

SUJEITOS, EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA: A RELAÇÃO DOS PRESOS-EDUCANDOS COM A ESCOLA NA PRISÃO

Isabella Almeida dos Santos¹

Victória Mello Fernandes²

RESUMO

O debate acerca da educação em prisões tem ganhado considerável destaque na última década, bem como a atenção dos pesquisadores sobre o tema. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar, por meio de pesquisas acadêmicas *stricto sensu*, como os presos-educandos percebem a educação no ambiente prisional e quais relações são estabelecidas por eles com a escola nesse contexto de privação de liberdade. Para isso, foi conduzida uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, selecionando doze dissertações e teses como corpus analítico para o estudo. Essa seleção visa ampliar e apresentar questões específicas abordadas nas pesquisas acadêmicas sobre a escola na prisão, levando em consideração todas as características que a envolvem, como carga horária, infraestrutura, oferta de disciplinas, número de vagas, entre outros. A análise das teses e dissertações foi realizada por meio da abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com o objetivo de compreender os significados atribuídos pelos detentos à escola na prisão, assim como os desafios enfrentados para o acesso e a garantia desse direito. Os resultados revelaram uma similaridade nas relações estabelecidas pelos sujeitos em relação à educação e escolarização no ambiente prisional. Por meio das pesquisas, foram identificados quatro possíveis relações estabelecidas pelos presos-educandos com a escola na prisão: educação para a remição de pena, educação como forma de retomar processos educativos interrompidos, educação para a garantia de um futuro melhor e educação como distração temporária.

Palavras-chave: Educação em prisões. Relação detento-escola. Educação de Jovens e Adultos. Estado do Conhecimento. Trajetórias de vida.

SUBJECTS, EXPERIENCES AND LIFE TRAJECTORIES: THE RELATIONSHIP BETWEEN INMATES AND SCHOOL IN PRISON

ABSTRACT

The debate on education in prisons has gained considerable attention in the last decade, as well as the interest of researchers in the field. In this context, the objective of this article is to analyze, through *stricto sensu* academic research, how inmate-learners perceive education in the prison environment and what relationships are established by them with the school in this context of deprivation of liberty. For this purpose, a State of Knowledge research was conducted, selecting twelve dissertations and theses as the analytical corpus for the study. This selection aims to expand and present specific issues addressed in academic research on schooling in prisons, taking into consideration all the characteristics involved, such as class hours, infrastructure, course offerings, number of slots, among others. The analysis of the theses and dissertations was carried out using the content analysis approach proposed by Bardin (2011), with the aim of understanding the meanings attributed by inmates to schooling in prisons, as well as the challenges they face in accessing and ensuring this right. The results revealed a similarity in the relationships established by the subjects regarding education and schooling in the prison environment. Through the research, four possible relationships established by inmate-learners with the school in prison were identified: education for sentence reduction, education as a means to resume interrupted educational processes, education for a better future, and education as temporary distraction.

Keywords: Education in prisons. Inmate-school relationship. Adult and Youth Education. State of Knowledge. Life trajectories.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Email para contato: isabellastef@gmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS). Mestra em Sociologia (UFRGS). Cientista Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email para contato: mellovictoria@gmail.com

INTRODUÇÃO

A preocupação e compromisso político e social com a educação em prisões têm crescido consideravelmente nos últimos 20 anos. O olhar de pesquisadores sobre o tema e dos gestores públicos têm se direcionado para essa temática, com pesquisas e debates teórico-práticos, a fim de compreender, no âmbito da legislação e da prática, as ações educativas nos espaços prisionais. Apesar de estar previsto na legislação brasileira, até recentemente não havia uma compreensão sobre as especificidades da educação nos espaços de privação e restrição de liberdade e, tampouco, dos sujeitos encarcerados que temos hoje. Isso resultou na falta de preocupação e interesse político no cumprimento dos planos estabelecidos na legislação educacional em vigor.

A população prisional é consequência da desigualdade social de um Estado que não assegura o acesso a direitos básicos, tais como educação pública e de qualidade, saúde, moradia, trabalho e renda. São objetos de uma educação bancária, de um sistema formal de ensino que não busca combater a pobreza e as injustiças sociais. Esse tipo de educação apenas reforça a divisão entre aqueles que detêm ou não o conhecimento, transmitindo saberes que são desconexos da realidade dos alunos (GODINHO; JULIÃO; ONOFRE, 2020).

Nesse sentido, Freire (2013, p. 40) aponta que uma das tarefas da educação popular e democrática é a de possibilitar às classes populares o reconhecimento e desenvolvimento de sua linguagem, uma linguagem que emerge e volta-se para sua realidade. Sendo essa “uma das questões centrais da educação popular - a da linguagem como caminho de invenção da cidadania”. Portanto, ao se pensar em uma educação para pessoas privadas de liberdade, é importante considerar práticas pedagógicas que rompam com a lógica da educação bancária, indo contra a hegemonia pré-estabelecida dos processos de escolarização, tendo como objetivo o resgate da consciência de classe e da emancipação humana.

O aluno produz experiência humana ao engajar-se nos processos de ensino-aprendizagem, mobilizando saberes e significados para traduzir e sistematizar os conhecimentos escolares com base nas suas trajetórias de vida. Portanto, a experiência humana não é um episódio vivenciado de maneira passiva. Por ser um sujeito histórico, seu papel é de protagonismo da experiência. A experiência se torna o

ponto de partida para a problematização e análise crítica da realidade em que os sujeitos estão inseridos, sendo esta fundamental para o processo educativo (FREIRE, 2013).

