como forma de produção. A instituição prisão, para consolidar o seu aparelho carcerário, segundo Foucault recorreu a três grandes esquemas:

[...] o esquema político-moral do isolamento individual e da hierarquia; o modelo econômico da força aplicada a um trabalho obrigatório; o modelo técnico-médico da cura e da normalização. A cela, a oficina, o hospital. A margem pela qual a prisão excede a detenção é preenchida de fato por técnicas de tipo disciplinar. E esse suplemento disciplinar em relação ao jurídico, é a isso, em suma, que se chama o “penitenciário”. (1999, p. 208)

Afinal, o trabalho dentro da prisão, como bem pontua o autor (ibidem, p. 204), não tem como utilidade o lucro, tampouco o objetivo de desenvolver habilidades úteis aos presos, mas a constituição de uma relação de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema da submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção.

3.2 A educação no contexto de privação de liberdade

A prisão buscou diferentes mecanismos disciplinares com a justificativa da ressocialização. Além do trabalho, a educação em contexto de privação de liberdade também serve ao aparelho como uma estrutura capaz de transformação, já que atua diretamente sobre o comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 1999).

Entretanto, vem se consolidando, no debate sobre a educação em prisões, a afirmação de que esta é um direito inalienável que possibilita desenvolver uma conexão com a identidade que foi mortificada do sujeito aprisionado. Sendo assim, a escolarização no sistema prisional não deve ter como objetivo único a redução da recidiva nem a ressocialização. Assim esclarece De Maeyer:

Ferramenta de promoção de todo ser humano, a educação não pode ser justificada pelo objetivo ambíguo de redução da recidiva. Ela é um direito e, a esse título, não deve ser justificada; argumentos tais como “a educação é uma ocupação para os detentos mais nervosos, ela é o reinício de uma educação malograda, ela vai reeducar, reorganizar a vida do detento e sua saída da prisão, humanizar as condições de detenção ou mesmo um meio de tornar a detenção mais suportável” não são nada além de péssimos objetivos que terminam por instrumentalizar a educação para finalidades que lhe são fundamentalmente estranha. (2011, p. 47)

Como o autor destacou, a educação é um direito e ela não deve ser justificada, portanto, a escolarização em contextos de privação de liberdade não deve ser reduzida a uma função instrumentalizadora ou assistencialista. A educação é uma ferramenta que possibilita expandir os horizontes físicos, éticos e intelectuais, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos educandos (Ireland, 2011). Quando pensamos a educação apenas como uma ferramenta para a ressocialização dos presos, esquecemos sua principal função, que é servir como prática de formação humana.

Desde os anos 1980 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promovia debates sobre o tema da educação em prisões. Foi a partir de 1990 que a Unesco assumiu o papel central nas orientações e debates sobre as políticas educacionais dos países-membros, buscando atender aos objetivos de promover uma educação de qualidade para todas as modalidades de ensino. No que tange aos marcos legais sobre a educação

em privação de liberdade desenvolvidos pela Unesco, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1997, que definiu a importância de reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem. Desse modo, todos os países que estavam presentes comprometeram-se a elaborar e colocar em prática os programas de ensino nas suas respectivas prisões. Os debates ocorridos na V Confinteia foram fundamentais para elucidar a inadimplência dos países no cumprimento dos regulamentos e princípios internacionais sobre o tratamento às pessoas privadas de liberdade e denunciar a inexistência de leis que garantissem serviços básicos para a sobrevivência dos detentos (Silva; Masson, 2018). Dito isso, é importante ressaltar que as leis que emergem no país partem deste cenário de debate internacional sobre o encarceramento em massa e sobre as mudanças na forma de execução penal.

No Brasil, foi só a partir da Lei nº 7.210 – Lei de Execução Penal de 1984 que o preso foi considerado sujeito de direitos. A educação como direito fundamental aparece no art. 17, em que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984). A Constituição Federal de 1988, no art. 205, declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Igualmente, temos a Lei 9.394 de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determina, no art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996). E, analisando outros importantes marcos legais que representam um avanço na educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro, em 2009 e 2010 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, por meio das Resoluções CNPCP nº 3 e CNE/CEB nº 2, respectivamente. Por fim, no ano seguinte foi lançado o Decreto nº 7.626 de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, tendo como

finalidade ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior (BRASIL, 2011).

A institucionalização dessas normas apresenta-se como um importante passo para o exercício pleno dos direitos civis do sujeito aprisionado, os “direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma [...]. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano.” (BENEVIDES, 2007 *apud* IRELAND, 2011, p. 23). A educação no contexto de privação de liberdade pode promover uma melhora qualitativa de vida para além do cumprimento da pena; estabelece um elo com o mundo externo, mantendo o apenado atualizado sobre o que acontece fora da prisão; favorece a autonomia da leitura, escrita e para acompanhar seus processos criminais.

As referidas normativas dão bases legais para a aplicação material da educação, entretanto “muitas iniciativas de educação em prisões formuladas até então eram baseadas em projetos autônomos sem qualquer responsabilização do sistema educacional estadual.” (CATELLI; ZANETTI, 2014, p. 24). Apesar de constar na legislação que a educação na prisão é de responsabilidade estatal, Julião (2016) apresenta de que forma se estabeleceram as primeiras experiências de educação para jovens e adultos no sistema penitenciário:

Muitas delas surgiram através de experiências isoladas em unidades penais, promovidas por voluntários que se sensibilizavam com a situação dos apenados. Mobilizados por questões de fé ou de ordem ideológica, representantes religiosos ou de organizações não governamentais, agregando suas ações assistenciais, desenvolviam projetos pontuais de alfabetização em espaços improvisados, sem qualquer apoio dos gestores locais, bem como do próprio Estado. (p. 26)

Segundo o autor, é a partir dessas primeiras experiências voluntárias e improvisadas que o Estado passa a regulamentar alguns projetos e a incorporá-los às escolas que se encontravam próximas das unidades penais.

Com projetos que não eram regularizados, muitas vezes sem professores ou qualquer profissional da área da educação, em espaços inadequados e sem materiais apropriados, podemos compreender o papel que a educação desempenhava nesses espaços, o de fortalecer a vigilância dos corpos, ocupar as

mentes “vazias” e tirá-las do ócio. A educação desde seu princípio era vista como uma oportunidade para “produzir o corpo dócil, economicamente produtivo, socialmente civilizado, politicamente disciplinado e culturalmente devotado à prática e as razões do Estado.” (ONOFRE, 2007, p. 3)

As instituições voluntárias que cumpriram o papel de possibilitar as primeiras experiências educativas no cárcere não se ocupavam de entender o perfil dos sujeitos que estavam aprisionados, os seus saberes, quais eram as suas demandas de aprendizagem, o que eles precisavam ou queriam aprender, considerando suas histórias e trajetórias de vida. Ireland (2011, p. 23) salienta que é importante compreender a relação do direito à educação com outros, como o direito à saúde, trabalho, renda, segurança, para que, no momento em que se reconhecer a centralidade da educação, não depositar nela a responsabilidade de resolver sozinha o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa para o convívio social.

As escolas nas instituições penais, para Onofre (2007), devem refletir sobre a sua contribuição na vida daqueles privados de liberdade por meio da aprendizagem participativa, da convivência baseada na valorização e no desenvolvimento de si e do outro. A escola é o espaço onde as tensões se aliviam, o que, para a autora, justifica sua existência. Quando o preso tem a oportunidade de estudar dentro do cárcere, a educação pode atribuir um sentimento de valorização do tempo que lhe foi arbitrariamente retirado.

Esse espaço de ensino passa a representar a oportunidade de sair da cela, se aproximar do que ficou no mundo externo e se ocupar com coisas que auxiliam a saída da instituição. Onofre (2007, p. 10) ressalta que ler e escrever na prisão é fundamental, significa ter mais liberdade, autonomia e privacidade, fazendo valer o direito à cidadania. A educação no contexto de privação de liberdade vai na contramão do que a cultura carcerária significa, ser um lugar que violenta, despersonaliza o apenado e o controla ininterruptamente, ela possibilita a esse sujeito identificar “a sala de aula como local onde pode se sentir seguro.” (ibidem, p. 9).

Pensar em uma educação para jovens e adultos em privação de liberdade que promova a autonomia e que esteja pautada nos princípios da educação

popular reforça esse contexto contraditório em que as escolas em prisões estão inseridas. A educação popular dá ferramentas para problematizar os mecanismos de opressão que perpassam a classe social, raça e gênero, enquanto que a prisão continua sendo um lugar de controle e disciplina. Essa educação é marcada pelo diálogo, respeito, valorização e reconhecimento do outro como sujeito de direitos, busca desenvolver a consciência de classe com saberes construídos em conjunto com as classes populares (GODINHO et al., 2019, 2020).

Autores como Godinho, Julião e Onofre (2020) investigam as possibilidades e desafios de se construir uma práxis libertadora em um espaço que é hierarquicamente controlado, que justifica as alterações como risco à norma e à segurança do estabelecimento. Tendo em vista esse contexto, as autoras destacam que contribuir para que os educandos possam se reconhecer, acima de tudo, como seres humanos, com direitos que não devem ser negados, são os desafios centrais da educação popular nesse contexto. Contudo, a educação de jovens e adultos em prisões apoiada pelo prisma da educação popular se torna possível porque a educação popular se fortalece na defesa dos direitos humanos, buscando com os educandos o resgate da consciência de si como sujeitos de direitos que constroem e modificam o mundo (GODINHO et al., 2020).

É preciso reconhecer que “a população encarcerada é objeto de uma educação bancária” (GODINHO et al., 2020, p. 10), uma educação que não combate a pobreza, as desigualdades e que reforça a divisão entre aqueles que detêm ou não o conhecimento, transmitindo saberes que são, por vezes, desconexos da realidade dos estudantes. Esses sujeitos são resultado da desigualdade social que não garantiu o acesso a direitos básicos, como educação, saúde, moradia e trabalho.

O Brasil tem, hoje, a terceira maior população prisional do mundo, contando com 748.009 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes². A seletividade penal simboliza um recorte social bem definido. As pessoas que se encontram encarceradas no país, em sua grande maioria, são jovens entre 18 e 24 anos, que representam 23,29% da população total; homens (96,31%); pardos

² As informações são referentes ao segundo semestre do ano de 2019, encontrados no *site* do Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>> Acesso em: 19 ago. 2020.

(49,88%) e com pouca ou nenhuma escolaridade e precária qualificação profissional.³ Nas palavras de Onofre:

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida. [...] São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados e odiados. (2007, p. 1)

Os presos que compõem o quadro penitenciário do Brasil são as representações da desigualdade social enfrentada no país, pessoas com pouco ou nenhum nível educacional, visto que alguns deles jamais chegaram a frequentar a escola antes da prisão. Bem como destaca De Maeyer (2013, p. 35), a maior parte dos detentos é constituída por pessoas pobres, com o nível educacional muito baixo, que, na maioria das vezes, jamais conheceram a escola ou, quando conheceram, essas experiências frequentemente resultaram em fracasso.

Do número total de encarcerados, somente 123.652 (16,53%), contando homens e mulheres, estão realizando atividades educacionais dentro do cárcere. Reiterando o panorama da baixa escolaridade, as maiores taxas são de presos que estão inscritos no ensino fundamental ou em programas de alfabetização.

A pouca quantidade de pessoas envolvidas em projetos educacionais nos faz refletir sobre a falta de oferta e estrutura no contexto de privação de liberdade, para que seja possível ter a educação efetivamente como um direito e não como um privilégio. Goffman (2001) destaca que muitas instituições totais encaram as saídas (podemos entender, neste caso, a saída das celas) como algo desfavorável, pelo exercício da ameaça, prêmios ou persuasão, usam isso para beneficiar aqueles que respondem e agem de acordo com as normas das prisões.

Desse modo, dentro das prisões se estabelece um sistema de privilégios e a educação passa a ser considerada uma das moedas de troca. No âmbito legal ela é um direito incontestável, inclusive, é recente o importante avanço na legislação brasileira que, com a Lei 12.433, que altera a Lei de Execução Penal, dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho (BRASIL, 2011). Mas, mesmo com o amparo legal, ela é uma

³ Dados retirados do Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>> Acesso em: 19 ago. 2020.

oportunidade concedida às pessoas que se comportam de acordo com as normas formais e informais das instituições. “O arcabouço jurídico democrático existe, mas sujeito às pressões de uma estrutura socioeconômica que continua favorecendo os ricos e penalizando os pobres.” (IRELAND, 2011, p. 22) O Estado, assim, castiga duplamente os presos quando não oferece possibilidades de viver dignamente dentro e fora da prisão.

Diante disso, fica evidente a necessidade de ampliação das vagas nas escolas, contribuindo para a universalização do ensino no sistema prisional, investimento na educação escolar dos jovens e adultos e políticas públicas que assegurem os direitos básicos das pessoas privadas de liberdade.

A educação, em síntese, conforme os nossos marcos legais, é um direito público e subjetivo e sua oferta escolar deve ser adequada às necessidades e disponibilidades dos seus sujeitos, garantindo sob qualquer coisa, condições de acesso e permanência na escola. (JULIÃO, 2015 apud JULIÃO, 2016, p. 28)

Bem como afirma o autor, a oferta escolar deve ser adequada às necessidades dos sujeitos, ou seja, faz-se necessário pensar em propostas pedagógicas que estejam contextualizadas com a realidade dos presos, que considerem suas particularidades e possam ser uma garantia de “socialização para a vida, inclusive com liberdade.” (JULIÃO, 2016, p. 39).

A educação nas prisões deve ter como objetivo reconquistar a cidadania do preso, assegurando um futuro melhor para quando estiver em liberdade. Como De Maeyer afirma (2011), é preciso adotar uma perspectiva de educação que vá além do tempo de aprisionamento, que ela seja permanente, para toda a vida e não um recomeço. “Compreender os espaços da sua vida, na companhia de outros em um contexto educativo, é um processo de educação permanente e é por isso que falamos em educação para toda a vida.” (ibidem, 2013, p. 44) Assim, é fundamental salientar que a escola nos espaços de privação de liberdade não deve ser considerada uma forma apenas de passar o tempo, ela deve prezar para que o acesso ao conhecimento seja universal e de qualidade. Só assim será possível conhecer a si, ao outro, o espaço em que vivem e dar significado às experiências escolares que se constituirão dentro da prisão.

Análise das teses e dissertações

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise do material empírico encontrado nos levantamentos realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Serão sistematizadas as informações quantitativas a respeito das produções acadêmicas que debatem sobre a educação no contexto de privação de liberdade em quadros e tabelas, com apresentação dos descritores buscados e as categorias de análise que serviram como base para categorizar as teses e dissertações.

4.1 Informações gerais sobre as produções acadêmicas

Foram selecionados os 33 trabalhos científicos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que compõem o *corpus* deste trabalho. A busca foi realizada através de seis descritores, entre eles: *educação em prisões*, *EJA em prisões*, *EJA em contexto de privação de liberdade*, *educação em contexto de privação de liberdade*, *educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade* e *educação de jovens e adultos em prisões*. Tendo em vista que os descritores desempenham um papel fundamental neste tipo de pesquisa, uma vez que possibilitam a busca precisa da produção científica em questão. A definição dos descritores foi realizada com o auxílio da orientadora deste trabalho, considerando aqueles que já eram conhecidos pelas leituras de teses e dissertações da área e as possíveis variações dos termos. Abaixo estão sistematizados os resultados das buscas de cada um dos descritores.

Quadro 1 - Lista dos descritores e resultados

Descritores	Resultados
1. “educação em prisões”	29 resultados
2. “EJA em prisões”	4 resultados – Um dos resultados foi descartado pelo documento já ter sido contabilizado no descritor <i>educação em prisões</i> .

3. “EJA em contexto de privação de liberdade”	1 resultado
4. “educação em contexto de privação de liberdade”	1 resultado – O resultado foi descartado pelo documento já ter sido contabilizado no descritor <i>educação em prisões</i> .
5. “educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade”	nenhum resultado
6. “educação de jovens e adultos em prisões”	nenhum resultado

Fonte: Elaborado pela autora

É possível identificar, na tabela acima, quantos trabalhos foram encontrados para cada um dos descritores pesquisados. O primeiro, “*educação em prisões*”, foi o mais significativo dessa busca, uma vez que foram encontrados 29 resultados. Com o quinto e o sexto descritores não foi possível encontrar nenhuma produção acadêmica, assim como está representado na tabela. Para o quarto descritor, “*educação em contexto de privação de liberdade*”, apareceu apenas um trabalho na plataforma da CAPES que, posteriormente, foi descartado por já ter sido contabilizado e selecionado para esta análise. Assim como precisou ser feito com o segundo, “*EJA em prisões*”, dos quatro resultados encontrados, um documento foi desconsiderado por repetição.

No quadro abaixo estão listadas todas as produções acadêmicas encontradas, a partir das buscas com os marcadores. A tabela apresenta informações gerais, como: título, autor, ano de defesa, nível da produção científica, área de estudo, universidade, o termo de busca na plataforma e, por fim, a categoria de análise em que cada pesquisa se enquadra. As categorias de análise, inspiradas na pesquisa de Catelli e Zanetti (2014, p. 20), têm como objetivo “avaliar criticamente os estudos produzidos e levantar algumas das lacunas ou demandas da pesquisa sobre a temática.”. Os estudos concentram-se em cinco temáticas diferentes: metodologia de ensino, análise de políticas

públicas, história da educação em prisões, trabalho docente na EJA em prisões e experiências escolares em prisões no Brasil. A definição para os agrupamentos foi pensada após a leitura dos resumos, atentando-se ao foco da análise de cada pesquisa.

