



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA INDUZZI PASSOS

ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL, CIDADANIA E  
POBREZA: DIÁLOGOS COM ALUNOS DO CENTRO DE  
DETENÇÃO PROVISÓRIA DE SERRA/ES

VITÓRIA  
2024



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

FLÁVIA INDUZZI PASSOS

**ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL, CIDADANIA E  
POBREZA: DIÁLOGOS COM ALUNOS DO CENTRO DE DETENÇÃO  
PROVISÓRIA DE SERRA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões

VITÓRIA  
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P289e Passos, Flávia Induzzi, 1974-  
Escolarização no sistema prisional, cidadania e pobreza: diálogos com alunos do Centro de Detenção Provisória de Serra/ES. / Flávia Induzzi Passos. - 2024.  
146 p. : il.

Orientadora: Renata Duarte Simões.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Escolarização no Sistema Prisional. 2. Pobreza. 3. Cidadania. 4. Negação de Direitos. I. Simões, Renata Duarte. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

FLÁVIA INDUZZI PASSOS

**ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL, CIDADANIA E  
POBREZA: DIÁLOGOS COM ALUNOS DO CENTRO DE  
DETENÇÃO PROVISÓRIA DE SERRA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 04 de julho de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente



**JAIR RONCHI FILHO**

Data: 25/11/2024 12:00:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Examinador Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josefa Eliana Souza  
Universidade Federal de Sergipe  
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
RENATA DUARTE SIMOES - SIAPE 3346945  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 25/11/2024 às 11:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1038139?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
RENATA DUARTE SIMOES - SIAPE 3346945  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 25/11/2024 às 14:10

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1038347?tipoArquivo=O>

## **AGRADECIMENTOS**

A aprovação para ingresso neste Mestrado foi conquistada em minha terceira tentativa.

Quanta coisa vivi antes, em minha vida pessoal e profissional: sonhos, desafios, conquistas, perdas, acertos e desacertos, mas sempre esperando. Até que chegou o meu momento tão aguardado!

Como de praxe, toda conquista é precedida de desafios invariavelmente maiores que nossas forças, no início assim pensamos. A vida me pôs à prova, testando minha fé e resiliência e provocando-me a prosseguir.

Na caminhada árdua e prazerosa deste Mestrado, recebi estímulo acadêmico, humano e profissional, empatia e compartilhamentos que reafirmaram meus valores em acreditar e não desesperançar do ser humano. Ser humano que nesta pesquisa são nossos sujeitos, com histórias, sonhos, escolhas e ausências delas, cicatrizes sociais e de alma, perdas e negações.

Esta pesquisa é fruto de um trabalho coletivo, no qual razão e emoção se misturam, ciência e fé convergem.

São muitos os agradecimentos devidos que aqui não cabem, mas que estarão guardados em meu coração e memória:

A Marcos Costa, marido e amigo, não há palavras para descrever a sua presença em minha vida.

À minha Família, desde sempre ao meu lado.

À professora doutora Renata Duarte Simões, admirada orientadora: muito obrigada pela parceria, paciência, ensinamentos e por acreditar e vivenciar esta experiência.

Às professoras doutoras Josefa Eliana Souza e Larissa Ferreira Gomes e ao professor doutor Jair Ronchi Filho, pelos olhares zelosos e empáticos na leitura desta pesquisa, contribuindo para a qualificação do texto.

Aos professores doutores Carlos Fabian de Carvalho, João José Barbosa Sana e Renata Duarte Simões e à professora mestre Ana Maria Petronetto Serpa, formadores que se dispuseram a compor os movimentos dialógicos: muito obrigada pelos momentos de aprendizado e transformação.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, que provocou meu retorno à Academia.

À professora doutora Marlene de Fátima Cararo, por sua generosidade pedagógica e disponibilidade.

Ao professor mestre Flávio Gonçalves de Oliveira, amigo e companheiro de estudos, cuja inteligência e carinho nos inspiram.

Ao professor doutor Alexsandro Braga, coordenador de Curso do Mestrado Profissional.

À Comunidade Escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Adevalni Azevedo, no município de Serra/ES.

À Secretaria de Estado da Justiça, Centro de Detenção Provisória de Serra/ES.

Ao Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado da Educação.

A Deus por me permitir sonhar, ver, vir e conquistar!



### **Cântico XIII**

Renova-te.  
Renasce em ti mesmo.  
Multiplica os teus olhos, para verem mais.  
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.  
Destrói os olhos que tiverem visto.  
Cria outros, para as visões novas.  
Destrói os braços que tiverem semeado,  
Para se esquecerem de colher.  
Sê sempre o mesmo.  
Sempre outro. Mas sempre alto.  
Sempre longe.  
E dentro de tudo.