A escola na prisão simboliza o lugar onde o detento pode se aproximar do mundo externo. Muitas pessoas vão aprender a ler e a escrever durante o período em que estão encarceradas e esses são saberes valiosos, uma vez que a partir disso podem resgatar um pouco de sua autonomia e privacidade para escrever cartas e manter vínculos afetivos com quem está de fora, bem como ler e entender seus processos criminais e pensar projetos para o futuro. Além disso, a escola representa o lugar onde os presos podem se sentir seguros, visto que a educação em prisões vai na contramão do que a cultura do encarceramento significa, de violência, opressão e despersonalização dos indivíduos (GODINHO; JULIÃO, 2022).

Assim, considerando que a escola na prisão está inserida em um contexto contraditório, pois, ao passo que a educação visa o desenvolvimento humano, a prisão reitera as inúmeras perdas e violências às quais os detentos são submetidos, este artigo tem como objetivo compreender, por meio de teses e dissertações, o funcionamento da escola nas diferentes unidades prisionais investigadas e quais são as relações estabelecidas pelos presos-educandos com a escola nesse espaço-tempo. A condição temporária do encarceramento e as condições físicas e estruturais da escola são fatores determinantes para refletir sobre a relação e significado que os detentos estabelecem com a escola na prisão, levando em consideração o papel que o sujeito desempenha nesse contexto: como preso e educando.

METODOLOGIA

Na construção do objeto de investigação aqui pretendida, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como subsídio metodológico o Estado do Conhecimento, a fim de ampliar e apresentar determinadas questões presentes nas pesquisas acadêmicas sobre a escola na prisão e quais relações são construídas pelos presos-educandos nesse contexto.

Pesquisas do tipo Estado do Conhecimento nos auxiliam a compreender o campo de uma determinada área, trazendo uma síntese dos estudos, pesquisas e

teorias já desenvolvidas sobre o tema em questão. Para a constituição do Estado do Conhecimento é preciso estruturar o estudo em quatro etapas distintas que compõem a metodologia: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021).

Conforme explicitado por Kohls-Santos e Morosini (2021), na primeira etapa é feita a identificação e seleção do material a partir de descritores. Assim, foi realizada a busca na referida plataforma por quatro descritores distintos e encontradas 46 produções acadêmicas que abordam a temática da educação em prisões. O descritor "educação em prisões" apresentou 37 pesquisas, seguido por "escola na prisão" com oito, "EJA em prisões" com uma pesquisa e "EJA em privação de liberdade" sem nenhum achado.

Por conseguinte, na segunda etapa, é feita a leitura flutuante a fim de ter um panorama geral de todas as produções encontradas, para elencar quais farão parte do corpus de análise. A escolha das teses e dissertações que irão compor o corpus analítico são "aqueles que têm aproximação com o objetivo elencado para realização do estado do conhecimento" (ibidem, p. 127).

Na sequência, na terceira etapa ocorre a reorganização do material selecionado. Durante a leitura, foram identificadas similaridades entre os objetivos e problemas de pesquisa abordados nas teses e dissertações, agrupados em três eixos temáticos distintos: análise de políticas públicas, prática docente nas prisões e relação sujeito-escola. Portanto, das pesquisas encontradas, apenas 12 abordam especificamente a relação estabelecida pelos detentos com a escola no ambiente prisional. Em seguida, passamos para a quarta e última etapa, em que nos aprofundaremos na análise das proposições presentes nas publicações e nas propostas emergentes a partir desse estudo (ibidem, p. 127).

No eixo temático de análise de políticas públicas, foi possível identificar diferentes abordagens nas pesquisas. Há aquelas que se dedicam a investigar a implementação e o cumprimento das políticas educacionais nas prisões de seus respectivos estados. Algumas pesquisas realizam estudos de caso sobre o ensino técnico e profissionalizante nas prisões, como o PROJOVEM ou PROEJA, por exemplo. Além dessas, há também pesquisas documentais e bibliográficas que

analisam o direito e a importância da educação em prisões, com foco apenas nos documentos e não nos sujeitos.

Por sua vez, no segundo eixo temático, prática docente, foram agrupadas pesquisas que analisaram os processos formativos de professores que atuam nas prisões. Também foram incluídas pesquisas que realizavam análise e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da escola, pensavam na organização curricular e na análise da gestão escolar. Além disso, foram consideradas pesquisas que abordam metodologias de ensino, pesquisas que tem como foco principal o professor, os gestores, a aula ou a escola.

Das pesquisas selecionadas, iniciamos a análise do material empírico, utilizando o procedimento de tematização do conteúdo, em conjunto com a análise teórica das contribuições dos autores, promovendo assim um cruzamento analítico. No processo, levamos em consideração o escopo das relações abordadas pelas teses e dissertações, reconhecendo que, na análise de conteúdo, trabalhamos com vestígios que os documentos podem revelar ou suscitar (BARDIN, 2011, p. 39). Selecionamos vestígios que manifestavam diferentes dimensões dos estados, dados e fenômenos, e optamos por aqueles que dialogavam com o recorte delimitado para o trabalho. Nesse sentido, os sujeitos das pesquisas, suas trajetórias de vida e as experiências relacionadas à escolarização na prisão assumiram uma posição central.

OS SUJEITOS DAS PESQUISAS

A privação de liberdade no Brasil é um fenômeno social de extrema relevância para a compreensão das (re)configurações sociais da sociedade. Atualmente a população prisional brasileira é a terceira maior do mundo, e, os poucos dados acessíveis a partir do SISDEPEN (2023), apontam que as pessoas encarceradas são, em sua maioria, negras ou pardas e com ensino fundamental incompleto como escolaridade média. Em relação aos crimes mais cometidos, são contra o patrimônio e tráfico de drogas.

A partir dos dados de cor e etnia, indicamos a importância em pensar como o cumprimento da pena privativa de liberdade é atravessado por dinâmicas raciais na sociedade brasileira, considerando análises que compreendam processos de formação

sócio-histórica dos dispositivos legais e dos enquadramentos. Nesse sentido, Magno (2020) ressalta que a partir da interseccionalidade temos as chaves que permitem entender os “processos e dinâmicas que se entrecruzam, como classe, raça, sexo, origem, e produzem vidas vulnerabilizadas”, especialmente em estabelecimentos de privação de liberdade, que muitas vezes influenciam nas condições de vida, a partir de determinações sociais, históricas e subjetivas (MAGNO, 2020).