Quadro 2 - Teses e dissertações identificadas na plataforma da CAPES

Título	Autor	Ano	Nível	Área	Universidade	Descritor	Categoria de Análise
Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado	Onofre, Elenice Maria Cammarosano	2014	Doutorado	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	“Educação em Prisões”	Experiências escolares em prisões
Pássaros sem asas: uma compreensão sobre a educação em prisões	Oliveira, Andrea dos Santos	2019	Doutorado	Educação	Universidade Nove de Julho	“Educação em Prisões”	Experiências escolares em prisões
Educação em prisões: um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no Complexo Penitenciário de Guarapuava	Mendes, Maxcimira Carlota Zolinger	2016	Mestrado	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	“Educação em Prisões”	História da educação em prisões
Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro	Aguiar, Alexandre da Silva	2012	Doutorado	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	“Educação em Prisões”	Experiências escolas em prisões
PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional	Diniz, Ana Lúcia Pascoal	2014	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	“Educação em Prisões”	Experiências escolas em prisões
Sistema prisional do estado do Ceará: avaliação das políticas públicas de educação	Mourão, Alexsandro Machado	2016	Mestrado	Planejamento e Políticas Públicas	Universidade Estadual do Ceará	“Educação em Prisões”	Experiências escolares em prisões
A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública	Oliveira, Carolina Bessa Ferreira de	2017	Doutorado	Educação	Universidade de São Paulo	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
A dimensão cultural da educação em prisões	Silva, Mazukyevic Ramon Santos do Nascimento	2016	Doutorado	Ciências Jurídicas	Universidade Federal da Paraíba	“Educação em prisões” e “Educação em contexto de privação de liberdade”	Análise de políticas públicas

Educação em prisões: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal	Pinel, Wallace Roza	2017	Mestrado	Educação	Universidade de Brasília	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e a educação no sistema prisional de Minas Gerais	Pereira, Isabel Regina de Souza	2017	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
Aprendizagem da educação em direitos humanos no PROJOVEM urbano em unidades prisionais de João Pessoa – PB	Borba, Maria Olivia de Queiroz	2015	Mestrado	Direitos Humanos	Universidade Federal da Paraíba	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
Educação no sistema prisional: desafios, expectativas e perspectivas	Vidolin, Lucimara Aparecida de Moura	2017	Mestrado	Educação	Universidade Tuiuti do Paraná	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
Relatório de pesquisa projeto político pedagógico para educação em prisões: outras estratégias para outro sujeito de direito	Barreto, Maria das Graças Reis	2017	Mestrado	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	Universidade do Estado da Bahia	“Educação em Prisões” e “EJA em prisões”	Metodologia de ensino
A normatização da educação em prisões como parte da política educacional brasileira	Duarte, Sandra Marcia	2016	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Paraná	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
Educação profissionalizante de presos e o enfrentamento de vulnerabilidades: armadilhas, desafios e esperanças numa experiência prisão e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	Nedel, Ana Paula	2017	Doutorado	Política Social e Direitos Humanos	Universidade Católica de Pelotas	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
Os sentidos da escola e da educação em prisões para os presos do pavilhão IV da Penitenciária Lemos Brito: um estudo de intervenção pedagógica	Santos, Alcimar Meirelles dos	2019	Mestrado	Educação de Jovens e Adultos	Universidade do Estado da Bahia	“Educação em Prisões”	Experiências escolares em prisões
Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade	Soares, Carla Poennia Gadelha	2015	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Ceará	“Educação em Prisões”	Experiências escolares em prisões
Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro	Passos, Thaís Barbosa	2012	Mestrado	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	“Educação em Prisões”	História da educação em prisões
A utilização das TIC no ensino de física: uma experiência no sistema	Centenaro, Francis Jesse	2014	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Santa Maria	“Educação em Prisões”	Metodologia de ensino

prisional em Santa Maria/RS							
Educação em prisões: apontamentos da gestão educacional democrática a partir das práticas no C.E. José Lewgoy	Santos, Juliana Luiza Pinto dos	2018	Mestrado	Educação	Universidade Católica de Petrópolis	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas	Medeiros, Jane Maria da Silva Nóbrega	2016	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso	“Educação em Prisões”	Experiências Escolares em Prisões
A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil	Torres, Eli Narciso da Silva	2017	Doutorado	Educação	Universidade Estadual de Campinas	“Educação em Prisões”	História da educação em prisões
Educação física e direitos humanos em prisões: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade	Filho, Armando Dantas de Barros	2014	Mestrado	Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	Universidade Federal da Paraíba	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas
A escrita como procedimento de autoria na educação de jovens e adultos no contexto prisional	Hir, Jane Cleide Alves	2017	Mestrado	Educação: Teoria e Prática de Ensino	Universidade Federal do Paraná	“Educação em Prisões”	Experiências escolares em prisões
Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas ‘celas’ de aula	Maciel, Gesilane de Oliveira	2019	Doutorado	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	“Educação em Prisões”	Trabalho docente na EJA em prisões
O educar em prisões: percepções a partir de experiências dos professores do Conjunto Penal de Juazeiro-BA	Mendes, Patrícia Lopes Jacinto	2018	Mestrado	Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	Universidade de Pernambuco	“Educação em Prisões”	Trabalho docente na EJA em prisões
O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo	Menotti, Camila Cardoso	2013	Mestrado	Educação	Universidade Federal de São Carlos	“Educação em Prisões”	Trabalho docente na EJA em prisões
Trabalho docente em uma cela de aula: reflexões sobre a educação em uma unidade prisional	Rodrigues, Vanessa Aparecida	2018	Mestrado	Educação Básica	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	“Educação em Prisões”	Trabalho docente na EJA em prisões
A mulher e o encarceramento: garantismo penal, ressocialização e assistência educacional no Presídio Auri Moura Costa	Tomé, Semiramys Fernandes	2017	Mestrado	Direito Constitucional	Universidade de Fortaleza	“Educação em Prisões”	Análise de políticas públicas

A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as)	Cabral, Paula	2019	Doutorado	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	“EJA em Prisões”	Análise de políticas públicas
Entre o prescrito e o praticado: um estudo de caso sobre o currículo da EJA na Escola Professor George Fragoso Modesto, Complexo Penitenciário Lemos de Brito, em Salvador – Bahia	Santos, Maria Candeias Conceição	2017	Mestrado	Educação de Jovens e Adultos	Universidade do Estado da Bahia	“EJA em Prisões”	Metodologia de ensino
As questões étnico-raciais na educação de jovens e adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha - BA	Santos, Juliana Gonçalves dos	2018	Mestrado	Educação de Jovens e Adultos	Universidade do Estado da Bahia	“EJA em Prisões”	Trabalho docente na EJA em prisões
Os saberes das celas: um estudo etnomatemático com jovens e adultos em contexto de privação de liberdade	Meira, Claudia de Jesus	2015	Mestrado	Educação	Universidade Federal Fluminense	“EJA em contexto de privação de liberdade”	Metodologia de ensino

Fonte: Elaborado pela autora

A categoria de análise *metodologia de ensino* refere-se a produções que debatem sobre as especificidades da educação no contexto prisional, análise de currículo e de projetos políticos pedagógicos das escolas. Assim como apresentam possíveis sistematizações do processo de ensinar e aprender de determinadas áreas de ensino. Por exemplo, a dissertação *A utilização das TIC no ensino de física: uma experiência no sistema prisional em Santa Maria/RS*, de Centenaro (2014), que buscou investigar de que forma as tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas no processo de ensino de física no sistema prisional. Igualmente, temos a dissertação *Relatório de pesquisa Projeto Político Pedagógico para educação em prisões: outras estratégias para outro sujeito de direitos*, de Barreto (2017), que reconstruiu um projeto político pedagógico específico para EJA em prisões que possibilitasse reflexões, debates e compromisso com o sujeito privado de liberdade.

Na categoria *trabalho docente na EJA* foram agrupadas pesquisas que debatem sobre o direcionamento do trabalho dos professores nas prisões e demandas específicas da docência em contextos de privação de liberdade. São

trabalhos que têm “[...] aspectos que nos ajudam a compreender como pesquisadores da área têm discutido pressupostos educacionais da EJA em EPRL, tendo em vista suas especificidades e consequências ao trabalho de professores nesses espaços.” (CABRAL et al., 2020, p. 11). Como exemplo, a dissertação *O educar em prisões: percepções a partir de experiências dos professores do Conjunto Penal de Juazeiro-BA*, de Mendes (2018), que investigou os significados e sentidos de constituir-se professor no cárcere.

A terceira categoria, denominada *análise de políticas públicas*, diz respeito a pesquisas que têm como objeto de estudo a investigação dos encaminhamentos das políticas nacionais que versem sobre a garantia do direito à educação em prisões. As produções fazem uma análise sobre as decisões políticas, os programas de ação do governo, em quais contextos essas resoluções foram implementadas e, igualmente, buscam compreender em que medida essas definições resolvem os problemas enfrentados pela população privada de liberdade. Por exemplo, a dissertação *Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e a educação no sistema prisional de Minas Gerais*, de Pereira (2017), considerando que Minas Gerais tem a segunda maior população carcerária do Brasil, analisou a execução das políticas direcionadas à oferta do direito ao trabalho e à educação aos custodiados do estado.

Em relação à quarta categoria de análise, *história da educação em prisões*, foi possível identificar pesquisas que se ocupavam em realizar a historização das políticas de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Como a dissertação *Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro*, de Passos (2012), que fez a análise histórica do sistema de educação em prisões no Estado de São Paulo, desde a origem até a aprovação das Diretrizes Nacionais.

Em alguns casos, para uma classificação mais precisa, foi necessário ver o trabalho na íntegra. A grande maioria das teses e dissertações apresenta a história das prisões e das leis que garantem o direito à educação, sobretudo, os trabalhos selecionados na categoria *análise de políticas públicas*. Portanto, a classificação para *história da educação em prisões* considerou o direcionamento

do trabalho apresentado pelo(a) pesquisador(a) nos objetivos principais. É indispensável destacar que os trabalhos científicos aqui listados poderiam encaixar-se em mais de uma categoria pela dimensão das pesquisas. Assim sendo, a classificação realizada expõe uma possibilidade, não a única, de interpretação dos dados encontrados.

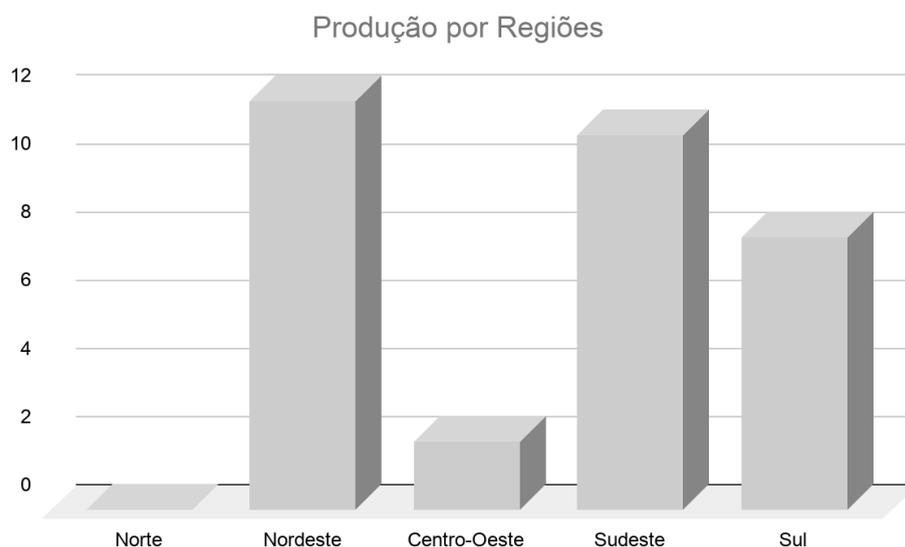
Por fim, na última categoria de análise, *experiências escolares em prisões no Brasil*, o objetivo foi identificar teses e dissertações que debatem a efetivação das políticas educacionais, os limites e possibilidades da educação em prisões, qual o papel que a educação desempenha dentro desse contexto, a partir do olhar e das narrativas de detentos sobre suas experiências e trajetórias escolares. Nessa categoria foram encontrados nove trabalhos, no entanto, dois deles não foram lidos na íntegra e, dessa forma, não farão parte das análises. A tese *Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro*, de Aguiar (2012), e a dissertação *PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional*, de Diniz (2014).

O motivo pelo qual foram desconsiderados é que, apesar de serem classificados como experiências escolares, focaram suas pesquisas apenas sobre a participação de alguns estudantes em projetos de educação profissional dentro das prisões. Neste trabalho buscou-se compreender de que forma se constitui a educação básica para EJA em privação de liberdade e quais são os principais objetivos para os detentos ao frequentar a escola, sem a perspectiva de profissionalização do estudante e sem a remuneração com bolsas, como é o caso do PROJOVEM. Assim sendo, as análises e a interpretação das outras sete produções acadêmicas selecionadas serão apresentadas no próximo capítulo.

Dos 33 trabalhos identificados, conclui-se que quatro deles são categorizados com foco em metodologia de ensino; 12, em análise de políticas públicas; três, sobre a história da educação em prisões; cinco, sobre o trabalho docente na EJA; e, por último, nove são referentes às experiências escolares em prisões no Brasil. Além das categorias de análise, nos gráficos abaixo estão

sistematizadas algumas informações quantitativas a respeito das teses e dissertações encontradas.

Figura 1 - Gráfico das produções por regiões do Brasil

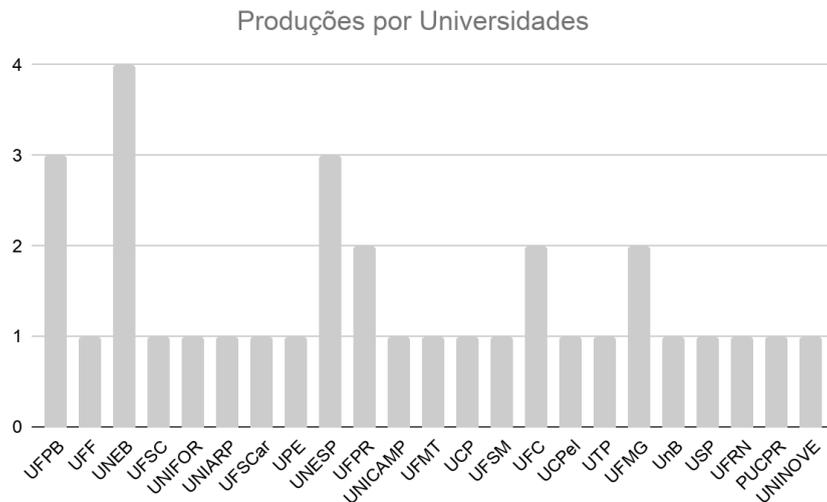


Fonte: Elaborado pela autora

A figura acima destaca a classificação das produções por regiões. Como podemos analisar, as teses e dissertações estão concentradas na Região Nordeste com 12 produções, seguida pela Região Sudeste com 11. Nesses dois polos encontram-se 23 dos 33 trabalhos científicos encontrados, com os outros 10 restantes separados pela Região Sul com oito e Centro-Oeste somente com dois. Destaque para a Região Norte que não teve nenhuma produção científica encontrada.

Esses dados podem ser justificados de acordo com o levantamento realizado por Catelli e Zanetti (2014) no ano de 2012. Segundo os autores, estima-se que mais de 120 mil detentos no Sudeste não tenham completado o ensino fundamental. Diferentemente de outras unidades federativas do país que totalizam, em média, 40 mil presos que não tenham terminado essa etapa da escolarização. Outro aspecto importante que a pesquisa também aponta é que no Nordeste há uma disparidade em relação aos demais estados sobre o número de analfabetos encarcerados, com quase 20 mil detentos.

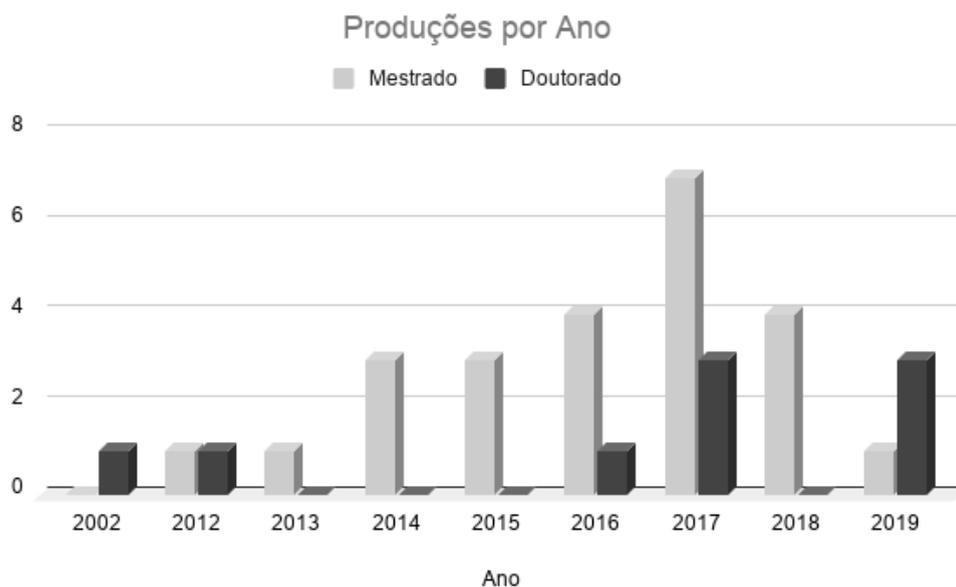
Figura 2 - Gráfico das produções por Universidades do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura acima podemos observar a distribuição das pesquisas por universidades. Na Região Nordeste, que concentra o maior número de produções, quatro desses trabalhos foram produzidos na Universidade do Estado da Bahia. Sendo essa a instituição com o maior número de repetições, seguida pela Universidade Federal da Paraíba, com três. No Sudeste, as produções estão concentradas na Universidade Estadual Paulista.

Figura 3 - Distribuição das produções por nível e ano



No gráfico acima as teses e dissertações estão organizadas por ano. Nos dados encontrados foi possível identificar apenas uma tese no ano de 2002. Mesmo 10 anos depois esse número se mantém, com uma dissertação e uma tese até o ano de 2013. Em contrapartida, em 2017 é possível identificar um salto quantitativo na quantidade de pesquisas na área de educação em prisões, com sete dissertações e três teses defendidas.

Esses dados podem ser justificados por importantes eventos que aconteceram nos últimos anos, contribuindo com o avanço dos debates acerca da educação em prisões e ampliando as discussões no ambiente acadêmico e na sociedade civil. Por exemplo, a recente alteração na Lei de Execução Penal em 2011, com a Lei nº 12.433, que possibilitou ao apenado remir parte do tempo de execução da pena por estudo, como consta no art. 126: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.” (BRASIL, 2011). Nos anos de 2009 e 2010 também foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais por meio da Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e da Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE). No ano de 2015, através da Lei nº 13.163, foi instituído o ensino médio nas penitenciárias. Silva e Masson (2018) destacam que a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confinteia, em 2009, e os Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões, organizados pelo governo brasileiro com o apoio da Unesco, foram fundamentais para o planejamento e criação de políticas públicas de educação em prisões no Brasil.