As pesquisas selecionadas para o *corpus* do artigo investigam sobre o sentido da escola para homens e mulheres privados de liberdade. A partir das sistematizações, nas 12 produções acadêmicas selecionadas, foi possível identificar que o grupo de detentos(as) entrevistados sobrerrepresenta o “perfil de risco” para o aprisionamento em relação à idade, raça, nível de escolaridade e gênero. Conforme os dados sobre encarceramento no Brasil evidenciam, a população prisional é majoritariamente composta por pessoas pobres, com baixa escolarização, e sócio-historicamente inseridos em modelos econômicos excludentes.

A partir dos dados dispostos nas pesquisas, estima-se que foram entrevistados mais de 150 detentos, entretanto esse número não é preciso, uma vez que a informação sobre a quantidade de participantes nem sempre é especificada. Em relação às unidades prisionais, todos os sujeitos cumpriam pena em presídios estaduais. Tendo em vista o grande número de pessoas detidas nessas unidades, inferiu-se que os grupos selecionados nas pesquisas são relativamente pequenos, com uma média entre 10 a 15 pessoas.

Seis trabalhos foram realizados em unidades prisionais femininas: Gomes (2013), Ramos (2013), Soares (2015), Medeiros (2016), Hir (2017) e Teixeira (2022) e seis em unidades masculinas: Onofre (2014), Gama (2019), Rezende (2021), Oliveira (2012), Oliveira (2019) e Santos (2019).

Embora a população carcerária seja majoritariamente composta por homens, nas últimas décadas houve um expressivo aumento de mulheres encarceradas, com um crescimento de 675% nesse período. Percebe-se que essa mudança no perfil da população prisional tem sido acompanhada por um aumento na realização de pesquisas acadêmicas que buscam compreender e abordar as questões específicas enfrentadas pelas mulheres nesse contexto. Essa tendência reflete o reconhecimento

e a preocupação dos pesquisadores em direcionar seu olhar para as experiências e desafios enfrentados pelas mulheres encarceradas.

Acerca da representação da população prisional, a identidade de gênero dos sujeitos entrevistados não é foco de nenhuma das pesquisas, quase não há dados sobre a população LGBTQIA+ nos trabalhos. Apenas Oliveira (2019) trouxe relatos de uma mulher trans que, na época da entrevista, estava presa há seis meses e matriculada no 1º ano do Ensino Médio.

A população³ LGBTQIA+, passa por processos de invisibilização tanto no âmbito das políticas públicas, no tratamento dentro do sistema prisional quanto na produção acadêmica da área da educação. Para ilustrar o cotidiano da detenta, Oliveira (2019, p. 109) agencia um relato de Cigana, em que afirma preferir ser chamada pelo seu nome social, por seu gênero ser feminino, mas os profissionais da unidade insistem em identificá-la pelo nome civil, então prefere não argumentar.

O perfil escolar dos sujeitos é composto pelo mesmo padrão da população carcerária brasileira, pouco tempo de escolaridade e quase todos matriculados no ensino fundamental, com raras exceções. Conforme Onofre e Julião (2013, p. 59) pontuam, essa população sofre uma exclusão global, uma vez que é afastada das diferentes esferas sociais: escola, trabalho, integração social, relações familiares e ausência de relacionamentos, por exemplo.

Para a compreensão do contexto e para a análise sobre a representatividade dos sujeitos em relação ao perfil do aprisionamento no Brasil, buscamos informações como: ocupações que exerciam antes da prisão, realidade socioeconômica, reincidente ou réu primário, idade, autodeclaração étnico-racial, ano que estava matriculado na escola ou se ainda não havia ingressado em atividades educacionais dentro do cárcere. As informações são fundamentais, pois possibilitam entender demandas específicas de políticas públicas para esses sujeitos, e quais são as especificidades que ainda necessitam de atenção pelos profissionais e pesquisadores da área da Educação de Jovens e Adultos em prisões.

³Apenas em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) lançou mão de uma medida cautelar em que concede o direito a transexuais e travestis de optar pelo cumprimento da pena em unidades femininas ou masculinas.

Algumas das pesquisas trouxeram esses dados detalhadamente, outras apresentaram informações mais gerais sobre o grupo total dos entrevistados ou sobre a população da unidade prisional visitada. Um aspecto interessante da leitura é que as pesquisas realizadas com mulheres tinham informações mais específicas sobre a história das custodiadas, por exemplo, filhos, profissão antes da prisão, tipo de delito cometido, do que as pesquisas realizadas com os homens.

Nas pesquisas realizadas, foram entrevistadas ao total 66 mulheres, com idades variando entre 19 e 69 anos, e 84 homens, com idades variando entre 21 e 61 anos. A faixa etária mais representada em ambos os sexos foi a dos 20 anos. No entanto, é importante observar que nem todas as pesquisas forneceram informações precisas sobre a idade das entrevistadas. Em relação à etapa de escolarização, apenas 13 mulheres estavam cursando o ensino médio na prisão ou haviam interrompido seus estudos nessa etapa antes de serem presas, enquanto o restante estava no ensino fundamental (80%) e apenas duas haviam passado pelo ensino superior. No caso dos homens, o padrão segue o mesmo, apenas cinco estavam no ensino médio e o restante não havia completado o ensino fundamental.

Segundo as pesquisadoras (GOMES, 2013; RAMOS, 2013; TEIXEIRA, 2022), 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. A forma como a maternidade é vivida no cárcere pode ser explicitada nos seguintes trechos: “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 documento⁴”, percebe-se que “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).