Por outro lado, nos anos posteriores a 2017 apresenta-se novamente uma queda nas produções defendidas. Desde 2016, após o golpe de estado que destituiu a presidente Dilma Rousseff, houve significativos cortes e bloqueios nas bolsas de pós-graduação em diversas áreas no ensino superior nas universidades do país. Conforme os dados orçamentários da CAPES, no ano de 2010, por exemplo, foram destinados R\$ 1.914.643.423,00 de recurso público para pesquisa no Brasil. Nos anos subsequentes o orçamento de investimento na ciência no país

só aumentou, no ano de 2015, foram destinados R\$ 6.659.299.377,00 de fomento à pesquisa. Após 2016, esse recurso foi gradativamente diminuindo. Se olharmos para o investimento público nas pós-graduações, em 2019 foram repassados apenas R\$ 3.579.603.766,40 e em 2020 esse valor continuou diminuindo, com apenas R\$ 2.896.258.632,00 de repasse para pós-graduação, fomento e bolsas de estudo. (CAPES, 2021). Os dados apresentados na Figura 3 salientam que no ano de 2019 houve uma diminuição significativa nas pesquisas, com apenas uma dissertação e três teses defendidas que refletem os cortes de recursos públicos para pesquisa.

Dentro das 33 produções, 26 desses trabalhos foram produzidos em universidades federais e sete, em instituições particulares. Os trabalhos estão divididos em Mestrado em Educação (13), Doutorado em Educação (7), Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (3), Mestrado em Direitos Humanos (2), Doutorado em Ciências Jurídicas (1), Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (1), Mestrado em Direito Constitucional (1), Mestrado Profissional em Educação Básica (1), Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (1), Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino (1), Doutorado em Política Social e Direitos Humanos (1) e Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (1). As produções identificadas totalizam 24 dissertações de mestrado e nove, teses de doutorado; sendo, 26 trabalhos acadêmicos e sete, profissionais.

Essas são as informações gerais de todas as produções científicas encontradas e categorizadas neste trabalho. A seguir, serão apresentadas as teses e dissertações selecionadas que dissertam sobre os saberes escolares nos contextos de privação de liberdade em nível mais aprofundado, com as narrativas dos detentos estudantes, destacando os aspectos metodológicos, sujeitos investigados, principais autores trabalhados e o que de fato se entende sobre as condições da educação dentro do cárcere.

Experiências escolares em prisões: um olhar sobre a produção acadêmica brasileira

Este capítulo está estruturado em quatro partes. Primeiramente, serão apresentadas as teses e dissertações que correspondem à categoria de análise experiências escolares em prisões no Brasil. No segundo subcapítulo, estão sistematizadas as informações sobre os sujeitos entrevistados e as unidades prisionais investigadas em cada pesquisa. No terceiro e último subcapítulo me proponho a responder às seguintes questões: Como as teses e dissertações discutem as trajetórias dos detentos? E o que a produção acadêmica encontrada diz sobre a relação desses detentos com a escola na prisão?

5.1 As produções acadêmicas

As teses e dissertações que compõem o *corpus* analítico deste estudo foram identificadas a partir da busca na plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o apoio de seis descritores, que foram detalhados no capítulo precedente. Tendo em vista o objetivo proposto, identificar e analisar os conceitos e abordagens teóricas que sustentam a produção bibliográfica de pós-graduação *stricto sensu* sobre as experiências escolares em prisões no Brasil, ocupei-me de olhar na íntegra os trabalhos que apresentavam de que forma se estabelecem os processos educativos e quais são as experiências nas escolas em contexto de privação e restrição de liberdade.

Neste subcapítulo serão apresentados os oito trabalhos científicos analisados que correspondem à temática dos saberes atribuídos aos estudantes que se encontram privados de liberdade. Assim como foi explicitado anteriormente na metodologia, sete desses trabalhos foram encontrados a partir das buscas com os descritores e uma dissertação foi selecionada posteriormente, através de leituras sobre o tema. Por sua relevância e por corresponder ao que buscávamos, foi incorporada ao material empírico.

Abaixo estão os quadros que correspondem às teses e às dissertações lidas na íntegra, identificadas pelo autor e ano, com as seguintes informações que serão analisadas posteriormente: pergunta norteadora, objetivo, procedimentos metodológicos e o referencial teórico utilizado.

Teses:

Quadro 3 - Descrição das teses analisadas

Autor	Pergunta norteadora	Objetivo	Procedimentos metodológicos	Referencial
Onofre (2014)	Qual é a função da escola nesses espaços? O que ela deve e pode fazer?	Analisar os limites e possibilidades da escola da penitenciária procurando desvelar o seu verdadeiro significado.	Revisão bibliográfica, estudo de caso e entrevista com 18 alunos.	Adorno (1991a, 1991b, 1991c, 1998); Adorno e Bordini (1991, 1986); Castro (1991, 1984); Fischer (1987, 1989); Foucault (1987, 1979); Freire (1995, 1983, 1981, 1980, 1979); Goffman (1974); Mello (1987); Paixão (1987, 1985); Português (2001); Leite (1997); Salla (1997, 2003); Sykes (1999); Teixeira (1968, 1990, 1988)
Oliveira (2019)	Quais limites e possibilidades a escola da prisão proporciona aos detentos estudantes em termos de seu desenvolvimento humano?	Analisar limites e possibilidades de desenvolvimento humano de detentos estudantes, por meio do entendimento da estrutura, funcionamento, normas, regras, conjuntura e relações da prisão e da escola, bem como, por meio da voz dos participantes, verificar como ocorre o trabalho pedagógico e	Pesquisa com abordagem qualitativa na análise dos resultados, que teve como procedimento a realização de entrevistas semiabertas com estudantes e professores da unidade prisional Centro de	Foucault (2003, 1995, 2012); Julião (2010); Morin (2010, 2003, 2015, 2011, 1997, 1999, 2002, 2005); Onofre (2012, 2011, 2010, 2013); Rodrigues (2012); Severino (2006, 1990, 1997, 2007, 1983, 1993);

		compreender como a educação se processa.	Detenção Provisória II – ASP Paulo Gilberto de Araújo de Chácara Belém II, no Município de São Paulo.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Dissertações:

Quadro 4 - Descrição das dissertações analisadas

Autor	Pergunta norteadora	Objetivo geral	Procedimentos metodológicos	Referencial
Medeiros (2016)	Qual o sentido da educação para mulheres em privação de liberdade e quais suas perspectivas?	Descrever, compreender e interpretar o sentido da educação desenvolvida na penitenciária Ana Maria Couto May, por meio das vivências de mulheres em privação de liberdade, procurando descrever as perspectivas e/ou possibilidades de autonomia que conduzem para a emancipação das mulheres.	Estudo qualitativo de cunho fenomenológico. Foram realizadas observações, entrevistas semiestruturadas, levantamentos bibliográficos de decretos, leis e normas referentes à situação prisional.	Foucault (1987, 1999, 2001, 2006); Veiga-Neto (2003); Freire (1986, 2001, 2000); Silva e Moreira (2011); Bobbio (1992); Bussinger (1997)
Soares (2015)	Como tem se efetivado a prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade no contexto cearense?	Analisar a prática da avaliação da aprendizagem de alunos privados de liberdade matriculados na instituição Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider.	Pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, questionário e a análise de documentos.	Adorno (1991); Aguiar (2012) Sousa (2000) Silva e Moreira (2011); Onofre (2012, 2007, 2011); Leme (2002); Lourenço (2005); Julião (2000; 2003; 2009); Freire (2013)
Mourão (2016)	Não identificado.	Avaliar as políticas públicas de educação	Pesquisa documental,	Bacila (2015); Beccaria

		no sistema carcerário cearense, verificando se estas políticas são ofertadas a contento com o disposto na legislação e nas obrigações internacionais.	bibliográfica e entrevistas com os presos que acessam as políticas de educação no sistema prisional cearense.	(2001); Bitencourt (2008); Dotti (2004); Freire (1987, 1983, 2003, 2006); Mesquita (2010)
Hir (2017)	Quais as contribuições de um processo de mediação docente para o desenvolvimento da escrita com autoria de mulheres em privação de liberdade, no Presídio Central Feminino de Piraquara?	Identificar as contribuições da mediação docente na contribuição da escrita com autoria no contexto da educação em prisões.	Pesquisa qualitativa com Pesquisa-Ação como método investigativo.	Foucault (1992, 1999, 2005); Freire (2011, 2007, 1996, 1969, 1987); Onofre (2007, 2013, 2009); Pereira et. al. (2015)
Oliveira (2012)	Como ocorre no mundo institucional/ normativo e na vida cotidiana a educação escolar nas prisões? E o que os presos, destinatários das políticas de educação escolar nas prisões têm a dizer criticamente sobre as suas contradições, e limites e possibilidades?	Compreender e analisar histórica e socialmente as políticas públicas de educação escolar prescritas e instituídas no contexto prisional a partir das representações dos presos, especificamente na Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga.	Pesquisa qualitativa, com uma análise materialista-histórica dialética elaborada por autores da criminologia crítica. Estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas (com 7 presos-alunos) e de grupo focal (com 10 presos não alunos). Pesquisa documental por meio da localização, fichamento e análise de documentos.	Baratta (1990, 2002); Bitencourt (2001, 2007); Carreira (2009); Foucault (1987); Fragoso (1980); Freire (1980, 1987, 1998); Goffman (1974); Graciano (2005); Julião (2006, 2009); Maeyer (2006); Mirabete (1997, 2004)
Santos (2019)	Qual o sentido da escola, da educação e da educação em prisões para os presos do Pavilhão IV que ainda não ingressaram no processo de escolarização da	Compreender os sentidos da escola, da educação e da educação em prisões para os presos, bem como os motivos de sua não inserção no processo de escolarização da	Esta dissertação se configura como uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa de intervenção pedagógica.	Barreto (2017); Beccaria (1998); Carvalho (2013); Davis (2018); Freire (2014, 1987, 2009, 1983,

	Penitenciária Lemos Brito?	Penitenciária Lemos Brito.		1979); Foucault (1979, 2009); Gadotti (2013); Haddad (2003); Julião (2007, 2013, 2016, 2014); Onofre (2013, 2014, 2016, 2007, 2015, 2011); Paiva (1972)
--	----------------------------	----------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Dos oito trabalhos que correspondem à categoria de análise *experiências escolares em prisões no Brasil* que foram lidos na íntegra, seis são dissertações de mestrado e dois, teses de doutorado. Sendo três mestrados acadêmicos em educação: Soares (2015), Oliveira (2012) e Medeiros (2016), da Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Mato Grosso, respectivamente. E os outros três são mestrados profissionais: Mourão (2016) em planejamento e políticas públicas, Hir (2017) em educação, teoria e prática de ensino e Santos (2019) em educação de jovens e adultos, na Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Paraná e Universidade do Estado da Bahia, respectivamente. As duas teses são da área de educação, Onofre (2014) da Universidade Estadual Paulista e Oliveira (2019) na Universidade Nove de Julho.

Percebe-se que a divisão das produções por região desta categoria de análise mantém o padrão apresentado na Figura 1 no capítulo anterior, teses concentradas na Região Sudeste (2) e as dissertações divididas entre: Sudeste (1), Nordeste (3), Centro-Oeste (1) e Sul (1). Em relação à distribuição das pesquisas por ano, elas estão divididas entre 2002 (1), 2012 (1), 2015 (1), 2016 (2), 2017 (1) e 2019 (2).

Dentre os trabalhos aqui selecionados, podemos observar uma semelhança entre as perguntas norteadoras e objetivos de cada pesquisa. Três delas se ocupam em pesquisar e compreender a função da escola nos espaços de privação

de liberdade, seus limites, possibilidades e consequências no desenvolvimento do homem aprisionado: Onofre (2014), Oliveira (2019) e Oliveira (2012). Outras três pesquisas se propõem a analisar o sentido atribuído às escolas por meio das vivências dos estudantes que encontram-se privados de liberdade: Medeiros (2016) e Santos (2019). Por outro lado, apesar de evidenciar as experiências escolares dos estudantes em prisões, a pergunta e objetivo de Soares (2015) focam nos processos de avaliação das aprendizagens escolares das alunas entrevistadas e Hir (2017) analisa sobre os processos de mediação docente no desenvolvimento da escrita autoral das mulheres detentas.

Verificando os percursos metodológicos, igualmente, é possível identificar semelhanças nos caminhos percorridos pelos pesquisadores. Por exemplo, são pesquisas com abordagem qualitativa, duas de cunho fenomenológico: Medeiros (2016) e Oliveira (2019). Como parte dos procedimentos, os(as) pesquisadores(as) realizaram entrevistas semiestruturadas: Medeiros (2016), Oliveira (2012) e Soares (2015); entrevista aberta estruturada: Santos (2019) e Oliveira (2019); e entrevista com grupo focal: Oliveira (2012). Todos destacam a realização do levantamento documental e bibliográfico, mas apenas duas pesquisadoras fizeram levantamento do estado da arte de teses e dissertações sobre a temática da educação em prisões: Soares (2015) e Oliveira (2019). Três pesquisas qualitativas são nos moldes do estudo de caso: Onofre (2014), Soares (2015) e Oliveira (2012); e duas adotaram a pesquisa-ação como metodologia investigativa: Hir (2017) e Santos (2019).

No que corresponde ao referencial bibliográfico utilizado para fundamentar as pesquisas, há uma grande variedade de autores citados ao longo dos trabalhos. No quadro acima estão listados os principais autores utilizados em cada um dos trabalhos, entretanto, a intenção aqui é destacar autores que colaboraram com a difusão das discussões das temáticas estudadas e, por serem considerados referência na sua área de pesquisa, foram bastante utilizados nas produções encontradas. Em relação à temática da historização da prisão, relações de poder e estrutura da prisão, Foucault foi o autor mais citado, com as obras “Vigiar e Punir” e “Microfísica do poder”. Apesar de ter aparecido em todas as produções, foi analisado de maneira mais aprofundada em Onofre (2014),

Oliveira (2019), Santos (2019), Oliveira (2012), Hir (2017) e Medeiros (2016). Em relação às temáticas da educação em prisões, suas peculiaridades e objetivos, os autores mais citados foram Onofre, com diferentes estudos, mas com destaque para o livro “Educação escolar entre as grades”, nas pesquisas de Oliveira (2019), Soares (2015), Hir (2017) e Santos (2019); seguido por Julião, em Oliveira (2019), Soares (2015), Oliveira (2012) e Santos (2019). Sobre a pedagogia crítica e libertadora de Freire, foram temas analisados em sete das oito pesquisas encontradas.

Com relação aos autores da área do direito penal, criminal e da criminologia crítica bastante presentes nas pesquisas analisadas, os autores mais citados foram: Bitencourt, nas pesquisas de Mourão (2016) e Oliveira (2012); e Beccaria nas pesquisas de Mourão (2016) e Santos (2019). Goffman, que é um importante autor para pensar o estigma que os detentos carregam e as diferentes formas de assujeitamento que as instituições totais, como a prisão, impõem aos presos, aparece somente nas pesquisas de Onofre (2014) e Oliveira (2012). Outros autores foram importantes para dar respaldo às discussões e análises que cada pesquisador se propôs a fazer, no entanto, aqui foram destacados somente aqueles que foram trabalhados de maneira aprofundada e analítica e se repetiram em mais de uma pesquisa dessa mesma forma.

Catelli e Zanetti (2014) destacam um importante aspecto das teses e dissertações que se dedicam a debater sobre a temática da educação em prisões, que são os usos de termos equivocados para se relacionar aos processos de escolarização que acontecem nos espaços de restrição e privação de liberdade. De acordo com os autores, os termos seriam “educação prisional”, “escola prisional”, “educação penitenciária” ou “educação carcerária”, isso porque essas terminologias remetem à ideia de “aprender a ser preso”. (p. 47). Neste levantamento foi possível identificar que *educação prisional* foi o termo mais presente nas pesquisas, aparecendo em seis dos oito trabalhos, seguido por “educação penitenciária” e “escola prisional”, em dois trabalhos.

Concordo com os autores que superar esse equívoco pressupõe estar atento a ele (CATELLI; ZANETTI, 2014) e compreender que a educação em prisões

necessita considerar, nas políticas e práticas educativas, as especificidades dos sujeitos, bem como seus tempos e espaços.

5.2 “Há urgência nas vozes que clamam dentro dos muros. Vidas que precisam ser narradas, vistas, ouvidas⁴.”: Quem são os sujeitos das pesquisas?

O quadro abaixo apresenta os sujeitos investigados e as unidades prisionais observadas em cada pesquisa. A partir das sistematização dessas informações, podemos inferir que os presos entrevistados representam de forma fidedigna os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) sobre idade, escolarização e sexo das pessoas que, hoje, encontram-se privadas de liberdade. Tal como Onofre (2007, p. 1) evidencia, os presos fazem parte da população dos empobrecidos e pouco escolarizados, são produzidos por “modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida.”.

Quadro 5 - Sujeitos e unidades prisionais investigadas

Pesquisador(a)	Sujeitos entrevistados	Locus da pesquisa
Elenice Onofre (2014)	Foram realizadas entrevistas com 18 detentos, todos homens, de 20 a 30 anos. Todos com o ensino fundamental incompleto. Nove estavam fazendo o Telecurso 2000; quatro, o Alfa II; e cinco, o Alfa I.	Penitenciária de Araraquara, São Paulo.
Alcemir dos Santos (2019)	Foram entrevistados 30 detentos, todos homens, entre 20 e 56 anos, autodeclarados afrodescendentes. Eram 10% analfabetos; 53% com ensino fundamental I; 30% com ensino fundamental II; 7% com ensino médio incompleto; e nenhum com ensino médio completo.	Pavilhão IV da Penitenciária Lemos Brito, situado no Complexo Penitenciário do Estado, no Município de Salvador.

⁴ (HIR, 2017, p. 94).