As relações de emprego antes da prisão, também compõem um perfil específico, a maioria das mulheres entrevistadas exerciam trabalhos de cuidado, como diarista, babá, auxiliar de cozinha, cuidadora de idoso, doméstica, do lar, auxiliar de serviços gerais, costureira e auxiliar de pedreiro, e majoritariamente sem carteira assinada. Uma das mulheres conta “[...] sabe eu era caminhoneira, antes de ser presa, e se você não

⁴ (HIR, 2017, p. 84)

estuda, não tem valor na sociedade [...] eu mesma já fui discriminada por não ter estudo. (MEDEIROS, 2016, p. 102). De acordo com as pesquisadoras, a maioria está presa por tráfico de drogas e é reincidente. O tráfico de drogas, por não exigir qualificação profissional, em alguns contextos se torna uma "opção" de complemento de renda (GERMANO, 2018).

As semelhanças nas trajetórias de vida dos entrevistados apontam um sistema punitivo que tem como escopo de suas políticas de segurança e penais os mais pobres e não escolarizados. 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).

Em relação à autodeclaração étnico-racial, constatou-se que essa informação foi pouco abordada nas teses e dissertações analisadas. Poucas pesquisas se aprofundaram na discussão das estruturas racializadas presentes na população carcerária brasileira, limitando-se a indicar apenas a autodeclaração dos indivíduos como "afrodescendentes" ou trazendo apenas dados mais gerais da população prisional, sem aprofundar o tema.

De acordo com o mapa do encarceramento⁵, só no período analisado entre 2002 a 2015, o perfil do encarceramento é majoritariamente de pessoas negras. A ausência de tais dados nas pesquisas encontradas invisibiliza os marcadores sociais, e vai na contramão da discussão que se faz sobre a seletividade penal e o processo de encarceramento em massa, que é racializado e explicita o racismo estrutural no Brasil.

A ausência de discussão sobre raça em pesquisas da área da educação em prisões informa uma lacuna acadêmica e uma omissão em relação ao preconceito que atravessa os sujeitos que são alunos da EJA, frequentemente vistos como parte de um grupo social homogêneo. Além disso, insistir em uma conduta de desconsideração de

⁵ 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. 2023.

subjetividade, de marcadores sociais e da diversidade de faixa etária, gênero, etnia, credo religioso, ocupação profissional, orientação sexual, situação social é um modo de silenciar e ignorar quem são os sujeitos da educação em contextos de privação de liberdade (JULIÃO, 2016). Assim, considerar as questões étnicoraciais no encarceramento é indispensável para promover de forma realista e crítica uma educação para jovens e adultos em prisões que vá de encontro com suas especificidades.

AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Nesta seção analisamos como as teses e dissertações abordaram os percursos escolares dos entrevistados antes da prisão. Dialogamos com excertos das narrativas para compor com a discussão sobre a evasão escolar como processo de uma trajetória específica de exclusão social, considerando que os sujeitos são muitas vezes, "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 presos-educandos se entrecruzam por meio de suas similaridades. São trajetórias de exclusão social enfrentadas desde a infância, que se estendem até a vida adulta e, em muitos casos, são parte integrante da situação de encarceramento. Ao analisarmos as narrativas presentes nas pesquisas, podemos observar que essas trajetórias são marcadas pelo abandono escolar, ocorrido desde a infância devido à demanda de trabalho, responsabilidades familiares, mudanças frequentes, dificuldades de acesso, desilusão, bullying ou perda de interesse.

Os excertos das narrativas apontam uma sucessão de negação e desassistência dos direitos básicos da população carcerária ao longo de suas trajetórias de vida, desde a infância à vida adulta, tais como educação, trabalho, moradia, cultura e renda. Como dois detentos contam "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).

Poucas passagens possibilitaram compreender sobre as histórias de vidas, 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, tratados de maneira passageira. Poucos trabalhos trouxeram aspectos socioeconômicos da vida antes da prisão e das relações escolares extramuros.

Algumas das detentas nas pesquisas, ao serem entrevistadas sobre a interrupção dos estudos ou a falta de acesso à educação, apresentaram justificativas como: trabalhar na roça, assumir responsabilidades domésticas para permitir que suas mães trabalhassem, trabalhar como babá ou empregada doméstica, casar-se e assumir as responsabilidades familiares, pois seus companheiros a proibiram de continuar estudando, distância da escola, filhas mulheres que não frequentavam a escola e repetições consecutivas (não tinham "cabeça para os estudos"). Além disso, nos relatos, identificou-se o impacto da mediação docente como um fator importante na formação de relações negativas com a escola, com a sensação de não serem "vistas" pelas professoras⁶.

As razões que levam as mulheres à evasão escolar estão diretamente associadas às problemáticas sociais de gênero que reforçam o papel da mulher na sociedade e na divisão sexual do trabalho. Essas justificativas evidenciam que, historicamente, as mulheres são designadas para funções marcadamente femininas. Ou seja, essa exclusão sistemática de mulheres do sistema formal de ensino contribui para a manutenção da desigualdade de gênero, da exclusão de mulheres do mercado formal de trabalho e, conseqüentemente, da dependência financeira dos seus maridos, que, por vezes, é um fator determinante para o ingresso delas no sistema prisional.

É possível encontrar semelhanças nas motivações das mulheres nas histórias dos detentos entrevistados em algumas das pesquisas. Alguns afirmaram ter interrompido os estudos no ensino fundamental devido à necessidade de trabalhar para suprir as dificuldades socioeconômicas da família e não conseguirem conciliar as duas atividades. Outros relataram ter parado de estudar apenas por "falta de interesse". “Estudei por pouco tempo. Tive que trabalhar logo porque minha família era muito

⁶ Gomes (2013), Ramos (2013), Soares (2015), Medeiros (2016), Hir (2017) e Teixeira (2022)

pobre. É importante porque ensina, mesmo pouco, eu aprendi alguma coisa.” (SANTOS, 2019, p. 68).