Jane Medeiros (2016)	Foram entrevistadas quatro mulheres, uma de 51 anos que estava no 4º ano do ensino fundamental; outra com 55 anos, no 6º ano do ensino fundamental; outra de 23 anos, no 7º ano do ensino fundamental; e uma detenta de 27 anos, no 2º ano do ensino médio.	Penitenciária Ana Maria do Couto May, no Município de Cuiabá, em Mato Grosso.
Carla Soares (2015)	A entrevista foi realizada com 10 discentes do ensino médio, entre 19 e 42 anos. Das mulheres, 80% já tinham um filho ou mais; 70% estavam desempregadas; 60% haviam concluído o ensino fundamental; 40% não terminaram o ensino fundamental; 40% não concluíram o ensino médio; e 20% já haviam terminado o ensino médio. Duas das entrevistadas já haviam passado pelo ensino superior, mas não foi concluído.	Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF), situado no Município de Aquiraz, no Ceará.
Alexsandro Mourão (2016)	O autor não especifica o público entrevistado, a quantidade de detentos que participaram da pesquisa e seu nível de escolaridade. Subentende-se, a partir da leitura do trabalho, que eram seis presos.	Igualmente não foi identificado, mas a dissertação analisa a educação no sistema prisional cearense.
Jane Hir (2017)	As entrevistas foram realizadas com 15 mulheres dos anos iniciais da EJA, de 23 a 69 anos. Duas mulheres não passaram pelo processo de escolarização e o restante estudou da 1ª à 5ª série. Se autodeclararam mulheres brancas 11 delas, com duas negras e duas pardas.	Presídio Central Feminino (PCEF) localizado em Piraquara, no Paraná.
Carolina Oliveira (2012)	Foram realizadas entrevistas com sete presos que estudavam na escola da penitenciária e com 10 presos que participavam de atividades de “ressocialização”. Dos sete entrevistados, quatro tinham ensino fundamental	Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga, localizada no Município de Uberlândia, em Minas Gerais.

	incompleto e três terminaram o ensino fundamental. Os entrevistados tinham entre 21 a 45 anos.	
Andréa Oliveira (2019)	Foram entrevistados 11 detentos, 10 homens e uma mulher trans, entre 22 e 62 anos. Entre os estudantes, nove não haviam completado o ensino fundamental e dois não terminaram o ensino médio.	Centro de Detenção Provisória II – ASP Paulo Gilberto de Araújo de Chácara Belém II, no Município de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando os dados dispostos no quadro acima, estima-se que tenham sido entrevistados 101 detentos, entretanto, essa quantidade não é precisa, visto que algumas pesquisas não especificaram essa informação. Todos os sujeitos estavam cumprindo pena em unidades estaduais e, considerando que os presídios estaduais têm o maior contingente populacional encarcerado, os grupos entrevistados eram relativamente pequenos, com média entre 10 a 15 pessoas.

Do número total de sujeitos investigados, 29 eram mulheres e 72, homens. O número absoluto de mulheres encarceradas está crescendo, desde o começo do milênio houve um aumento de 675% do encarceramento feminino⁵. Apesar disso, dos oito trabalhos selecionados, apenas três realizaram as pesquisas em unidades prisionais femininas: Soares (2015), Medeiros (2016) e Hir (2017). Davis pontua que:

A justificativa mais frequente para a falta de atenção dada às prisioneiras e às questões específicas em torno do encarceramento feminino é a proporção relativamente pequena de mulheres entre as populações carcerárias ao redor do mundo. (2018, p. 70)

Dito isso, analisando as estatísticas da representação por sexo⁶ das pessoas privadas de liberdade, observa-se que 96.31% da população prisional brasileira é masculina. Assim, podemos interpretar, de acordo com os dados

⁵ O aumento do encarceramento feminino no Brasil: pobreza, seletividade penal e desigualdade de gênero. Disponível em: <<http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=975>> Acesso em: 30 mar. 2021.

⁶ Dados retirados do Departamento Penitenciário Nacional sobre a representação da população prisional por gênero. Disponível em: <<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>> Acesso em: 29 mar. 2021.

apresentados, ser este um dos motivos para se ter um volume maior de pesquisas acadêmicas direcionadas para esse público. Todavia, se faz necessário pontuar que “o caráter profundamente influenciado pelo gênero da punição ao mesmo tempo reflete e consolida ainda mais a estrutura de gênero da sociedade como um todo.” (DAVIS, 2018, p. 66).

Ainda sobre a representação de gênero da população prisional, chama a atenção que os dados sobre a população LGBTQIA+ não sejam contemplados em nenhuma das pesquisas. Apenas Oliveira (2019) trouxe relatos de uma mulher trans de 22 anos que, na época da entrevista, estava presa havia seis meses e matriculada no 1º do ensino médio. A população LGBTQIA+, assim como está invisibilizada no âmbito das políticas públicas, também está invisibilizada na produção acadêmica na área da educação e no tratamento dentro do sistema prisional. Oliveira (2019, p. 109) ilustra essa relação no relato de Cigana⁷: “Conta-nos que prefere ser chamada pelo seu nome social, por entender seu gênero feminino, mas que os profissionais da unidade insistem em identificá-la pelo nome civil, então prefere não argumentar”.

Foi somente neste ano que o Supremo Tribunal Federal (STF) lançou mão de uma medida cautelar em que transexuais e travestis têm o direito de optar pelo cumprimento da pena em unidades femininas ou masculinas. “Direito das transexuais femininas e travestis ao cumprimento de pena em condições compatíveis com a sua identidade de gênero. Incidência do direito à dignidade humana, à autonomia, à liberdade, à igualdade, à saúde, vedação à tortura e ao tratamento degradante e desumano.” (BRASIL, 2021).

No que diz respeito ao perfil escolar dos sujeitos entrevistados, se mantém o padrão da pouca escolaridade, quase todos matriculados no ensino fundamental, com raras exceções. Onofre e Julião pontuam que:

Embora não se tenha claro o perfil global dos privados de liberdade, o que se sabe é que, a maioria deles têm um nível educacional mais baixo do que a média da população e que as pessoas pobres constituem a maior parte da população penitenciária. Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e com ausência de relacionamentos. (2013, p. 59).

⁷ Nome fictício dado pela pesquisadora para se referir à estudante entrevistada.

Para compreender esse contexto e analisar se esses sujeitos são representativos dos dados sobre o sistema penitenciário brasileiro, foi necessário buscar nas pesquisas por informações como: quais ocupações exerciam antes da prisão, qual a realidade socioeconômica, se eram reincidentes ou réus primários, qual a idade, informações sobre autodeclaração étnico-racial, em qual ano estavam matriculados na escola ou se ainda não haviam ingressado em atividades educacionais dentro do cárcere. Essas informações são fundamentais, uma vez que nos possibilitam visualizar as demandas específicas de políticas públicas para esses sujeitos e quais são as especificidades que a Educação de Jovens e Adultos em prisões deveria atender.

Algumas pesquisas trouxeram esses dados de maneira bem detalhada sobre cada pessoa, outras apresentaram informações mais gerais sobre o grupo total dos entrevistados ou sobre a população da unidade prisional visitada. Um aspecto interessante da leitura desses trabalhos é que as pesquisas realizadas com mulheres tinham informações mais específicas sobre a história das custodiadas, por exemplo, filhos, profissão antes da prisão, sobre o tipo de delito cometido, mais do que as pesquisas realizadas com os homens. Ao nos depararmos com as histórias dos sujeitos investigados, é possível identificar o que Onofre e Julião (2013) afirmam sobre a exclusão global que a população penitenciária enfrenta.

Na pesquisa de Soares (2015) foram 10 mulheres entrevistadas, todas matriculadas no ensino médio, com idades entre 19 anos (2), 20 anos (1), 21 anos (2), 23 anos (1), 24 anos (1), 25 anos (1), 30 anos (1) e 42 anos (1). Em relação ao estado civil, oito eram casadas; uma, solteira; e outra, divorciada. Os filhos são assuntos muito presentes nas narrativas das mulheres sobre a vida no cárcere e, até mesmo, nos seus processos educativos, de estudar para ser exemplo para a família. “Eu gostaria de deixar para a minha filha o que aprendi para ela não sofrer como eu sofri para aprender a escrever. É muito triste a gente não conseguir as coisas, até mesmo ler um documento.” (HIR, 2017, p. 84). Desse grupo, apenas duas mulheres não tinham filhos, o restante tinha dois ou mais. “O rompimento muitas vezes traumático do vínculo entre elas e seus filhos surge como uma das maiores dores advindas do cárcere.” (SOARES, 2015, p. 118).

Em relação ao emprego antes da prisão, sete delas estavam desempregadas, uma era feirante e duas eram empregadas domésticas. A autora enfatiza que, no contexto cearense, apenas 2.8% dos internos do estado trabalhavam com a carteira assinada antes de serem presos. (ibidem, p. 119). E, dentro do cárcere, oito delas nunca tinham entrado em contato com atividades laborais. Essas são importantes informações para refletirmos sobre o perfil socioeconômico das pessoas que acabam sendo encarceradas no país.

No dizer de Scarfó (2007), a maioria dos privados de liberdade provém de classes sociais menos favorecidas, com baixo nível de instrução e desvantajoso acesso ao mercado de trabalho – pode-se afirmar, que tais fragilidades, são decorrentes por não terem sido atendidas suas necessidades básicas. A trajetória de vida dos privados de liberdade é semelhante à de pessoas que sofrem exclusão social e econômica e com o aprisionamento, se traduz em consequências físicas e de impacto em sua subjetividade. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 57)

Outra pesquisa mostra um pouco mais sobre essas trajetórias de vida e um acesso desigual ao mercado de trabalho, são as histórias das mulheres entrevistadas por Hir (2017).

Segundo a autora, todas as 15 mulheres entrevistadas exerciam trabalhos como diarista, babá, auxiliar de cozinha, cuidadora de idoso, doméstica, do lar, auxiliar de serviços gerais, costureira e auxiliar de pedreiro. Nenhuma delas havia completado o ensino fundamental, estavam cursando a 1ª série (1), 2ª série (3), 3ª série (4), 4ª série (4), 5ª série (1), e havia duas sem escolarização. As idades variaram entre 23 anos (2), 26 anos, 31 anos, 32 anos (2), 33 anos, 35 anos, 36 anos, 39 anos, 46 anos (2), 49 anos, 50 anos e 69 anos.

As semelhanças dessas trajetórias de vida não são coincidência, são as marcas de um sistema que criminaliza e castiga o pobre. Wacquant (2003) ressalta que as sociedades ocidentais do pós-guerra viveram uma importante transformação na sociopolítica, com a substituição de um Estado caritativo pela ascensão do Estado penal, que investe cada vez mais em segurança e enxerga a pobreza como produto das carências individuais do pobre. A partir do momento em que o Estado caritativo entra em declínio, “a guerra contra a pobreza foi substituída por uma guerra contra os pobres, bode expiatório de todos os maiores males” (ibidem, p. 24).

Medeiros (2016), por sua vez, entrevistou quatro custodiadas. As mulheres tinham 51 anos, 55 anos, 23 anos e 27 anos. Estavam matriculadas no 6º ano, 4º ano, 7º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio. De acordo com a autora, a maioria estava presa por tráfico de drogas e era reincidente. Uma das mulheres disse: “[...] sabe eu era caminhoneira, antes de ser presa, e se você não estuda, não tem valor na sociedade [...] eu mesma já fui discriminada por não ter estudo”. (MEDEIROS, 2016, p. 102).

Nesse sentido, o estudo de Medeiros (2016) aproxima-se ao de Germano (2018), que em sua pesquisa afirma:

O conjunto dos dados revela o cenário de exclusão escolar subjacente à redução de oportunidades formativas e laborais antes do aprisionamento e que permanece durante o cumprimento da pena, considerando as condições precárias gerais das unidades prisionais. (GERMANO et al., 2018, p. 34)

Em relação aos delitos cometidos pelas custodiadas, Soares (2015) apresenta um quadro com informações específicas de cada entrevistada. Das 10 mulheres, oito foram presas por tráfico de drogas e seis foram detidas pela primeira vez, semelhantes às informações das detentas entrevistadas por Medeiros (2016). Conforme Germano esclarece, o tráfico de drogas, por não exigir qualificação profissional, se torna para as mulheres uma “opção” de complemento de renda.

A perspectiva feminista, incorporada em linhagens críticas da criminologia, alerta que o problema do encarceramento feminino também compromete, além da vida da presidiária, suas famílias e gerações de brasileiros. Sobretudo, *o tráfico de drogas, por não exigir qualificação profissional, acaba como uma “opção” de complementação da renda familiar e de cuidados da casa e dos filhos para as camadas mais vulneráveis da população feminina*. Por ocuparem posições secundárias na rede do tráfico, as mulheres tornam-se também mais vulneráveis a serem detidas e sentenciadas. Frequentemente as mulheres acabam sendo presas preventivamente, recebem penas consideráveis e tem dificuldades em conseguir a flexibilização do regime devido à rigidez da Lei de Drogas. O entendimento que as mulheres presas são em sua maioria mães e que são as principais responsáveis pela criação dos filhos nos esclarece que não só as mulheres presas são atingidas pelo encarceramento em massa, mas também seus filhos. (GERMANO et al., 2018, p. 39, grifos meus).

Os dados apresentados por Soares (2015), Medeiros (2016) e Hir (2017) sobre os crimes cometidos corroboram para reafirmar o que tem sido discutido na área da educação em prisões por autores como Julião (2014, 2016), Ireland

(2011), Onofre (2007, 2013), De Maeyer (2011, 2013), entre outros, sobre qual o perfil dos sujeitos encarcerados no país e por que se precisa pensar em uma educação que corresponda às especificidades e necessidades dos detentos. Essas informações são elementos importantíssimos que reafirmam que o sistema penal pune um perfil específico de brasileiros. Além disso, como Germano (2018) pontua, a pena se estende não só a quem vai preso, mas também a seus familiares, isso porque essas pessoas são responsáveis pelo sustento e criação de seus filhos. No caso específico das mulheres, quando elas são detidas, muitas ainda perdem as guardas dos filhos.

Quando olhamos para as produções acadêmicas em que o *locus* da pesquisa eram as unidades prisionais masculinas, algumas informações importantes para esta análise ficaram de fora, por exemplo, a idade de cada entrevistado, o que faziam antes da prisão e sobre o crime cometido. No caso específico dos delitos, sabemos que existe um código dentro das prisões em que não se pergunta diretamente sobre isso e, também, não reduzir a história do sujeito ao crime cometido é uma forma de humanizar as narrativas e as histórias que estão sendo contadas.

Oliveira (2019), em sua pesquisa, nos traz dados detalhados sobre os 10 homens investigados e sobre a única mulher trans entrevistada. As investigações apresentadas pela autora nos darão subsídios para analisar criticamente o cenário de quem está privado de liberdade e que participa das escolas em prisões. Foram entrevistados homens de 47 anos, 62 anos, 22 anos, 37 anos, 48 anos, 28 anos, 43 anos, 44 anos, 28 anos, 45 anos e 37 anos. Sobre o nível de escolarização dos detentos, nove não haviam completado o ensino fundamental e dois estavam matriculados no ensino médio.

Assim como os dados apresentados por Onofre (2014), que entrevistou 18 detentos. Eles tinham na época da pesquisa, 21 anos (5), 22 anos (3), 23 anos (1), 24 anos (1), 25 anos (1), 26 anos (3), 27 anos (2), 29 anos (1) e 30 anos (1) e nenhum deles havia concluído o ensino fundamental. Os custodiados participantes da pesquisa são representativos, em termos de idade e escolarização, do perfil masculino encarcerado no Brasil, conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça (s.d).

Na pesquisa de Mourão (2016, p. 97), não foram identificados dados específicos do grupo de entrevistados. Entretanto, o autor traz análises dos números do Censo, referentes ao período 2013 e 2014, sobre escolaridade dentro do sistema prisional cearense, em que 88,2% da população não estudava nas unidades prisionais. Dividindo por sexo, apenas 10% dos internos do sexo masculino ingressaram na educação ofertada no sistema prisional, enquanto no sexo feminino esse número saltava para 40%.

Outro fator contribuinte para analisar quem são as pessoas encarceradas nas unidades prisionais do país, diz respeito à autodeclaração étnico-racial. Infelizmente, essa informação foi a menos encontrada nas teses e dissertações. Exceto por Hir (2017), que aprofundou esse assunto, onde conseguimos saber que, no grupo de mulheres pesquisadas, duas se declararam negras, 11 se declararam brancas e duas se declararam pardas. Curiosamente, esse grupo não representa o índice de aprisionamento do país, “o recorte racial de seletividade penal das mulheres é ainda mais revelador: em torno de 62% se declaram negras, em contraste com pessoas que se declaram brancas (37%).” (GERMANO et al., 2018, p. 34). No caso do encarceramento feminino e da desconsideração ao tratar da temática étnico-racial nas outras pesquisas com mulheres, é relevante para a reflexão o que Davis (2018) analisa sobre o encarceramento feminino:

Como a população carcerária feminina nas prisões agora consiste em uma maioria de mulheres de cor, os ecos históricos da escravidão, da colonização e do genocídio não devem passar despercebidos nessas imagens de mulheres acorrentadas e algemadas. (p. 83).

E, em relação ao encarceramento masculino, Santos (2019), na sua dissertação, trouxe uma indicação geral dos 30 homens entrevistados, segundo a autora “os presos se autodeclararam em sua maioria afrodescendentes.”. (p. 61).

Quando refletimos sobre o silêncio dos outros pesquisadores em abordar esse assunto, podemos inferir que esses estudos olharam para os presos como se eles não tivessem pertencimento etnicorracial. Tendo em vista que a população carcerária é majoritariamente composta por pessoas autodeclaradas negras e pardas, ignorar essas informações das histórias dos sujeitos é desconsiderar que essas pessoas vêm de uma classe social e de uma raça que muitas vezes é determinante para estarem onde estão.

De acordo com o mapa do encarceramento⁸, só no período analisado entre 2002 e 2015 existiram mais negros sendo presos no Brasil do que brancos. Ou seja, invisibilizar essa temática nas pesquisas vai na contramão da discussão que se faz sobre a seletividade penal⁹ e o processo de encarceramento em massa, que, por si só, é racializado e está ligado diretamente ao racismo estrutural no Brasil.

Ao não fazer essa discussão em pesquisas da área da educação, a academia se omite em relação ao preconceito contra os alunos da EJA, que frequentemente são vistos como parte de um grupo social homogêneo. Além disso, insistir em uma conduta de desconsideração das particularidades, especificidades e diversidade de faixa etária, sexo, etnia, credo religioso, ocupação profissional, orientação sexual, situação social e, sobretudo, se está privado ou não de liberdade é um modo de invisibilização dos sujeitos da educação em contextos de privação de liberdade (JULIÃO, 2016). Assim, considerar as questões etnicorraciais no encarceramento é indispensável para promover de forma realista e crítica uma educação para jovens e adultos em prisões que vá ao encontro de suas especificidades.

5.3 “Aprender é lucro. Como aprender, se meu coração quer morrer¹⁰?”: As trajetórias escolares

Neste subcapítulo será analisado de que forma as teses e dissertações abordaram os percursos escolares dos custodiados entrevistados, além de trazer excertos dessas narrativas para compor com a discussão sobre como a evasão escolar é resultado de uma trajetória específica de exclusão social, em função de

⁸ Dados encontrados no Mapa do Encarceramento - Os Jovens do Brasil, 2015, p. 33. Disponível em: <https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/89/1/SNJ_mapa_encarceramento_2015.pdf> Acesso em: 30 mar. 2021.

⁹ A criminologia crítica surge na década de 1960 como um contraponto ao determinismo biológico definido pelo paradigma etiológico, operando um deslocamento no objeto da disciplina. Deixa-se de focar no indivíduo criminoso e nas causas da criminalidade e volta-se para o processo de criminalização de determinados sujeitos e na criminalidade enquanto reação a condições sociais (Andrade, 1995). O sistema penal é entendido como um sistema de direito desigual para a manutenção do poder da classe dominante através da criminalização da classe subalterna (Baratta, 2002). (GERMANO et al., 2018, p. 33).

¹⁰ (SOARES, 2015, p. 189).

esses sujeitos serem “jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam” (ONOFRE, 2014, p. 25).

As histórias de vida dos detentos se entrecruzam nas suas similaridades. São trajetórias de exclusão social enfrentadas desde o começo da infância e que se estendem até a vida adulta, sendo, em muitos casos, o grande disparador para a situação de encarceramento em que se encontravam. Nas narrativas presentes nos trabalhos, observamos que são histórias de crianças que largaram a escola porque precisavam trabalhar, cuidar dos irmãos, mudar de cidade, por dificuldade em chegar até a instituição, desilusão com a escola, *bullying* ou perda de interesse.

A população carcerária atual teve seus direitos humanos negados em sua trajetória de vida, seja na infância, adolescência ou vida adulta. Os dados evidenciam a omissão do Estado e das famílias em relação aos cuidados básicos e o investimento em políticas públicas eficazes de acesso, permanência e acesso escolar, bem como as garantias básicas de moradia, renda, trabalho, a cultura e lazer, direitos de todos/as cidadãos/ãs. (PEREIRA et al., 2015, apud HIR, 2017, p. 50).

Os excertos das narrativas dos detentos reafirmam o que o autor destaca, são pessoas que representam a desigualdade social do país porque tiveram os seus direitos fundamentais de vida, como acesso à educação, trabalho, moradia, desassistidos pelo Estado. Os seguintes excertos demonstram essa realidade: “Trabalho de carreteiro lá fora e eu já tive dificuldade pra poder entrar em empresa, pra poder preencher as fichas em empresa. Que exige muito isso aí, exige muito estudo, entendeu?” (OLIVEIRA, 2019, p. 154) e “Sempre morei em fazenda, não tinha escola perto, a gente tinha pouca ou nenhuma oportunidade. Oportunidade de estudo tive aqui, na prisão.” (MEDEIROS, 2016, p. 102).

Foram poucos os excertos que possibilitaram compreender sobre as histórias de vida que constituíram esses sujeitos, visto que nem todos os pesquisadores abordaram aspectos das trajetórias de vida antes do encarceramento. Alguns detiveram-se apenas a perguntas como: “Você estudou fora da prisão?” e “Até qual série/ano você frequentou a escola?”, e os motivos pelos quais os educandos evadiram anteriormente foi, em grande parte das pesquisas, tratado de maneira passageira. Quase nenhum trabalho trouxe aspectos como condições socioeconômicas da família, como era a vida antes da

prisão, o que lembravam da escola e das relações com as professoras e colegas, e em apenas uma pesquisa não foi identificado nenhum excerto da vida antes da prisão nos relatos dos detentos. Talvez tenha sido escolha do autor suprimir algumas partes da transcrição da pesquisa ou, até mesmo, uma barreira criada pelo entrevistado, que não permitia ao pesquisador adentrar nas suas histórias.

Recuperar essas lembranças é uma forma de retornar àquilo que lhe é familiar, aquilo que fazia parte de si como uma pessoa “livre”. Segundo Andrade,

A partir da história de vida escolar – (re)contruída por meio de entrevistas narrativas – é possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos, com as histórias que ouvimos ou lemos e que, para os/as jovens, são [foram] decisivos e constitutivos de uma experiência vivida. (2012, p. 175)

A autora destaca que narrar a história de vida é uma forma de resgatar experiências e estabelecer relações com outros fatos e momentos. Assim, recuperar esse vínculo com o passado possibilita compreender a relação que os educandos estabelecerão, posteriormente, com a escola da prisão como privados de liberdade. Essas relações individuais formadas ao longo dos processos de escolarização, muitas vezes, são ressignificadas nas escolas da prisão. Seja em busca da retomada da possibilidade de estudar, seja para remir parte da pena ou para aprender a ler e escrever o básico para se comunicar com aqueles que ficaram fora da prisão.

Na pesquisa de Hir (2017), a autora destaca que as custodiadas, quando indagadas sobre a não continuidade dos estudos ou de não terem iniciado sua escolarização, apresentaram as justificativas de: ter que trabalhar na roça, cuidar da casa para a mãe ir trabalhar, foram trabalhar como babá ou empregada doméstica, engravidar e assumir vida de “casada”, distância da escola, as filhas mulheres não estudavam (com a justificativa de que só namorariam) e reprovações seguidas (não tinham “cabeça para estudo”). Uma das educandas relatou a necessidade de trabalhar e a desilusão com a escola em decorrência do *bullying* que sofria.

Eu fui uma pessoa que não tive infância, meu pai morreu e eu era muito nova. Tive que trabalhar para ajudar minha mãe, quando a gente veio para a cidade eu já estava com 12 anos e daí que eu fui conhecer uma escola. Sofri muito, pois eu tinha uma vontade imensa de aprender mas não aguentei ficar na escola, meus colegas de sala me humilhavam muito

por eu ter 12 anos e não saber nada, daí abandonei a escola. Saía de casa para ir para a escola e ficava na rua. (HIR, 2017, p. 65).

Outro relato de desilusão com a escola que apareceu nas entrevistas coletadas foi sobre o impacto da mediação docente.

Não consegui aprender, sei mais ou menos. Tive problema desde o início do meu 1º ano porque na sala de aula eu me sentia só no canto, dava a impressão de que a professora nunca me via e assim foi eu sempre ficando recuada, eu tenho muita dificuldade. (ibidem, p. 69).

A autora também trouxe aspectos relatados sobre a falsa consciência de aprender o que a escola ensinava.

Professora, eu vim para a cidade com 8 anos e minha mãe me colocou na escola no primeiro ano e eu tinha vergonha. Meus colegas de sala e a professora não tinham paciência para me ensinar e eu ficava muito triste, não sabia nada e eu não quis mais estudar, daí perdi a vontade de escrever e o tempo passou. (ibidem, p. 70).

É possível encontrar semelhanças com os relatos acima, nas histórias dos detentos entrevistados por Oliveira (2012). Dos detentos, três educandos responderam exatamente a mesma coisa, que tinham ensino fundamental incompleto porque pararam na 5ª série por necessidade de trabalhar e não conseguiram conciliar os dois. Um deles ainda complementou dizendo:

parei de estudar por vários motivos... meu pai morreu, eu era novo e eu não quis procurar a família dele para dinheiro, aí fui trabalhar. Depois casei com 17 anos, a primeira vez, e fui trabalhar pra cuidar da esposa e dos filhos. Logo depois envolvi com a vida do crime... mais com o tráfico, onde que eu ajudei muita gente pobre, pisada na vida, sabe?... comprava coisas pras casa, comida, remédio... mas eu também sei que isso não justifica... (OLIVEIRA, 2012, p. 130).

Além desses, mais dois dos educandos entrevistados responderam que pararam por falta de interesse, um na 6ª série e o outro na 4ª série. O desinteresse pode vir de diferentes formas, como constatamos acima, desilusão com o professor, *bullying*, dificuldades em acompanhar as matérias e pela escola que se mantém como uma referência distante da realidade e do meio de origem em que esses alunos cresceram, tornando o conhecimento adquirido, em muitos casos, desconexo da realidade enfrentada pelos estudantes. Xavier (2014, p. 834) aponta que as instituições escolares perderam seu monopólio sobre a difusão de conhecimentos socialmente relevantes, isso porque os alunos, atualmente,

encontram acesso em muitos outros meios que lhes abrem distintos universos culturais e “a cultura escolar se torna uma cultura entre outras, mais exigente e oficial, porém não a única.”. Em função disso, cria-se um sentimento de que a perda do monopólio do saber diminui a legitimidade e influência da escola.

Igualmente na pesquisa de Santos (2019), os detentos relataram terem parado de estudar para trabalhar a fim de suprir as dificuldades socioeconômicas da família, como podemos ver nos seguintes excertos de dois detentos: “Eu não continuei na escola porque tive que trabalhar, e não tive mais como voltar.” (p. 67) e “Estudei por pouco tempo. Tive que trabalhar logo porque minha família era muito pobre. É importante porque ensina, mesmo pouco, eu aprendi alguma coisa.”. (p. 68).

De acordo com Santos (2007), a população privada de liberdade foi marcada pela interrupção dos estudos e, sem a garantia dos direitos básicos pelo Estado, algumas pessoas são obrigadas a largar a escola para trabalhar porque a necessidade do sustento se torna mais urgente.

A população encarcerada é marcadamente deficiente no tocante à escolaridade. Na verdade, tiveram uma experiência escolar que, contudo, foi marcada pela interrupção dos estudos. É digno de nota o número daqueles que iniciaram as atividades escolares, mas que por causa do trabalho não puderam continuar seus estudos. Os detentos revelam interesse pela escola, porém, não titubeiam em afirmar que, entre a escola e o trabalho, o segundo é mais urgente. (SANTOS, 2007, p. 1402).

Não temos como objetivo generalizar as trajetórias dos sujeitos que são constituídas por experiências, identidades e subjetividades singulares, mas enfatizar que essas histórias de vida carregam as marcas da invisibilização social que sofrem. Essas narrativas são importantes ferramentas de análise que nos auxiliam na interpretação dos fenômenos de marginalização social, resultado da violência exercida pela ausência do poder público, de uma sociedade desigual, estruturalmente racista e, no caso das mulheres ainda, o peso do machismo ocasionado pelo sistema social e prisional. Hir (2017) trouxe como um dos motivos de as detentas terem largado o estudo coisas que afetam diretamente o sexo feminino: de que iriam para escola para namorar ou assumir a vida de casada, por exemplo.

Das educandas entrevistadas por Soares (2015), seis tinham terminado o ensino fundamental e quatro não haviam completado essa etapa de escolarização. Nove frequentaram a rede pública de ensino e uma única entrevistada frequentou a rede privada. Em relação à modalidade de ensino, quando em liberdade, 100% das educandas haviam frequentado a rede regular. Segundo a autora,

Os motivos que impulsionaram a evasão escolar aparecem na seguinte ordem: 40% deixaram de frequentar a escola devido à gravidez; 20% atribuem o abandono à morte trágica de parentes; 20% afirmam que foram vítimas de ameaças no ambiente escolar; 10% tiveram que viajar para outro estado em busca de trabalho; e 10% revelaram que seus companheiros a proibiram de continuar estudando. (p. 128)

Outro importante dado apresentado pela pesquisadora é de que duas alunas, que representam 20% da população pesquisada, informaram que, antes do ingresso no sistema penitenciário, estavam frequentando regularmente o curso superior de Pedagogia e Enfermagem, em duas faculdades privadas. Em todos os trabalhos e grupos entrevistados, esse foi o único dado encontrado de educandos que passaram pelo ensino superior. Este é um perfil escolar minoritário, inferior a 5% da população prisional brasileira. Como estas mulheres têm (se é que têm) acesso à assistência educacional? Em tese, a LEP garantiria a elas a continuidade dos estudos, entretanto, o que ocorreu foi a interrupção dos estudos.

Essas mesmas alunas que passaram pelo ensino superior estavam matriculadas na EJA no ensino médio da prisão junto com outras quatro mulheres que não haviam completado o ensino fundamental. Segundo Soares (2015), quando indagadas sobre a razão de estarem cursando o ensino médio, as alunas justificaram que foi a prova de sondagem que determinou a etapa de escolaridade que deveriam cursar, visto que as escolas das prisões não acompanham ou requerem os registros de escolarização anteriores dos detentos.

Soares (2015) investigou sobre o histórico de reprovação das custodiadas, o que nos ajuda a entender outros possíveis motivos para a evasão escolar e, nos resultados obtidos, 100% da amostragem relataram que já haviam deixado de estudar por pelo menos um ano e 90% disseram que já terem sido reprovadas em alguma etapa da educação básica.

A reprovação, conforme evidenciaram os dados, tende a ser responsabilidade atribuída unilateralmente aos alunos, especialmente o das classes populares, transformando um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um. (ESTEBAN, 2013; FURLAN, 2006; VASCONCELLOS, 2003 apud SOARES, 2015, p. 128).

Ou seja, responsabilizar unicamente o aluno pelo seu sucesso ou fracasso escolar é ignorar que a escola é um segmento da vida social e, portanto, um produto dela.

Haja vista a concepção da escola e do currículo como produtos de relações sociais hegemônicas, Bourdieu evidencia que a escola, hoje, não seria uma instância neutra, mas sim uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA et al., 2002) Para o autor, a posição do sujeito na estrutura social depende da formação inicial em um ambiente social e familiar, esse cenário constituiria o *Habitus*, conjunto de disposições que conduziria, ao longo do tempo, as ações de cada indivíduo. Cada pessoa é caracterizada por uma bagagem socialmente herdada, tendo o capital cultural como o elemento de maior impacto no êxito escolar de cada aluno, uma vez que as referências culturais constroem uma ponte entre o mundo familiar e escolar, auxiliando no sucesso acadêmico. Portanto, o benefício escolar extraído das oportunidades disponíveis depende sempre do capital cultural previamente estabelecido. Assim, como destaca Nogueira:

Os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002, p. 18)

Para uma cultura escolar ser legitimada, ela precisa, anteriormente, ser apresentada como cultura neutra, não sendo vinculada a nenhuma classe social. (NOGUEIRA et al., 2002) Nessa perspectiva, o autor reforça que a cultura escolar é dissimulada, uma vez que reproduz e legitima as desigualdades anteriores. A desigualdade seria reforçada na medida em que a escola induz um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber, isso porque os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar obteriam sucesso acadêmico. E legitimada, na

medida em que, indiretamente, a escola negaria esse privilégio dissimuladamente oferecido aos filhos da classe dominante, uma vez que esses conhecimentos para a escola não são socialmente herdados, sugerindo, então, que houvesse uma aptidão inata para as atividades intelectuais. Dito isso, Leme (2007), igualmente, aponta que denunciar a ideologia dominante surge como dever para a realização de uma prática educativa libertadora.

A cultura de culpabilização pelos fracassos das experiências escolares anteriores tenta convencer os detentos que estudar é suficiente, portanto, se estudarem novamente na prisão poderão ter grandes oportunidades após cumprirem a pena. Mas, em uma sociedade que perpetua as desigualdades, uma escola que não prepara nem profissionaliza o detento para quando sair e o estigma que carregarão por terem cumprido pena são determinantes para que essas pessoas não consigam ter êxito para sobreviver após a prisão.

Dentro da política neo-liberal existe todo um discurso da igualdade de oportunidade, da eliminação e da discriminação. Esse discurso vem revestido de uma falsa proteção respeitando a individualidade de escolha, por exemplo, a possibilidade de escolher seu advogado, sua assistência e o tipo de educação que deseja ter. (FALEIROS, 2008 apud MEDEIROS, 2016, p. 110).

A fala de uma educanda ilustra bem esse falso discurso de igualdade e autonomia. “Professora, eu não tive uma oportunidade lá fora. Aquilo tudo que foi falado aqui dentro caiu por terra. Nada era verdade. Eu saí para procurar um emprego e tudo foi negado. O que adiantou pagar uma pena se a sociedade não me perdoou?” (SOARES, 2015, p. 115). Após o cumprimento da pena, sem acesso a políticas públicas de fomento à geração de trabalho e renda, nem de renda mínima ou de qualquer tipo de assistência social, o resultado é obviamente a reincidência, que a levou para dentro do cárcere outra vez.

Prosseguindo, Oliveira (2019) traz em sua pesquisa a história de um detento que, assim como vários, estudou somente na infância e foi retomar os estudos na prisão após 30 anos. O custodiado disse que “O mundo do crime, ele tomou da gente, né? Ser culto, procurar falar um português correto, postura. A escola ensina pra gente, né? A gente sair da mente da criminalidade, entendeu? *Hoje eu sou pai, sou vô, então eu preciso. [...]*” (ibidem, p. 97, grifo meu).

Nesse excerto foi possível identificar outros papéis sociais desempenhados pelo entrevistado antes da prisão que não foram abordados em outras pesquisas. Na leitura dos trabalhos, os pesquisadores não saíram do foco do papel desempenhado pelos entrevistados de uma pessoa “temporariamente privada de liberdade”. Não foi possível compreender sobre as outras relações estabelecidas fora do contexto de privação de liberdade temporariamente rompidas e que dizem muito sobre quem são essas pessoas, se são pais, mães, irmãos, filhos, filhas, primos, primas, tios, avós, trabalhadores, residentes de um determinado território, etc. Em muitos casos, essas relações foram determinantes para deixarem de estudar ou, inclusive, retomarem os estudos na escola da prisão.

Destaca-se, portanto, que os motivos mais citados entre os entrevistados sobre a evasão escolar foram a necessidade de trabalhar e desilusão com a escola por dificuldades de se relacionar com o espaço, os professores e os colegas, além das dificuldades na família. Algumas outras memórias compartilhadas mostram histórias de frustração, como os relatos de agressão sofridas na escola por parte da professora: “ela puxava os meus cabelos e dava reguada em minha mão” (HIR, 2017, p. 88), “a professora batia em nós com a régua” (ibidem, p. 90); e de falta de confiança na própria capacidade de aprender: “Lá fora eu estudei muito, aprendi pouco. [...]”. (ibidem, p. 88).

Apenas dois estudos trouxeram dados mais aprofundados sobre as trajetórias de vida dos detentos. Uma das pesquisas trouxe dados gerais sobre o grupo de entrevistadas, como, por exemplo, relação afetiva, filhos, emprego antes da prisão, qual escola frequentou, entre outras informações citadas neste estudo. Em outra pesquisa as histórias de vidas foram trabalhadas em formato de cartas, possibilitando compreender as trajetórias escolares a partir da própria escrita da educanda, sem alterações de sentido ou (re)interpretações do pesquisador.