A justificativa do “desinteresse” pode vir de diferentes experiências, a partir da desilusão com o professor, bullying, dificuldades em acompanhar as matérias e pela instituição escolar, 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.

Outro importante dado apresentado nas pesquisas é de que duas alunas entrevistadas informaram que, antes do ingresso no sistema penitenciário, estavam frequentando regularmente o curso superior de Pedagogia e Enfermagem em duas faculdades privadas (SOARES, 2015). 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.

Essas mesmas alunas estavam matriculadas na EJA no ensino médio da prisão, junto com outras quatro mulheres que não haviam completado o ensino fundamental. Quando indagadas pela pesquisadora sobre a razão de cursarem 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.

A culpabilização pelos fracassos das experiências escolares anteriores, muitas vezes transfigura-se no convencimento de que estudar é suficiente, se estudarem novamente na prisão poderão ter grandes oportunidades após cumprirem a pena. Marca de uma política neo-liberal que se sustenta no falso discurso de liberdade e de oportunidades.

Em uma das falas de uma educanda é possível perceber as fragilidades desse 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.

Conforme as pesquisas analisadas indicam, os motivos mais citados entre os entrevistados sobre a evasão escolar foi a necessidade de trabalhar e desilusão com a escola por dificuldades de se relacionar com o espaço, a dinâmica da escola com os professores e os colegas, além das dificuldades socioeconômicas da 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).

De maneira geral, os trabalhos encontrados abordam as histórias dos sujeitos entrevistados com a escola extramuros de maneira fragmentada. Alguns autores trouxeram dois ou três excertos de narrativas do grupo de detentos, outros não centralizam essa questão nas análises. Esses trabalhos focaram apenas na situação em que os detentos se encontram, enquanto educandos privados de liberdade, sem se atentar às histórias que constituem a identidade e trajetória de vida dos sujeitos antes da prisão.

RELAÇÕES DOS SUJEITOS COM A ESCOLA NA PRISÃO

O espaço-tempo da escola na prisão constitui-se como uma possibilidade para o preso se distanciar da “cultura carcerária”. Para Goffman (2001), as práticas de institucionalização da prisão subjugam os detentos a normas que inviabilizam seu poder de escolha, controlam o seu comportamento e retiram deles o máximo de tempo e autonomia. Essas práticas contribuem para um apagamento da sua identidade e de tudo aquilo que o constituía como sujeito antes da prisão.

A educação, portanto, encontra-se em um contexto paradoxal, visto que a prisão reitera as perdas materiais e subjetivas dos sujeitos, enquanto que a educação visa o pleno desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a educação na prisão representa uma possibilidade de ampliar os conhecimentos como forma de resistir a esses processos. É através dela que podem se sentir mais livres, conversar com detentos de outros pavilhões e através dos professores, se aproximar do mundo fora dos muros que os aprisionam (ONOFRE, 2007).

Considerando que os presos-educandos “vivem à base de vigilância e punição, como eles podem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula?” (ONOFRE, 2007, p. 3). Ao analisar quem são os sujeitos das pesquisas e sua trajetória com a escola antes da prisão, buscamos compreender quais como a produção acadêmica *stricto sensu* no Brasil nos ajuda a compreender sobre a relação que os detentos estabelecem com a escola da prisão, considerando toda a especificidade do contexto em que está inserida.

Em relação à infraestrutura, as pesquisas confirmaram uma realidade já conhecida: as escolas nas penitenciárias possuem uma estrutura precária, com falta de materiais, salas pequenas e escassez de mobiliário escolar. Isso resulta em um número limitado de vagas disponíveis para matrícula. Como consequência da falta de estrutura, 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 para flexibilizar as diretrizes, com a justificativa do alto custo para as construções e a urgência de aumentar o número de vagas.

A razão para manter uma arquitetura escolar adaptada e precária vai ao encontro da própria estrutura do aprisionamento, de controle, vigilância e punição, desconsiderando os direitos constitucionais, civis e humanos. Outro aspecto que podemos relacionar com o espaço insuficiente das escolas, as vagas que não são totalmente preenchidas e os casos de alunos que ficam esperando pela sua matrícula é de que as atividades educativas não são para todos.

Para a manutenção do controle e bom comportamento do detento, o sistema penal disponibiliza 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. “As agentes priorizam as meninas que são comportadas. Se não tiver um bom comportamento não estuda de jeito nenhum.” (SOARES, 2015, p. 142). Além disso, a participação nas atividades educativas oferecidas no cárcere pode ser excluída com base no uso de drogas por parte dos

detentos e na periculosidade do crime cometido. Dependendo desses fatores, é possível que eles nunca sejam autorizados a estudar.

Atualmente, no Brasil, nem 15% da população prisional está matriculada em atividades educacionais formais⁷. O discurso de que a educação não é uma necessidade básica do ser humano, tampouco um direito para a pessoa privada de liberdade, somada à baixíssima oferta de atividades formais de ensino no sistema prisional brasileiro, corrobora para que a educação seja considerada privilégio e utilizada como moeda de troca por bom comportamento. Mesmo que a educação seja um valor indissociável da cidadania, sua oferta não é equânime na sociedade e é ainda mais escassa na prisão.

No que diz respeito às informações sobre a duração das aulas e as disciplinas ofertadas nas unidades prisionais analisadas, foi constatado que as atividades duram menos tempo do que as aulas da modalidade da educação de jovens e adultos nas escolas extramuros. Em algumas das unidades investigadas, eram ofertadas duas áreas de conhecimento por ano, sendo alternada com outras disciplinas nos anos subsequentes.

Além disso, não são ofertadas aulas de todas as áreas de conhecimento. A fala dos custodiados 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”⁸; “A infraestrutura é precária. O educador não é reconhecido. Temos pouco tempo de aula”⁹ e “As aulas são rápidas. As professoras passam uma coisinha e já acabou a aula. Duas horas e meia só por dia”¹⁰.