No restante dos trabalhos, as informações sobre as histórias de vida antes da prisão foram abordadas de maneira fragmentada. Alguns autores trouxeram dois ou três excertos de narrativas do grupo de detentos, outros anularam essa questão nas análises. Esses trabalhos focaram apenas na situação em que os detentos se encontram, ignorando outras histórias que fazem parte da formação da identidade e trajetória de vida dos sujeitos privados de liberdade.

5.4 “A gente não é maltratada pela violência do corpo, mas pela violência da alma; a indiferença nos mata um pouco todos os dias¹¹.” A relação dos sujeitos com a escola da prisão

No contexto de privação de liberdade a escola desempenha um papel complexo, isso porque a prisão é um mecanismo de controle que vigia, pune e violenta ininterruptamente os sujeitos encarcerados. A escola, por sua vez, busca promover a autonomia, o pensar crítico e criativo e preparar o indivíduo para o exercício de sua cidadania. Além disso, a escola possibilita aos detentos se distanciarem da cultura carcerária a que são obrigados a se submeter para sobreviver na prisão, e “buscar a escola para ampliar os conhecimentos é uma maneira de resistir aos processos de perdas a que a prisão submete o indivíduo” (ONOFRE, 2007, p. 10). É através dela que conseguem se sentir mais livres, conversar com detentos de outros pavilhões e, através dos professores, se aproximar do mundo fora dos muros que os aprisionam.

Tendo em vista quem são os sujeitos encarcerados, suas trajetórias de vida marcadas pela interrupção dos estudos logo no início da escolarização, a forma como são assujeitados pelo encarceramento e, pensando no papel que a escola deveria cumprir dentro desse contexto, busquei analisar quais são as possíveis relações que sujeitos entrevistados estabelecem com a escola que frequentavam ou frequentaram da prisão. Considerando que os detentos “vivem à base de vigilância e punição, ‘desculturando-se’, como eles podem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula?” (ibidem, p. 3). Assim, neste subcapítulo procurei responder à seguinte questão: O que a produção acadêmica encontrada nos ajuda a entender sobre a relação que os detentos estabelecem com a escola da prisão?

O material empírico utilizado para a análise foram os excertos das narrativas dos educandos entrevistados, encontrados nas teses e dissertações

¹¹ (SOARES, 2015, p. 129).

selecionadas para este estudo. Andrade destaca que “A coisa escrita aprisiona a ideia dita: ao se transcrever uma narrativa, aprisionam-se e retiram-se de outros sentidos que a fala pode ter colocado.” (2012, p. 187). Para compreender os vínculos estabelecidos pelos sujeitos, antes é preciso analisar tudo o que implica na forma como os educandos vão conseguir se relacionar com a escola. Ou seja, tudo o que constitui a escola da prisão, desde a estrutura física, a organização das aulas por disciplinas e horários, o trabalho docente e o impacto das regras estabelecidas pela administração das unidades prisionais.

Com relação à estrutura física, as informações destacadas nas pesquisas são de que as escolas foram construídas em lugares adaptados, com salas pequenas, em quantidade insuficiente para dar conta de todos os detentos das unidades prisionais, sem materiais adequados para os alunos e o corpo docente. Em várias passagens, os educandos destacaram que os professores eram responsáveis por comprar a própria caneta para escrever no quadro. De acordo com Onofre e Julião:

Pensar os espaços de infraestrutura destinados às atividades escolares e não escolares, nos leva a sinalizar que, na maioria das vezes, se constituem em espaços adaptados, sem condições materiais para um trabalho pedagógico que tenha sentido e significado para os jovens e adultos, que têm histórias de trajetórias escolares mal sucedidas, em sua infância e início de juventude. (2013, p. 59).

A escola da penitenciária investigada por Medeiros (2016), por exemplo, era composta por três salas de aulas: duas pequenas para até 10 alunas e uma grande para até 35 pessoas, uma biblioteca pequena, salão para oficina de costura e salão de beleza. Conforme a pesquisadora, essa estrutura conferiu alguns anos antes o título de penitenciária modelo nacional em ressocialização. Toda a educação em privação de liberdade em Mato Grosso é de responsabilidade da Escola Estadual Nova Chance.

Hir (2017) destaca que o espaço destinado à escola no Presídio Central Feminino (PCEF) foi construído em 2015 com recursos próprios da instituição. Segundo a descrição da autora, eram oito salas de aula, uma sala para uma biblioteca improvisada, sala de professores e sala de atendimento pedagógico. “A construção, apesar de nova, apresenta problemas de infiltração e acústica, além

de iluminação deficiente.” (ibidem, p. 40). As salas de aula tinham cerca de 6 m de comprimento por 5 m de largura, podendo acomodar até 30 detentos.

Na pesquisa de Oliveira (2012), a Escola Estadual Mário Quintana era responsável pelas atividades educativas na unidade prisional. Foi criada em 2005 pelo Estado de Minas Gerais para atender até 130 presos e, no momento da pesquisa, atendia somente 120 educandos. No trabalho não há especificações da quantidade de salas e descrições da estrutura desses espaços, o que temos de informação é sobre as dependências administrativas da escola, que incluíam a sala dos professores, que estava separada dos blocos de celas. As salas de aulas estavam localizadas nos blocos em que se encontravam os presos, portanto, em celas especialmente destinadas a essa finalidade.

Na pesquisa de Soares (2015), a escola responsável pelas atividades escolares no Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa (IPF) era a EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider. A escola possuía quatro salas de aulas que atendiam 113 alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ofertadas na modalidade da EJA. A autora aponta que “A infraestrutura das salas e o mobiliário são adequados às práticas educativas.” (p. 106). Para complementar, Soares compartilha a descrição dada por uma das professoras entrevistadas sobre a realidade da infraestrutura das salas de aula de outra unidade prisional em que ela também trabalhava.

São salas improvisadas, sem a menor estrutura para comportar gente de verdade. As salas são muito pequenas. Eu já fiquei dando aula numa sala por 6 meses que não tinha nem ventilador, nem buraco nenhum para ventilação. Era insuportável. Atualmente, eu dou aula numa sala que tem um banheiro dentro porque, na verdade, lá não era sala de aula, era a sala do castigo. (p. 133).

No Centro de Detenção Provisória II – ASP Paulo Gilberto de Araújo de Chácara Belém II, pesquisado por Oliveira (2019), o pavilhão escolar era formado por cinco salas de aula, uma biblioteca e sala dos professores, parlatório para atendimento jurídico e psicossocial e ala hospitalar. Na Ala de Progressão Penitenciária analisada, o espaço interno da habitação contava com duas salas de aula para até 20 estudantes e uma biblioteca. As salas de aula possuíam aproximadamente 2,5 m de largura por 2,5 m de profundidade, os tetos eram

baixos e apenas uma das salas possuía janela, por isso, não havia circulação de ar.

Santos (2019) destaca que, no Colégio Professor George Fragoso Modesto, as salas de aula estavam localizadas nos pavilhões. Segundo a autora, no ano de 2019 foram ofertadas, em todos os eixos de ensino, 1400 vagas e ocupadas apenas 1048. E, na pesquisa de Onofre (2014), a autora sinaliza que a escola era composta por 14 salas de aula, onde estavam matriculados 609 alunos.

Em síntese, as escolas das penitenciárias investigadas tinham basicamente a mesma estrutura, que era precária, com escassez de material, salas pequenas e com pouco mobiliário escolar, o que tornava a quantidade de vagas para as matrículas bastante reduzida. Como consequência da falta de estrutura adequada, em 2011, através da Resolução nº 9 do CNPCP, foram decretadas as Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal, que, dentre outras demandas, assegurava a reforma e construção de módulos educativos e laborais em espaços apropriados nas penitenciárias. Todavia, nos anos de 2017, 2018 e 2019 diversas resoluções foram lançadas que visavam à flexibilização dessas diretrizes, com a justificativa do alto custo para as construções e a urgência de aumentar o número de vagas.

Existe uma lógica em manter essa arquitetura escolar que vai ao encontro da lógica do aprisionamento, que é de controlar, vigiar e continuar punindo o detento, ignorando os direitos que são inerentes ao ser humano, e que o encarceramento, por si só, é a punição. Mourão afirma que:

Tanto do ponto de vista qualitativo, quanto do ponto de vista quantitativo, a educação em prisões se mostra deficitária. Ao mesmo tempo que presídios antigos não tem estrutura de escola, os novos quando as tem, é de maneira insuficiente. Ao mesmo tempo que o início das práticas escolares em presídios foram marcadas por amadorismo bem intencionado e desvinculação do sistema oficial de educação da secretaria de educação, a oferta hoje ainda é acanhada com unidades recém construídas que ofertam espaço para menos de dez por cento de sua população. (2016, p. 122).

Outro aspecto que podemos relacionar com o espaço insuficiente das escolas, com as vagas que não eram totalmente preenchidas e os casos de alunos que ficavam esperando pela sua matrícula é que as vagas não são para todos. Assim, o sistema penal mantém o controle e o bom comportamento do detento,

disponibilizando a vaga somente àqueles que agem de acordo com as normas da instituição, fazendo do direito à escolarização uma moeda de troca e reforçando um sistema de privilégio dentro da prisão. O relato de uma das professoras entrevistadas elucida essa situação:

As agentes priorizam as meninas que são comportadas. Se não tiver um bom comportamento não estuda de jeito nenhum. Elas costumam ver também se elas são usuárias de drogas porque se forem não têm como estudar. Analisam a questão da periculosidade; dependendo do crime ela nunca vai ver uma folha de caderno. (SOARES, 2015, p. 142)

Esse sistema acaba gerando uma falta de transparência em relação aos critérios da admissão para participar da escola, tal como menciona um dos educandos: “Não tenho conhecimento da escolha. São muitos nomes na lista. A segurança que escolhe, não sei o critério. A lista é passada e depois só chamam os nomes aprovados.” (OLIVEIRA, 2012, p. 72).

Carlos Dias¹² (2021), Coordenador de Educação, Cultura e Esporte do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN-MJ), afirma que o DEPEN tem feito investimentos na busca para solucionar os problemas da falta de oferta de vagas para escolarização. Segundo o coordenador, o departamento adquiriu e doou para todos os estados mobiliário escolar, que atendeu a 942 unidades prisionais. Os mobiliários novos possibilitaram a abertura de inúmeras salas nas respectivas unidades.

A gente tem feito muito investimento em relação ao ensino profissionalizante, a gente tem um montante de 48 milhões que foram repassados ao MEC para ofertas. Isso vai gerar para os anos de 2021, 2022 e 2023 em torno de 22 mil vagas de cursos profissionalizantes, como auxiliar de padaria, estética, pintura, auxiliar de eletricidade para ofertar aos detentos. [...] Dois estados estão fora, porque à época do repasse não manifestaram interesse que foi o Pará e o Rio Grande do Sul. (DIAS, 2021)

Conforme os dados do INFOPEN, de julho a dezembro de 2019, no RS, apenas 6.79% (2.795 de 41.189) da população prisional do estado estava participando de alguma atividade educacional. Em cursos profissionalizantes, em que o estado não mostrou interesse nos repasses, no ano da coleta dos dados, apenas 49 detentos estavam participando de cursos. No caso do Estado do Pará,

¹² Dados retirados da apresentação de Carlos Dias no 2º WEBNÁRIO - A Necessidade da Educação Especializada no Sistema Penitenciário. **Youtube**, 11 mar. 2021. Vídeo (2:27:30). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jkaRaIATOh0>> Acesso em: 17 mar. 2021.

apenas 7.62% (1.586 de 20.825) dos detentos estavam em atividades educacionais e, especificamente, somente 40 presos em cursos profissionalizantes. Esses dados nos mostram que, mesmo com repasses e mobiliários novos, cada estado e unidade prisional têm autonomia para definir suas prioridades e agir de acordo com seu próprio entendimento.

“A violência inicia bem antes ao processo de encarceramento, uma violência percebida pela ausência do poder público no tocante aos direitos sociais, formando uma sociedade de indivíduos excluídos dos meios de produção.” (MEDEIROS, 2016, p. 116). Com isso, tendo em vista que os detentos são, em sua grande maioria, um público de baixa escolaridade, não garantir os direitos à educação acaba por perpetuar a violência e a desassistência do Estado e, conseqüentemente, manter o baixo índice de escolaridade. Os estados em questão, por exemplo, não têm nem um décimo da população prisional em atividades educacionais. O que reforça os debates dos pesquisadores e autores da área, de que as poucas vagas enfatizam a educação como moeda de troca, além de considerar irrelevante o dispêndio com educação para presos. Ou seja, educação é valor indissociável da cidadania, é direito para todos, mas não chega para todo mundo na sociedade e, muito menos, na prisão.

Entre operadores do direito, agentes penitenciários e governos em geral, se observa a necessidade de satisfazer a sede de vingança imediatista da sociedade civil, muitas vezes potencializado por uma mídia policialesca e exclusiva. Sem falar da recente experiência da ditadura que impregnou todo o sistema repressivo brasileiro por mais de vinte anos e ainda tem seus resquícios. (MOURÃO, 2016, p. 11).

No que diz respeito às informações sobre a duração das aulas e as disciplinas ofertadas nas unidades prisionais analisadas, foi constatado que as atividades duravam menos tempo do que as aulas da modalidade da educação de jovens e adultos nas escolas fora do contexto de privação de liberdade e, além disso, não eram dadas aulas de todas as matérias escolares. A fala de um dos custodiados entrevistados ilustra essa diferença: “É uma educação diferente da escola comum, pelo tempo, pelos assuntos, pela forma de ensinar e pelos professores, mas é muito boa, só acho que deveria ter mais dias, mais horas, mais coisas.” (SANTOS, 2019, p. 73).

Na escola analisada por Soares (2015), cada estabelecimento penal ofertava duas áreas do conhecimento por ano, as quais teriam a mesma carga horária semanal. As demais áreas seriam ofertadas nos anos subsequentes. As aulas duravam duas horas por dia, quatro dias por semana. Importante destacar aqui que as alunas entrevistadas nesta pesquisa estavam matriculadas no Ensino Médio e a certificação de conclusão só era concedida através da obtenção de uma nota mínima exigida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ou seja, de que forma seria possível que essas estudantes concluíssem com êxito essa etapa da escolarização através de um exame que exige conhecimento básico de todas as áreas de ensino, se a elas só eram ofertadas duas áreas por ano? Além disso, uma das educandas destacou: “O problema é que tem muita atualidade na prova. Como é que eu vou saber de atualidade se faz mais de dois anos que eu não vejo a rua?” (p. 188).

Um dos educandos entrevistados por Oliveira (2012) disse que “As aulas são rápidas. As professoras passam uma coisinha e já acabou a aula. Duas horas e meia só por dia.” (p. 72). Além disso, no caso da escola visitada pela autora, havia um problema ainda maior que dificultava o acesso dos custodiados à escola pela colisão de horários com outras atividades da própria instituição, como trabalho interno na horta e o refeitório.

Hir (2017) destaca que, na unidade visitada, a oferta da escolarização compreendia o ensino fundamental nos anos iniciais e finais, como também o Ensino Médio. Com atendimento aos internos nos períodos da manhã, tarde e noite, com quatro aulas diárias de 50 minutos em cada período.

No estudo de Oliveira (2019), o número de estudantes matriculados na educação básica na modalidade EJA era de 25 no período da manhã, 20 no período da tarde e 15 no período da noite. Em todos os turnos, as aulas duravam 4 horas e eram divididas por áreas: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Segundo Oliveira (2019, p. 57), havia 170 estudantes aguardando por matrícula, pois a escola vinculadora alegava não ter professores cadastrados no Programa de Educação nas Prisões, para que pudesse contratá-los. Por fim, Onofre (2014) relata em seu estudo que a escola visitada funcionava no turno da manhã e da tarde. Um dos entrevistados destacou que

“Só duas horas de aula não adianta nada – é só pra dizer que aqui tem escola.” (2014, p. 157).

Nas produções de Medeiros, Santos e Mourão não foram identificadas informações sobre horários ou oferta das matérias escolares. Por outro lado, Medeiros (2016) expõe um problema recorrente dos educandos, que é a interrupção arbitrária dos estudos. “Uma das características da educação em prisões é a rotatividade dos sujeitos. Convive-se cotidianamente com a entrada e saída dos alunos, seja porque são transferidos, libertados, evadidos ou desistentes.” (HIR, 2017, p. 61) No caso elucidado pela autora, um dos problemas mais presentes na realidade de quem estuda no contexto de privação de liberdade é a transferência de unidade e, nesse caso, precisam parar de estudar porque nem sempre a outra penitenciária tem algum projeto de escolarização formal.

Algumas descreveram que já passaram em outras unidades prisionais do Estado nas quais não havia salas de aulas, que a única atividade educativa era a confecção de artesanatos. Assim perderam meses sem aula, outras até anos, até serem transferidas para uma unidade que tenha salas de aulas. (MEDEIROS, 2016, p. 100).

Essa realidade de haver só atividades informais nas unidades é explicada por Felipe Melo¹³ (2021), Coordenador Técnico do Eixo Cidadania/Programa Fazendo Justiça – CNJ/PNUD, em que o sociólogo destaca que, até 2019, dois estados não possuíam plano nacional de educação; oito estados não possuíam grupo gestor de educação; dos 18 que possuíam o grupo gestor, ele era formado exclusivamente pelos órgãos da educação ou da administração penitenciária – e a legislação diz da importância da participação da sociedade civil, das universidades, de pessoas egressas, familiares nos processos educativos –; 13 estados não possuíam um PPP próprio para o sistema prisional; 10 estados não possuíam formação específica para o corpo docente; e 14 estados não possuíam regulamentação de horários para as aulas da EJA. Os dados apresentados por Melo apenas reforçam a realidade que os detentos enfrentam e que foi bastante mencionada nas produções acadêmicas.

¹³ Dados retirados da apresentação de Felipe Melo no 2º WEBNÁRIO - A Necessidade da Educação Especializada no Sistema Penitenciário. **Youtube**, 11 mar. 2021. Vídeo (2:27:30). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jkaRaIATOh0>> Acesso em: 17 mar. 2021.

Além das transferências dos detentos para outras unidades, o que causa uma alta rotatividade dos presos no sistema, e foi uma das interrupções nos estudos mais comentadas entre os pesquisadores, há outras questões corriqueiras na educação em prisões que se faz necessário pontuar. Um dos aspectos mais destacados é que a educação não é prioridade para os agentes penitenciários e administradores da unidade. Os detentos só são retirados para as salas de aula quando outras demandas forem cumpridas anteriormente, como levar os custodiados à ala médica, por exemplo. Quando há indisponibilidade dos agentes, os detentos sequer são retirados das celas. Além disso, são constantes as afirmações de violência e desrespeito dos agentes com os presos por terem que fazer esse serviço, que é considerado “a mais”. Como destacam as seguintes falas dos detentos: “Falta muita educação no tratamento dos agentes. Já pensei em desistir de estudar aqui por isso, mas tenho que mostrar que sou mais forte que eles. Não quero ser fraco” (OLIVEIRA, 2012, p. 73) e “Às vezes os agentes chegam mais cedo pra buscar na cela e não esperam a gente escovar os dentes pra ir pra aula. Aí a gente fica sem ir.” (ibidem, p. 74).

Além disso, como regra da prisão, antes de os educandos entrarem nas salas de aula, eles são revistados pelos agentes penitenciários. Na pesquisa de Soares (2015), as alunas relataram que constantemente perdiam o começo da aula por causa da revista dos agentes. A revista não só atrasa os estudantes, como, igualmente, no caso das mulheres, pode causar constrangimento. Uma das entrevistadas disse que não ia à escola quando estava menstruada, ela relatou que “tem que tirar a roupa *todinha* antes de vir para sala de aula. A gente tira a roupa antes de entrar na sala e na hora da saída também para ver se a gente *tá* escondendo alguma coisa. Aí é muito humilhante todo mundo ver você daquele jeito.” (ibidem, p. 128, grifos da autora).

Os relatos destacados até então confirmam o que Santos (2007) expõe, que, se no discurso oficial a prisão tem como objetivo reabilitar as pessoas privadas de liberdade, para que voltem “reintegradas” à sociedade após o período de reclusão, sabe-se que a instituição prisão não consegue dissimular o seu avesso, que é o de ser um aparelho punitivo exemplar. Outras falas dos detentos ratificam esse paradoxo entre discurso e ação, quando afirmaram que não podiam levar os

cadernos das aulas para estudar nas celas e que evitavam pegar livros na biblioteca porque podiam ser extraviados nas vistorias dos agentes e, posteriormente, serem castigados por isso. Como demonstra o seguinte excerto:

Pesquisadora: Mas a leitura não te ajudaria se você levasse pra sua cama?

Cigana: Vai, vamos se dizer que pode até me ajudar, como pode também não ajudar. Por quê? A partir do momento em que eu pego um livro ali, eu tenho que relevar que é uma responsabilidade. Tem muitas das vezes que entra a blitz, se a blitz pega e some com esse livro. Como que eu vou provar pro agente prisional que a blitz pegou e levou o livro?

Pesquisadora: Entendi, entendi...

Cigana: Aí eu vou saber que castigo que ele pode me dar? Não sei. Então prefiro nem pegar e nem ler. (OLIVEIRA, 2019, p. 116)

Além dessa questão apontada de os educandos não conseguirem levar o material para as celas a fim de que dessem continuidade aos seus estudos, outro aspecto mencionado por quase todos entrevistados é sobre a carência de materiais, como ilustram os excertos:

Podia oferecer apostilas e mais materiais. Tem só dois cadernos pequenos e lápis para todas as matérias. (OLIVEIRA, 2012, p. 75).

Pesquisadora: E material, assim? Caderno, por exemplo.

Canarinho: É, eles dão caderno... O caderno, com acho que 80 folhas. Aí uma caneta, um lápis, uma borracha, um apontador...

Pesquisadora: E o caderno, você pode levar pra estudar na ala?

Canarinho: Não, não podemos levar o caderno. Fica aqui na sala de aula trancada. Porque lá mesmo, às vezes tem blitz¹⁴, né? Blitz, tem... Então bagunça, às vezes perde, molha... (OLIVEIRA, 2019, p. 124)

Nas falas acima, apesar da precariedade do material, podemos observar que as unidades prisionais davam materiais novos para os estudantes. Em contrapartida, havia também unidades em que não havia distribuição alguma de material escolar novo para os alunos e eles precisavam reaproveitar cadernos de outros educandos, como destacou um dos custodiados entrevistados:

Por enquanto, do tempo que eu comecei a participar aqui do ensino até hoje, eles não deram pra gente nem caderno nem nada. Então a gente tá

¹⁴ *Blitz*, conforme Oliveira (2019), “é uma expressão estrangeira já incorporada à nossa língua, no sentido figurado, para fazer referência a uma batida policial repentina, que tem como objetivo combater qualquer tipo de ilegalidade. A palavra blitz é uma abreviação criada pelos ingleses, derivada da palavra alemã blitzkrieg, que em português significa ‘relâmpago’”. (p. 110).

participando com os cadernos de pessoas que já saíram, que não estão mais aqui. Então, fazendo um rascunho no que eles já escreveram, por cima. Usando o caderno deles. (OLIVEIRA, 2019, p. 169).

A escassez de material de apoio não só impossibilitava que os detentos conseguissem dar continuidade ao que havia sido estudado em sala de aula, como comprometia o trabalho pedagógico dos professores que precisavam passar atividade, esperar que todos concluíssem e corrigir, sempre no curto período de aula.

Por conseguinte, no que diz respeito aos materiais didáticos, não há em nenhuma pesquisa lida a referência do uso nas aulas. “Nós não temos o material didático de aluno correto aqui, entendeu? É um caderno que o governo manda, de 80 folhas, com um lápis, uma borracha e uma caneta. Só isto.” (OLIVEIRA, 2019, p. 117). Todos os custodiados, quando indagados sobre o material utilizado nas aulas, destacaram a ausência de equipamentos adequados para as salas e que os professores precisavam comprar com o próprio dinheiro as canetas para escrever nos quadros. Um dos detentos disse:

Falta condições para os professores trabalharem aqui. Falta giz, não tem um quadro verde. Se esse quadro aí riscar com uma caneta que não apaga, já ouviu falar nos professor que o professor vai ter que pagar o quadro. Então, também eles vive também uma opressão também aqui. (OLIVEIRA, 2019, p. 169)

Os professores igualmente relataram essa situação de precariedade de material:

Para você ver, a lousa estava caindo aos pedaços de tanto a gente escrever. Quando viram que não dava mais para escrever na lousa de tanto buraco que tinha, passaram massa e uma tinta verde na parede. Os buracos continuam, mas agora são verdes. (ONOFRE, 2014, p. 167).

Essa realidade reforça para os detentos os processos de ajustamento aos quais são submetidos, reafirmando que, por mais que eles corram atrás de sua vocação de serem sujeitos, permanecem sendo sujeitados. (LEME, 2007).

Não só por perceber que os professores não ocupam posições de privilégio entre os trabalhadores das unidades, inclusive, por terem que pagar pelo material para dar aula, os professores representam uma conexão com o que está fora dos muros da prisão. Levando em consideração que o isolamento é a forma mais marcante de privação de liberdade na prisão, porque representa uma

rejeição moral deliberada pela comunidade (ONOFRE, 2007), isso faz com que os educandos estabeleçam vínculos de afeto, admiração e confiança com o corpo docente, enxergando neles pessoas altruístas que lhes estendem a mão quando todos já viraram as costas. Uma das falas da educanda Meissa demonstra bastante essa rejeição moral sentida pelos detentos:

As professoras são carinhosas, atenciosas. Elas parecem nossas psicólogas, que estão ali sempre prontas para ouvir a gente. Elas parecem mãe que briga, mas que cuida. *É por isso que tanta gente quer estudar para ter essa oportunidade de ser ouvida e de ser tocada. Lá embaixo a gente não é maltratada pela violência do corpo, mas pela violência da alma; a indiferença nos mata um pouco todos os dias.* São poucas as pessoas que nos olham assim como as professoras olham. Às vezes, um olhar já ajuda a gente a ter um pouco de esperança, a lembrar que somos humanas, e não bichos. A gente só ganha abraço aqui na prisão das professoras. Até os familiares da gente quando vêm nos visitar não têm aquele sentimento de dar um abraço, tocar em nós. *Eu diria que todas as pessoas presas são como os leprosos, que são doentes, que devem ser afastados da sociedade normal. É como se tivéssemos uma doença contagiosa mesmo. Ninguém toca, ninguém fica perto.* As professoras nos tratam como seres humanos de verdade, elas confiam em nós e nós confiamos nelas. As professoras são como anjos. (SOARES, 2015, p. 129, grifos meus).

O que Meissa explicita traz à tona o estigma, essa sentença social, que é marcada nas pessoas que passaram pelo sistema penal e que vai corroborando com a perda da sua identidade e percepções de si. Ademais, os entrevistados por Oliveira (2019) afirmaram que os professores eram bons porque vinham de fora para dar aula, quando ninguém dava bola para os presos, pois não existia amor ao próximo. Outra fala comum entre os presos é de que a escola é boa porque tem o carinho das professoras, que “olham para a gente como gente de verdade” (SOARES, 2015, p. 105). Os professores são importantes figuras para que os educandos estabeleçam vínculos duradouros com a escola, não só pelo trabalho da garantia do direito à elevação da escolaridade, como a possibilidade de encontrar relações verdadeiras, de escuta e compreensão, que não exigem dos detentos algo em troca.

Considerando que os professores desempenham um papel fundamental na escolarização dos educandos, uma forma de prolongar as violências exercidas dentro do cárcere é não contratar professor qualificado ou interromper a matrícula de detentos por falta de educador. Oliveira (2019) entrevistou um homem que estava estudando na 3ª série e teve sua matrícula suspensa porque a

única professora de alfabetização havia saído e ninguém mais tinha sido contratado para substituí-la. Mourão (2016) destaca que, em algumas unidades do Estado do Ceará, com a falta de professores formados, foi feito um arranjo com os agentes penitenciários que “tinham condições de ministrar aulas, aproveitando parte das horas de trabalho dos agentes com curso superior para essa finalidade.” (p. 112). Estas constatações destacadas pelos pesquisadores sobre a falta de profissionais qualificados, a precariedade dos materiais e das instalações e das reduzidas horas de estudo reafirmam que as unidades prisionais não organizam um currículo para que essas horas correspondam a processos educativos significativos, pensados para um público adulto que necessita de uma educação voltada para a vida e que, principalmente, considere esses tempos e espaços vivenciados.

Na escola da prisão há urgência no fazer pedagógico, pois:

É preciso planejar com disposição permanente para avaliar o processo e replanejar. A dinâmica própria da escola na prisão, com suas interrupções de aula devido a questões internas do sistema, transferências de educandos, impossibilidade no uso de alguns recursos, não permite o planejamento a longo prazo. Assim, a consciência de que o grupo que agora se tem pode não ser o mesmo de amanhã imprime ao fazer pedagógico um sentido de urgência. É preciso aproveitar a fala que ocorre agora! É preciso responder à pergunta agora! É só o hoje que se tem. Amanhã se pode completar, ampliar, aprofundar. Mas é urgente aproveitar o agora. (HIR, 2017, p. 60).

Uma educação que deveria ser permanente se torna, com suas dinâmicas imprevisíveis, instável e provisória. Não se sabe se a custodiada de hoje, quando for sentenciada amanhã e transferida para outra unidade, poderá garantir o seu direito à educação. Como a autora destaca, os professores e também os alunos criam e aprendem num contexto de urgência. O tempo na prisão é vigiado e constantemente controlado, os detentos não têm certezas nem garantias sobre o seu futuro na instituição. Portanto, um fazer pedagógico que esteja comprometido com essa realidade contribui para dar sentido ao tempo, que é considerado perdido dentro da prisão.

A educação em contexto de restrição e privação de liberdade tem se caracterizado pela possibilidade de remição do apenado e de prepará-lo para um trabalho teoricamente mais qualificado. Ao passo que a prisão desempenha seu

papel de mecanismo de controle, a escola representa uma oportunidade de dar um sentido à sua história. Para Leme (2007):

A cela de aula é um espaço privilegiado das relações educativas formais dentro do presídio. Nesse espaço, trava-se a disputa entre a condição atual – homem preso – e uma possível condição futura – a liberdade. Principia como um cenário utópico. Por meio dela busca-se recuperar o tempo perdido, vislumbra-se um mundo, até o momento, inatingível. Com ela, criam-se possibilidades de comunicação com o mundo letrado. Códigos são aprendidos, decifrados. Nela, a leitura do mundo é refinada. Por mais que façamos uma apologia da cela de aula, na realidade ela é uma grande metáfora. Uma ilusão temporária, uma ilha diante de um oceano de crueldade. (LEME, 2007, p. 2045).

A partir do que foi debatido neste subcapítulo, todas essas questões elencadas sobre a escola e a instituição prisional vão ser determinantes sobre a forma como os detentos enxergam e se relacionam com a escola. Os motivos pelos quais eles retornam a estudar na prisão são distintos, alguns educandos têm como objetivo único a remição da pena, outros retomam um objetivo interrompido na infância, como aprender a se comunicar através da escrita e ler cartas, e há também aqueles para quem a educação não representa nada além de aliviar a pressão do ócio. Não cabe a nós julgar os motivos pelos quais os detentos buscam a escola da prisão. Seja qual for a motivação, o que importa é que a educação é um direito garantido constitucionalmente a toda a população.

Através das leituras das teses e dissertações, nota-se maior incidência de motivos de remição de pena, já que sair da prisão eventualmente é o grande objetivo de quem se encontra privado de liberdade. “Assim, para os que estão presos, a liberdade é a grande expectativa de vida, objetivo, sonho e motivação maior para sua existência” (ONOFRE, 2007, p. 12). Em decorrência disso, os pesquisadores constantemente destacaram nas suas análises que as necessidades físicas e emocionais podem se sobrepor à verdade dos fatos. Autores como De Maeyer (2013), Santos (2007), Onofre e Julião (2013) explicam que a cultura de conformidade adotada pelo detento é a única chance para ele sair mais rápido da prisão. Para sobreviver nesse espaço ele precisa forjar uma nova identidade, assumindo o que dele se espera, portanto, em vários momentos é comum mentir e dissimular sobre avaliações positivas das atividades que a instituição oferece. Em uma das entrevistas, enquanto o educando elogiava a

escola, perguntava se a pesquisadora estava anotando essas informações e levaria para a administração.

Independente das motivações que levam o detento a participar de atividades educativas formais no cárcere, é fundamental destacar que cabe aos gestores educacionais e de execução penal organizar um currículo para que essas horas dedicadas na escola proporcionem processos educativos significativos, pensando em um público adulto que necessita de uma educação permanente e de aprendizagens ao longo da vida. “Compreender os espaços de sua vida, na companhia de outros em um contexto educativo, é um processo de educação permanente e é por isso que falamos em educação para toda a vida.” (DE MAEYER, 2013, p. 44). A educação deve ser pensada de forma que respeite o tempo e o espaço em que se encontra e consiga promover uma diversificação curricular que faça sentido para os educandos interpretarem a realidade em que se encontram.

Com base nas leituras dos trabalhos, foi possível identificar nas falas dos entrevistados **a educação como objetivo de remição**: “A oportunidade de estudar é muito boa, mas se cortar a remição, não vai mais existir aluno. A remição é o que faz a maioria procurar o estudo, motiva o preso a pensar em sair mais rápido”¹⁵ e “Meu interesse foi pra aprender e ter remição. Mando carta pra dar exemplo pros meus filhos. Conto sobre a escola pra incentivar eles”¹⁶; **a possibilidade de retomar os processos educativos**: “Que um dia eu vou ter a oportunidade de tá me formando... E se eu não tiver concluído o meu estudo eu nunca, jamais, eu vou conseguir realizar um sonho meu. E o meu sonho é me formar”¹⁷ e “A escola ajuda a viver melhor aqui dentro – já sei ler as cartas da minha mãe, não preciso de mais ajuda do meu parceiro”¹⁸; **almejar um futuro melhor**: “muitas portas vão se abrir, posso ter mais oportunidade, vai melhorar minha vida”¹⁹ e “Quando eu sair quero fazer tanta coisa, terminar meus estudos, gostaria de fazer uma faculdade, quero ser arquiteta ou decoradora”²⁰ e, por fim,

¹⁵ (SANTOS, 2019, p. 73)

¹⁶ (OLIVEIRA, 2012, p. 72)

¹⁷ (OLIVEIRA, 2019, p. 112)

¹⁸ (ONOFRE, 2014, p. 145)

¹⁹ (MEDEIROS, 2016, p. 103)

²⁰ (MEDEIROS, 2016, p. 103)

a **educação como uma ocupação da mente**: “Sei ler e escrever, mas aprendi aqui, hoje gosto de ler e as vezes passo o dia todo lendo, é uma beleza, chego a ficar pensando só coisa boa, porque aqui dentro tem muita coisa ruim”²¹ e “Se tivesse lá fora, não voltaria a estudar... aqui foi mais porque não tem nada pra fazer, por isso pus o nome na lista”²².

As relações que se estabelecem com a escola da prisão são diversas e correspondem aos anseios, desejos e trajetórias singulares de cada custodiado. Independente de qual seja o objetivo, a educação em privação de liberdade deve “criar condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, tenha voz própria e adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar a sua realidade – a passada, a presente e a futura.” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 57). É necessário destacar que a educação deve ser pensada nas suas especificidades e uma delas é a elevação da escolaridade dos custodiados, que tem alta demanda para alfabetização e conclusão do ensino fundamental. Com isso, para qualificar o trabalho educativo é importante levar em consideração as aprendizagens dos educandos, já que, hoje, a única coisa importante para a remição da pena é a frequência escolar.

Outro fato importante observado nas leituras dos trabalhos é que nem todos os educandos tinham consciência de que a educação em prisões é direito inalienável. Apenas um sujeito entrevistado afirmou ter conhecimento sobre isso: “Tô estudando tem três anos aqui. [...] Tô na quarta série agora, porque no meu bloco não tem a quinta série que foi a que eu parei. Mas eu sei que é meu direito fazer essa série que parei lá fora, mas não tem como.” (OLIVEIRA, 2012, p. 71). O detento também trouxe uma realidade bastante comum entre os educandos, o estudo era interrompido porque, a partir de uma determinada etapa a unidade prisional não oferecia mais matrícula.