Onofre (2014) relata em seu estudo que a escola visitada funciona no turno da manhã e da tarde. Um dos entrevistados destaca que “Só duas horas de aula não adianta nada - é só pra dizer que aqui tem escola.” (2014, p. 157). Além disso, no caso da escola visitada pela autora, há um problema ainda maior que dificulta o acesso dos

⁷ Conforme dados da Secretaria Nacional de Políticas Públicas (SISDEPEN), apenas 103.954 presos estão matriculados em programas de educação escolar, abrangendo todas as etapas de escolarização, como alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e cursos técnicos. Esse número representa apenas uma pequena parcela (12,5%) dos 832.295 presos em todos os regimes.

⁸ (SANTOS, 2019, p. 73)

⁹ (GAMA, 2019, p. 119)

¹⁰ (OLIVEIRA, 2012, p. 72)

custodiados à escola pela colisão de horários com outras atividades da própria instituição, como trabalho interno na horta e o refeitório.

Outro ponto presente nas entrevistas é a interrupção dos estudos, decorrente da frequente rotatividade dos detentos, seja por transferência, liberação, evasão ou desistência é uma realidade frequente na escola intramuros. 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 o outro presídio tem algum projeto de escolarização formal¹¹.

Há outros aspectos mais destacados como conflitivos, por exemplo, a educação não ser prioridade para os agentes penitenciários e administradores da unidade. Os detentos só são retirados para as salas de aula quando outras demandas forem cumpridas, como levar os custodiados à ala médica. Quando há indisponibilidade dos agentes, os detentos não são retirados das celas. Ademais, são constantes as afirmações de relações violentas e desrespeito dos agentes com os presos por terem que fazer esse serviço que é considerado “a mais”. “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 ir¹².”

Além disso, como regra da prisão, antes de entrar nas salas de aula, os presos-educandos são revistados, o que faz com que muitos percam o início da aula pela revista. Essa ação não só atrasava os estudantes, como, também no caso das mulheres, causava constrangimento. Uma das entrevistadas afirmou não ir à escola quando menstruada, pois “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 jeito¹³.”

Os relatos destacados até então confirmam que se no discurso oficial a prisão tem como objetivo reabilitar as pessoas privadas de liberdade, para que voltem “reintegrados” à sociedade após o período de reclusão, a instituição prisão não

¹¹ (MEDEIROS 2016)

¹² (OLIVEIRA, 2012, p. 74)

¹³ (SOARES, 2015, p. 128, grifos da autora)

consegue dissimular o seu avesso que é o de ser um aparelho de punição, controle e segregação (SANTOS, 2007). Outras pesquisas (RAMOS, 2013; GOMES, 2013; TEIXEIRA, 2022) indicam que também há um desconhecimento, pelas pessoas privadas de liberdade, da educação como um direito dentro da prisão, constituindo uma das razões da pouca aderência à escola.

Alguns relatos ratificam o paradoxo entre discurso e prática em torno dos direitos, quando informam não poder levar os cadernos das aulas para estudar nas celas, evitar pegar livros na biblioteca porque podem ser extraviados nas vistorias dos agentes e, posteriormente, serem castigados. “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. Aí eu vou saber que castigo que ele pode me dar?¹⁴”

Outro aspecto crucial para o bom funcionamento das aulas é a disponibilidade de materiais adequados para professores e alunos. Nas prisões, é comum encontrar relatos de entrevistados que mencionam a falta de materiais escolares. “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 isto¹⁵.”

Na maioria das escolas, não são disponibilizados livros ou apostilas adequados para as etapas de ensino em que os alunos estão matriculados. Quando são fornecidos, esses materiais não são específicos para o público prisional. Como afirmou um dos entrevistados: “Utilizamos os livros da EJA fornecidos pela SEEDUC. Nenhum deles é direcionado para as escolas prisionais¹⁶.” Em relação aos materiais disponibilizados aos detentos, eles são limitados ao básico: cadernos pequenos, lápis, caneta e borracha. Além disso, esses materiais são restritos ao uso em sala de aula, sem permissão para serem levados para as celas¹⁷.

Em contrapartida, também foi possível identificar nas pesquisas unidades em que não há distribuição alguma de material escolar novo para os alunos e eles precisam reaproveitar cadernos de outros educandos. “[...] a gente tá participando com os

¹⁴ (OLIVEIRA, 2019, p. 116)

¹⁵ (OLIVEIRA, 2019, p. 117)

¹⁶ (GAMA, 2019, p. 114)

¹⁷ (OLIVEIRA, 2012)

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 deles¹⁸”.

Em paralelo a esta situação, na visão dos presos-educandos, os professores não ocupam posições de privilégio entre os trabalhadores das unidades, além de também representarem uma conexão com o que está fora dos muros da prisão. “Falta condições para os professores trabalharem aqui. Falta giz, não tem um quadro verde¹⁹.” Levando em consideração que o isolamento é a forma mais marcante de privação de liberdade na prisão, as relações professor-aluno se estabelecem como vínculos de afeto, admiração e confiança com o corpo docente, enxergando neles pessoas altruístas que lhe estendem a mão.

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. [...] 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 nossos).

O fragmento acima explicita o estigma que marca as pessoas que passaram pelo sistema penal e que contribui para a dissociação da percepção de si e, conseqüentemente, da formação de uma outra identidade na prisão. Os entrevistados por Oliveira (2019) afirmam que os professores são bons porque vêm de fora para dar aula, em um ambiente de indiferença ao preso, sem relações afetivas positivas. Outra fala recorrente, é a percepção da escola como um espaço-tempo positivo pelo carinho das professoras, as quais “olham para a gente como gente de verdade²⁰.”