Os pesquisadores também elucidam a realidade instável da educação, quando posta em comparação com o trabalho. Exceto o centro de detenção visitado por Oliveira (2019), em que, para se candidatarem às vagas de trabalho, os presos precisavam frequentar a escola, no restante das unidades, geralmente,

²¹ (MOURÃO, 2016, p. 87)

²² (OLIVEIRA, 2012, p. 76)

os horários de trabalho colidiam com os da escola, dificultando o acesso e a permanência. Foi unânime entre os entrevistados a relação de preferência pelo trabalho, caso pudessem optar. Na pesquisa de Onofre (2014) a autora destaca que, entre trabalhar e estudar, a primeira opção dos detentos era o trabalho, mesmo que fosse um trabalho caracterizado pela monotonia e falta de especialidade e propiciando pouca satisfação intrínseca ao encarcerado. De acordo com Leme:

Mesmo a educação sendo considerada importante, na opinião dos prisioneiros que foram entrevistados, não podemos esquecer de que o trabalho nas prisões ainda é um grande concorrente da escola. No momento de escolher entre o trabalho e o estudo, sem hesitar, a maioria dos prisioneiros escolherá o trabalho. Se o trabalho fornece o alimento e a educação fornece o sentido, o alimento ainda é a necessidade mais imediata, não só para os prisioneiros, mas para a maioria da população. (LEME, 2007, p. 2161).

Muitos dos detentos afirmaram que o trabalho era prioridade porque os familiares dependiam da renda, tal como o autor afirmou, *o alimento ainda é a necessidade mais imediata*. Trabalho e educação são direitos fundamentais, portanto, um não deveria anular o acesso e a garantia do outro.

Os dados apresentados até aqui mostram que há uma incongruência entre o que é preconizado na lei e a realidade das unidades prisionais. É incontestável que, no âmbito legal, o debate sobre educação em prisões tenha avançado, sobretudo, a partir de 1997, com a V Confinteia organizada pela Unesco, que definiu a importância de reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem. O Seminário Nacional pela Educação nas Prisões em 2006 e a VI Confinteia em 2009, igualmente, fortaleceram o debate para o planejamento de políticas públicas, resultando em importantes marcos legais no que tange à garantia do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade. Por exemplo, as resoluções de 2009 e 2010, que estabeleceram as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e, em 2011, a Lei nº 12.433, que possibilitou remir parte da pena por estudo.

Esses foram importantes documentos que contribuíram para o reconhecimento da educação como direito da população privada de liberdade e para a visibilização destas questões pelos estudos acadêmicos. Contudo, as

pesquisas analisadas sinalizam que a oferta educacional nas prisões não acompanhou o avanço nos debates e as exigências legais. As condições precárias das escolas, a falta de materiais pedagógicos para alunos e professores e a não garantia da matrícula a qualquer momento denunciam que o debate não se converteu em medidas operacionais que tenham melhorado efetivamente o acesso à educação pelas pessoas privadas de liberdade. Julião (2016) afirma que há um descompasso entre o campo legal e a efetivação da política na prática. Segundo o autor, o Brasil é reconhecido internacionalmente por sua legislação inovadora que se apoia em uma perspectiva moderna de execução penal, mas que, na prática, ainda amarga com um elevado índice de detentos analfabetos e com o ensino fundamental incompleto.

A Lei nº 10.172, de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, nos dá outro exemplo dessa incoerência entre prática e legislação no campo da educação em prisões. Conforme o documento, uma das metas era implementar, em todas as unidades prisionais e socioeducativas, programas de educação nos níveis fundamental e médio, bem como de formação profissional. Além disso, a lei visava estabelecer um programa nacional de fornecimento de material didático-pedagógico adequado “à clientela” e expandir a oferta de educação a distância na modalidade da educação de jovens e adultos, a fim de incentivar o aproveitamento nos cursos presenciais (BRASIL, 2001). Os trabalhos acadêmicos e as narrativas dos detentos nos mostram que, passados 20 anos, essas propostas não se efetivaram, visto que a educação em prisões sequer foi implantada com suas especificidades em todos os estados do Brasil.

Os estados têm a responsabilidade de garantir aos detentos acesso à educação, todavia, eles têm autonomia para definir o investimento, o tempo e como se estabelecerão esses processos educativos. De acordo com Godinho:

A lógica de gestão tem variações, de acordo com a política de governo em vigência, com as concepções de trabalho do diretor ou diretora da unidade penal, que, em alguns casos – à luz do que Goffman (1974) chama de “instituição total” –, lida com o estabelecimento prisional como se fosse de sua propriedade pessoal. Conseqüentemente se a sua compreensão sobre a educação for de que esta é desnecessária, é um privilégio e não um direito, a entrada de educadores/as encontrará todos os obstáculos possíveis: desde justificativas burocráticas até impedimentos sem explicação, morosidade para obter autorizações para realização de projetos, entre outros. (GODINHO et al., 2020, p. 13)

A forma como cada unidade prisional vai garantir os direitos à educação varia de acordo com cada administração. Nas descrições dos pesquisadores, isso ficou bastante claro. Nas oito unidades investigadas, pudemos observar que havia prisões em que o trabalho só era concedido àqueles que estivessem matriculados na escola, havia unidades em que outras atividades da prisão colidiam com os horários das aulas, tinha unidades em que as aulas aconteciam em todos os turnos, outras em apenas dois, algumas não estavam oferecendo aulas em determinadas séries por falta de professor e em outras o quadro de docentes estava completo.

Conforme De Maeyer (2013) a demanda pela educação é contraditória, visto que ela não parte dos interessados, mas da estrutura do próprio aprisionamento. A administração que teme o ócio realiza atividades que ajudarão os detentos a manter a calma dentro dos presídios e a encontrar uma forma mais suportável de aguentar a privação de liberdade. Assim, enquanto a educação em prisões não for pensada nas suas especificidades, que, além da elevação da escolaridade, visam “ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa” (ibidem, p. 39), não será possível efetivamente contribuir para a formação e o desenvolvimento pleno das potencialidades do ser humano, como preconiza a LDBEN de 1996.

Como os autores da área destacam e os dados sugerem, não dá para colocar toda a responsabilidade de mudança da vida das pessoas aprisionadas na educação da forma como se apresenta atualmente. As escolas ainda estão adaptadas em uma infraestrutura do século XIX, que foi criada com o objetivo de recluir e não de ressocializar. “[...] a escola pode ser um espaço de possibilidades, mas não o será por si mesma, somente com sua presença no contexto prisional.” (CABRAL et al., 2020, p. 7). Os estudos foram unânimes ao afirmar que as fragilidades da educação em prisões estão na falta de estrutura adequada, nas questões relacionadas à segurança que muitas vezes se tornam um impedimento para a realização das aulas, falta de formação para professores e investimentos do Estado. Assim como as pesquisas também ressaltam que, em relação ao

processo de escolarização, nem todo mundo termina o ano letivo, em virtude de desistência, transferência, indisciplina ou falta de professor.

“A educação enquanto prática desveladora, sozinha não transforma o mundo, mas a transformação em si a implica.” (CATELLI; ZANETTI, 2014, p. 38). Em um país com tamanha dimensão e diversidade cultural, um processo educacional padronizado não contemplaria as demandas e diversidades das realidades existentes em cada unidade prisional, isso porque cada prisão é uma instituição social que possui uma lógica interna. A forma como está estruturada vai produzir efeitos concretos na subjetividade de cada detento (Silva; Masson, 2018). Assim, se a escola em contexto de privação de liberdade não estiver em consonância com a legislação, respeitando os sujeitos em suas especificidades, será desafiador promover processos educativos significativos dentro da prisão e, conseqüentemente, será cobrada da educação uma solução que ela sozinha não pode dar.

Considerações finais

Este estudo realizou um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para identificar produções acadêmicas da área da educação em prisões, mais especificamente, trabalhos que investigassem sobre as experiências escolares de educandos no contexto de privação de liberdade. Após a seleção dos seis descritores de busca, foram selecionados 33 trabalhos. Apoiou-se no estudo de Catelli e Zanetti (2014) para sistematizar as categorias de análise e, posteriormente, catalogar as produções encontradas. Os estudos se concentraram nas temáticas de: metodologia de ensino, análise de políticas públicas, história da educação em prisões, trabalho docente na EJA em prisões e experiências escolares em prisões no Brasil.

Na catalogação das teses e dissertações, assinala-se que a temática *análise de políticas públicas* foi a categoria com maior concentração de estudos, com 12 dos 33 trabalhos. Esses dados indicam que a produção acadêmica brasileira sobre educação em prisões debruça-se em analisar com mais ênfase a investigação dos encaminhamentos das políticas nacionais sobre a garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Outra possibilidade de interpretação se dá pela dificuldade dos pesquisadores de adentrarem as instituições prisionais, seja pela burocracia ou por impedimentos criados pela própria administração da unidade.

A categoria *experiências escolares* é a segunda com maior número de pesquisas que se dedicaram a compreender, através da narrativa dos detentos, de que forma se estabelecem as experiências na escola da prisão. Percebe-se que, com o passar do tempo, tem crescido o interesse de pesquisadores em observar, na prática, se os processos educativos que se desenvolvem nas escolas em contexto de restrição e privação de liberdade estão realmente preocupados com a formação humana e se a função primeira dessas escolas está sendo “mediar saberes, culturas e a realidade” (ONOFRE, 2007, p. 14).

No que corresponde à categoria supracitada, foram encontradas sete produções acadêmicas no banco da CAPES e uma dissertação, identificada em leituras da área, que compuseram o *corpus* analítico deste estudo. Essas

produções foram lidas na íntegra e serviram como base para compreender os conceitos e abordagens teóricas que sustentam a produção bibliográfica sobre a educação em prisões. Destacou-se que esses estudos são majoritariamente da área da educação, fundamentados com autores da área da educação, do direito criminal, sociologia e filosofia.

Para compreender o contexto no qual as experiências escolares são constituídas, foi realizada uma análise da prisão, dos processos de mortificação da identidade dos indivíduos e do que está preconizado na legislação brasileira sobre a garantia do direito à educação. A prisão é um lugar que domina e subjuga os indivíduos encarcerados (FOUCAULT, 1999), portanto, a educação em prisões vai na contramão do que a cultura do encarceramento significa, ser um lugar que violenta, oprime e despersonaliza. Nesse contexto, a sala de aula representa para o detento um lugar onde pode se sentir seguro (ONOFRE, 2007).

Assim, analisando os excertos das narrativas dos educandos, destaca-se que as experiências escolares que são tecidas nessa realidade são afetadas pela falta de infraestrutura das escolas, que normalmente estão adaptadas em lugares inapropriados da prisão, pela falta de material pedagógico para dar continuidade aos estudos e, em alguns casos, pela ausência de professores que obriga os detentos a interromper os estudos em uma determinada etapa. Além disso, as pesquisas também apontam para aspectos relacionados à própria segurança da instituição que constantemente alteram a dinâmica das práticas educativas, tais como aulas que não acontecem por falta de agentes, transferência de detentos para outras unidades ou por afastamento por indisciplina.

Os trabalhos corroboram a análise do perfil das pessoas que procuram pela escola da prisão e os motivos pelos quais retomam seus estudos. Através das narrativas foi possível identificar que as pessoas privadas de liberdade são a representação das desigualdades socioeconômicas e da baixa escolarização da população brasileira. A maioria esmagadora dos sujeitos entrevistados largou os estudos ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, como consequência da necessidade de trabalhar para ajudar a família.

À vista disso, muitos desses sujeitos, quando retornam à escola na prisão, estão em busca de aprender a ler e a escrever para se comunicar com familiares e, dessa forma, não depender de favores de outros detentos para escrever cartas e poder acompanhar seus processos criminais. Esse conhecimento também implica em ter mais autonomia e privacidade com os aspectos relacionados à sua vida (ONOFRE, 2007). A privacidade é algo caro no interior das cadeias brasileiras, uma vez que a superlotação nas celas implica fazer tudo em conjunto com outras pessoas, sendo vigiado e controlado constantemente.

Ademais, outro fator importante que os educandos destacaram é a possibilidade de remição de pena por estudo, e há aqueles que buscam a escola como uma ocupação para a mente ou até mesmo a possibilidade de conseguir um emprego melhor quando saírem da prisão. De acordo com Onofre (2014), os detentos não valorizam conhecimentos que os habilitem a escrever livros. Na verdade, eles estão em busca de uma mudança na qualidade de vida. Quando descobrem como escrever seus nomes e sua história, passam a se identificar como sujeito capaz de construir outros caminhos para si mesmo. As entrevistas demarcam que as motivações podem ser diversas, mas que, independente de qual seja o objetivo, a educação é um direito garantido constitucionalmente e não deve ser negado, visto que “o Estado é responsável pela educação para todos e em todo o lugar” (DE MAEYER, 2013, p. 39).

Um importante avanço que essas pesquisas apresentam para o campo da educação em prisões é em sinalizar que, efetivamente, no âmbito legal, os debates sobre educação no contexto de restrição e privação de liberdade demonstram avanços importantíssimos na garantia do direito à educação, todavia, a prática não está em consonância com o que é decretado na legislação brasileira. Podemos inferir, a partir das leituras, que as mudanças ocorridas no sistema prisional nos últimos 20 anos não modificaram essa realidade de precariedade da educação, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto estrutural.

Os detentos entrevistados, quando questionados sobre o que aprendiam na escola e o que essas aprendizagens representavam na vida deles, demonstravam não ter consciência do que estavam aprendendo. As respostas eram geralmente vagas, falavam, por exemplo, das atividades no quadro. Podemos inferir que a

escola continua com uma educação por vezes desconectada da realidade dos estudantes, reproduzindo experiências implementadas extramuros. “Ou seja, reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos.” (JULIÃO, 2016, p. 36).

A educação para jovens e adultos em privação de liberdade deve ser pensada nas suas especificidades, é preciso ter clareza dos limites impostos por esse contexto, que é singular, e considerar os interesses e necessidades de aprendizagem que a população encarcerada demanda. Essa modalidade da educação básica possui um caráter político, portanto, não pode ser concebida como preparação para a vida, mas deve pensar a vida na qual está inserida, sendo uma importante ferramenta do desvelamento de injustiças e que denuncia o pensamento hegemônico (IRELAND, 2011; LEME, 2007).

Neste estudo tive a intenção de contribuir com a produção de conhecimento acadêmico acerca da temática da educação em prisões, que é ainda bastante tímida. As teses e dissertações ajudaram a construir um cenário de como funciona a educação no referido contexto e as possibilidades de relações estabelecidas com a escola da prisão. Entretanto, destaco que importantes informações para compreender os sujeitos na sua singularidade foram suprimidas de alguns dos estudos analisados. Tendo em vista que estar preso é apenas uma condição temporária, nem todos os pesquisadores abordaram temas como as trajetórias escolares antes da prisão, que não se limitassem apenas à série em que pararam, questões étnico-raciais e sobre os papéis sociais desempenhados pelos detentos antes da privação de liberdade.

Concordo com Catelli e Zanetti (2014) que pesquisar sobre a educação em prisões é fundamental, “na medida em que a compreensão de suas especificidades pode colaborar para que se atenda de maneira efetiva ao direito dos encarcerados à educação ao longo da vida” (2014, p. 20). Dessa forma, espero que este estudo possa contribuir com o debate sobre o tema, sinalizando importantes fragilidades e potencialidades da educação em prisões, e destacar que os dados aqui expostos não representam uma única possibilidade de interpretação. A tarefa de realizar este trabalho, como futura pedagoga,

contribuiu para pensar outras formas de um fazer pedagógico comprometido com as classes populares e com a garantia de seus direitos.

Referências

2º WEBNÁRIO - A Necessidade da Educação Especializada no Sistema Penitenciário. **Youtube**, 11 mar. 2021. Vídeo (2:27:30). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jkaRaIATOh0>> Acesso em: 17 mar. 2021.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER; PARAÍSO (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, p. 173-194, 2012.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execuções Penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. Seção 14.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. **Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 30 jun. 2011a. Seção 1.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 527 Distrito Federal**. Brasília: STF, 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/17IaXnNEUWiiyv21xZy5L3h7utaoNYM2/view>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.626 de 24 de novembro de 2011. (2011). **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília, DF.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CATELLI JR, Roberto; ZANETTI, Maria Aparecida. Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões - 2000/2012. In: FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci (Org.). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2014, v. 1, p. 19-58.

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, 2020.

DAVIS, Angela. **Estão as prisões obsoletas?** Tradução de Marina Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

DE MAEYER, Marc. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 262 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

GERMANO, Idilva; MONTEIRO, Rebeca; LIBERATO, Mariana. Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. SPE2, p. 27-43, 2018.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. In: Elionaldo Fernandes Julião; Fabiana Rodrigues. (Org.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões**. 1ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 59-79.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **EccoS–Revista Científica**, n. 52, p. 1-19, 2020.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula**. 2012. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. 312 p.

IRELAND, TIMOTHY D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O papel da prisão como mecanismo de controle social ao longo da história. In: Ires Aparecida Falcade-Pereira; Araci

Asinelli-Luz. (Org.). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014, v. 01, p. 59-88.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. ESCOLA NA OU DA PRISÃO?. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 98, 2016.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. SciELO-EdUFSCar, 2007. E-book.

MACHADO, Tainara Fernandes. **EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: Análise de teses e dissertações produzidas entre 2006 e 2014**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade** (Online), v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, p. 11-28, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n. 01, jul. 2009.

SANTOS, Sílvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica dos detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. SciELO-EdUFSCar, 2007. E-book.

SILVA, Gabriel Santos da; MASSON, Máximo Augusto Campos. Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 77-101, 2018.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente – uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, out.-dez. 2014.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Editora Revan, 2003. 167 p.

Teses e Dissertações

HIR, Jane Cleide Alves. **A ESCRITA COMO PROCEDIMENTO DE AUTORIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL**. 2017. 120 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MEDEIROS, Jane Maria Da Silva Nobrega. **O SENTIDO DA EDUCAÇÃO PARA MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

MOURÃO, Alexsandro Machado. **SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO CEARÁ: AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**. 2016. 129 f. Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO: O OLHAR DE ALUNOS E PROFESSORES**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 196 p.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **PARA ALÉM DAS CELAS DE AULA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PRISIONAL À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES DOS PRESOS DA PENITENCIÁRIA DE UBERLÂNDIA-MINAS GERAIS**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Andrea dos Santos. **PÁSSAROS SEM ASAS: UMA COMPREENSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM PRISÕES**. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SANTOS, Alcimar Meirelles Dos. **OS SENTIDOS DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES PARA OS PRESOS DO PAVILHÃO IV DA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**. 2019. 148 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador.

SOARES, Carla Poennia Gadelha. **PRIMEIRA ESCOLA PRISIONAL DO CEARÁ: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE**. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.