As situações vividas no cárcere, descritas pelos pesquisadores, reforçam nos sujeitos os processos de ajustamento ao qual são submetidos, reiterando a sujeição dos detentos como intenção principal, inclusive nos ambientes escolares. Por isso, os professores configuram-se como importantes figuras para a criação de vínculos

¹⁸ (OLIVEIRA, 2019, p. 169)

¹⁹ (OLIVEIRA, 2019, p. 169)

²⁰ (SOARES, 2015, p. 105)

duradouros com a escola, não só pelo trabalho da garantia do direito à elevação da escolaridade, mas na possibilidade de encontrar relações verdadeiras, de escuta e compreensão que não exigem dos detentos algo em troca.

Outro problema comumente encontrado nas pesquisas analisadas é a ausência de professores. Alunos que tiveram sua matrícula suspensa porque a única professora havia saído, e ninguém fora contratado para substituí-la. Em alguns estados do Brasil, é comum pela falta de professores formados, que agentes penitenciários sejam alocados para ministrarem as aulas. Os dados apontam 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 correspondem a processos educativos significativos, que considere as demandas dos educandos adultos, que trabalhe com as experiências da vida e que, principalmente, compreenda os espaços-tempos da prisão. Todas essas características do funcionamento da escola na prisão contribuem para determinar as relações que os detentos-educandos poderão estabelecer com a instituição escolar no ambiente prisional.

A educação que deveria ser permanente no cotidiano do preso-educando, se torna imprevisível, instável e provisória. Há incertezas sobre a alocação, das mudanças por sentenças posteriores e transferências para outras unidades, sem saber se será garantido o direito à educação. Hir (2017) afirma que os professores e também os alunos criam e aprendem em um contexto de urgência. O tempo na prisão é vigiado e constantemente controlado, os presos não têm certezas nem garantias sobre o seu futuro na instituição. Portanto, as relações e experiências pedagógicas que não estejam conscientes dessa realidade e comprometidas com um fazer pedagógico flexível que planeje e (re)planeje, acabam contribuindo para a significação do tempo considerado perdido dentro da prisão.

De acordo com Leme (2007), a cela de aula dentro do ambiente prisional representa um espaço privilegiado para as relações educativas formais. É na cela de aula que ocorre a disputa entre a condição atual de homem preso e a possibilidade de uma condição futura de liberdade. É vista como um cenário utópico, capaz de recuperar o tempo perdido e abrir possibilidades de comunicação com o mundo letrado. No entanto, mesmo com a valorização desse espaço, este é considerado como uma

metáfora ilusória, uma vez que representa uma ilha temporária em meio ao contexto prisional de despersonalização e violência.

As questões elencadas sobre a escola e a instituição prisional aparecem como determinantes para a constituição de experiências entre aprisionamento e educação. Os motivos pelos quais os detentos retornam a estudar dentro da prisão são distintos: alguns educandos têm como objetivo único a remição da pena; outros retomam sonhos interrompidos na infância; há motivações que surgem da própria dinâmica prisional, como aprender a se comunicar através da escrita e poder ler cartas de familiares; e há também aqueles em que a educação não representa nada além de aliviar a pressão do ócio.

Através da leitura das teses e dissertações selecionadas para esse estudo, notamos, em todas as pesquisas, uma maior adesão às práticas educativas pela remição de pena, isso porque “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 a verdade dos fatos e levar a falsas avaliações positivas da escola na prisão.

Através das leituras identificamos quatro possíveis relações estabelecidas pelos sujeitos com a escola na prisão. Dentre elas, **a educação para fins de remição de pena**: “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 rápido²¹” e “Meu interesse foi pra aprender e ter remição. Mando carta pra dar exemplo pros meus filhos. Conto sobre a escola pra incentivar eles²²”; **para retomar 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 formar²³”; “A escola ajuda a viver melhor aqui dentro - já sei ler as cartas da minha mãe, não preciso de mais ajuda do meu parceiro²⁴” e “Para recuperar o tempo perdido²⁵”; **para a garantia de um futuro**

²¹ (SANTOS, 2019, p. 73)

²² (OLIVEIRA, 2012, p. 72)

²³ (OLIVEIRA, 2019, p. 112)

²⁴ (ONOFRE, 2014, p. 145)

²⁵ (GAMA, 2019, p. 117)

melhor: “[...] muitas portas vão se abrir, posso ter mais oportunidade, vai melhorar minha vida²⁶” e “Quando eu sair quero fazer tanta coisa, terminar meus estudos, gostaria de fazer uma faculdade, quero ser arquiteta ou decoradora²⁷” e, por fim, **educação como distração temporária:** “Se tivesse lá fora, não voltaria a estudar... aqui foi mais porque não tem nada pra fazer, por isso pus o nome na lista²⁸.”

As relações estabelecidas com a escola são diversas e correspondem aos anseios e às trajetórias singulares de cada preso-educando. Independentemente do objetivo, a educação em privação de liberdade é um direito e está relacionada a “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 popular 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 dado observado na análise dos trabalhos, é que os educandos às vezes não sabem que existe escola na prisão e nem que educação em prisões é direito. “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 como²⁹.” O detento também trouxe uma realidade bastante comum entre os educandos, o estudo é interrompido porque a partir de uma determinada etapa a unidade prisional não oferece mais matrícula.

Os pesquisadores ressaltam a instabilidade da escola e da possibilidade da educação na prisão. Em exceção do centro de detenção trabalhado por Oliveira (2019), que para candidatar-se às vagas de trabalho os presos precisavam frequentar a escola, no restante das unidades, os horários de trabalho coincidem com a escola, dificultando

²⁶ (MEDEIROS, 2016, p. 103)

²⁷ (MEDEIROS, 2016, p. 103)

²⁸ (OLIVEIRA, 2012, p. 76)

²⁹ (OLIVEIRA, 2012, p. 71)

o acesso e a permanência. Nesses casos, a preferência pelo trabalho foi unânime entre os entrevistados.

Entre trabalhar e estudar, a primeira opção dos detentos é o trabalho, mesmo que seja um trabalho caracterizado pela monotonia e falta de especialidade e propiciando pouca satisfação intrínseca ao encarcerado (ONOFRE, 2014). Muitos dos detentos afirmam que o trabalho é prioridade porque os familiares dependem da renda, o alimento ainda é a necessidade mais imediata (LEME, 2007). Trabalho e educação são direitos fundamentais, que em tese não deveriam anular o acesso e a garantia do outro, porém, as dinâmicas intra, entre e fora dos muros apresentam demandas para além escola, que, desde antes do aprisionamento mostram-se presentes nas vidas das pessoas em privação de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas mapeadas para o artigo trazem três dimensões essenciais para a compreensão da educação de jovens e adultos em prisões: os sujeitos; as trajetórias de vida; e as relações estabelecidas com a escola. Entretanto, percebe-se que há algumas lacunas, que precisam ser investigadas e atentadas nas pesquisas, especialmente acerca da compreensão de quem são os sujeitos da educação em suas diferentes experiências e trajetórias de vida marcadas por relações e disputas de poder, marginalizações, estigmas, e marcadores sociais da diferença.

A escola na prisão faz parte de um sistema interligado de instituições de controle e punição, que, muitas vezes, acompanham as histórias de vida, desde a infância. As interrelações são similares entre os sujeitos aprisionados e suas vidas, mostrando que há um padrão e um perfil de sujeitos e trajetórias que resultam no aprisionamento. Isso reflete no processo interrompido de escolarização, na necessidade de trabalhar desde a infância ou adolescência, nas relações conjugais que também afetaram os laços estabelecidos com a escola. Nesse sentido, é algo que precisa atravessar a compreensão de educação e de experiências escolares, tanto para os docentes, quanto para atores que formulam políticas públicas e de Estado para a educação em suas diferentes modalidades.

As realidades vividas pelos presos-educandos nas escolas em contexto de privação de liberdade possibilitam ilustrar a incongruência entre as leis e a realidade da educação formal nas prisões. Ainda que no âmbito legal o debate sobre educação em prisões tenha avançado, fortalecendo o planejamento de políticas públicas que resultaram em importantes marcos legais no que tange a garantia do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, as pesquisas analisadas sinalizam que a oferta educacional nas prisões não acompanhou o avanço nos debates e as exigências legais, e que a educação em prisões sequer foi implantada com suas especificidades em todos os estados do Brasil.

Embora o Brasil seja reconhecido internacionalmente por sua legislação inovadora, a qual que se apoia em uma perspectiva moderna de execução penal, ainda amarga com um elevado índice de presos analfabetos e com o ensino fundamental incompleto (JULIÃO, 2016). Ou seja, as condições precárias das escolas, a falta de materiais pedagógicos para alunos e professores e a não garantia da matrícula a qualquer momento, apontam que o debate não se converteu em medidas operacionais que tenham melhorado efetivamente o acesso à educação pelas pessoas privadas de liberdade.

A garantia do direito à educação varia de acordo com a administração das unidades prisionais, uma vez que cada instituição possui uma lógica interna. Nas pesquisas foi possível observar que há prisões em que o trabalho só é concedido àqueles que estiverem matriculados na escola, há unidades em que outras atividades da prisão colidem com os horários das aulas, há unidades em que as aulas acontecem em todos os turnos, outras em apenas dois, algumas não estavam oferecendo aulas em determinadas séries por falta de professor e outras em que o quadro de docentes está completo.

Considerando as contradições da escola na prisão (DE MAYER, 2013), a educação em prisões deve ter em vista suas especificidades que, além da elevação da escolaridade, visa "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). Apenas assim, será efetivamente possível contribuir para a formação e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e,

consequentemente, contrapor-se às experiências que não visam a emancipação e o protagonismo dos sujeitos.

As experiências serão carregadas de saberes que eles trazem consigo, os quais são influenciados pelas condições objetivas e simbólicas a que são submetidos (FREIRE, 2013). Tendo em vista que a educação não tem como objetivo apenas elevar o grau de escolaridade, mas, sobretudo, ser uma ferramenta de equidade, que promova a superação das desigualdades e diferenças através de processos de educação permanente, para toda a vida, é também uma educação que vai além do tempo de aprisionamento (DE MAEYER, 2011).

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.

Portanto, a escola em contexto de privação de liberdade se não estiver em consonância com a legislação, respeitando os sujeitos em suas especificidades, compreendendo o caráter político de desvelamento de desigualdades e injustiças, será difícil promover processos educativos relevantes dentro da prisão, bem como outras possibilidades de relações e experiências mais significativas para os presos-educandos com a escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAMA, Taíza da Silva. **Limites e possibilidades do exercício do direito à educação nas prisões do estado do rio de janeiro: um estudo de caso no Colégio Estadual José Lewgoy**. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.

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; 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; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Remição de pena pela leitura no Brasil: O direito à educação em disputa**. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2022. 204 p.

GOMES, Priscila Ribeiro. **Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão**. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão?. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 98, 2016.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, 2021.

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.

MAGNO, Patricia; PASSOS, Rachel. **Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro**, 2020.

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.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores.** Jundiá: Paco Editorial, 2014. 196p.

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.

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.

RAMOS, Ellen Taline de. **Educação escolar e formação de mulheres presas.** 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

REZENDE, Simone Barreto. **A escola na prisão: O papel da educação prisional na ressocialização do custodiado na Penitenciária de Segurança Média de Três Lagoas.** 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados.

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.

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.

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.

TEIXEIRA, Silvana Mazzuquello. **A educação na compreensão de alunas-detentas de uma penitenciária do sul de Santa Catarina.** 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

Recebido em 19/06/2023

Versão corrigida recebida em 30/09/2023

Aceito em 01/11/2023

Publicado online em 13/12/2023