(Cecília Meirelles)

## RESUMO

Esta pesquisa propõe compor momentos dialógicos e formativos com encarcerados do Centro de Detenção Provisória de Serra para refletir sobre o processo de negação de direitos e o empobrecimento dos sujeitos que inviabilizam o exercício pleno da cidadania. A investigação envolve alunos apenados matriculados em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) marcados por processos de exclusão social. Fundamenta-se em referencial teórico e pesquisas sobre a escolarização no sistema prisional, cidadania e pobreza no intuito de dialogar e entender como se dá o processo de escolarização no cárcere e como a histórica negação de direitos, que os empobrece como sujeitos, impossibilita o acesso à plena cidadania. A pesquisa recorre a Arroyo (1995, 2011, 2019), Cararo (2015), Yannoulas e Duarte (2013) e Yazbek (2010) para fundamentar o debate sobre pobreza e educação no sistema prisional, pensando nas interfaces dessas temáticas; a Freire (1987, 2016) e Carvalho (2010) para refletir sobre os processos de exclusão social e cidadania; a Telles (2013) no debate sobre pobreza como resultado da negação de direitos; a Onofre (2012) para pensar a escolarização de jovens e adultos privados de liberdade; a Julião (2020) na abordagem do sistema penitenciário brasileiro; e a Foucault (2002) na análise crítica do processo disciplinador das prisões. A participação coletiva dos sujeitos pesquisados ocorre por meio de movimentos dialógicos e formativos que resultam na elaboração de um *e-book*. Os dados produzidos são registrados em diários de campo e gravados por meio de recursos audiovisuais. Como resultado, destaca que a escolarização dentro do cárcere não está sendo pensada para desenvolver habilidades para a vida, regulação emocional e profissionalização, mas apresenta-se como uma educação restrita ao processo de remição de pena e à fuga da ociosidade. Em contrapartida, os diálogos com os alunos no Centro de Detenção Provisória de Serra confirmaram que a escolarização se apresenta como possibilidade de enfrentamento da pobreza, dos processos de exclusão e da negação de direitos.

**Palavras-chave:** escolarização no sistema prisional; pobreza; cidadania; desigualdade social; negação de direitos.

## ABSTRACT

This research proposes the composition of dialogical and formative moments with inmates of the Provisional Detention Center located in the city of Serra in order to reflect on the denial process of rights and the impoverishment of individuals that hinder the full exercise of citizenship. The investigation involves the incarcerated students enrolled in two classes from the early years of elementary education in the Youth and Adult Education modality, marked by processes of social exclusion. The work is based on the theoretical referential and research about schooling in the prison system, citizenship and poverty with the purpose of dialoging and understanding how the schooling process takes place inside prison and how the historical denial of rights, which impoverishes them as individuals, makes it impossible to access full citizenship. The research resorts to Arroyo (1995, 2011, 2019), Cararo (2015), Yannoulas and Duarte (2013) and Yazbek (2010) to support the debate regarding poverty and education in the prison system, taking into consideration the interfaces of such themes; Freire (1987, 2016), and Carvalho (2010) to reflect on processes of social exclusion and citizenship; Telles (2013) in the debate on poverty as a result of the denial of rights; Onofre (2012) to consider the schooling of young and adult individuals deprived of liberty; Julião (2020) in the approach of the Brazilian penitentiary system; and Foucault (2002) in the critical analysis of the disciplinary processes of prisons. The collective participation of the research subjects occurs through dialogical and formative movements that result in the elaboration of an e-book. The data produced are registered in field diaries and recorded through audiovisual resources. As a result, it highlights that education within the prison is not being designed to develop life skills, emotional regulation, and professionalization, however it is presented as an education limited to the process of sentence reduction and escaping from idleness. In contrast, the dialogues with the students with the Provisional Detention Center in Serra confirmed that the schooling is presented as a possibility of facing poverty, processes of exclusion, and the denial of rights.

**Keywords:** schooling the prison system; poverty; citizenship; social inequality; and denial of rights.

## LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional

Apac – Associação de Proteção e Assistência às Condenadas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNH – Banco Nacional de Habitação

CCs – Classes de Cooperação

CDPS – Centro de Detenção Provisória de Serra

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

Copen – Conselho Penitenciário do Espírito Santo

CTC – Comissão Técnica de Classificação

Depen – Departamento Penitenciário Nacional

DF – Distrito Federal

DOI-Codi – Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EC – Emenda Constitucional

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

Funap – Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Funpen – Fundo Penitenciário Nacional

GEEPDS – Grupo de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social

HCTP – Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico

IAP – Instituto de Aposentadoria e Pensão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Infopen – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

Lagebes – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEP – Lei de Execução Penal  
MS – Mato Grosso do Sul  
ONU – Organização das Nações Unidas  
Paes – Penitenciária Agrícola do Espírito Santo  
PE – Produto Educacional  
Peesp – Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo  
PPGEMP – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PR – Paraná  
PRSM – Penitenciária Regional de São Mateus  
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RN – Rio Grande do Norte  
RO – Rondônia  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
Sedu – Secretaria de Estado da Educação  
SEEU – Sistema Eletrônico de Execução Unificado  
Seges – Sistema Estadual de Gestão Escolar  
Sejus – Secretaria de Estado da Justiça  
Senappen – Secretaria Nacional de Políticas Penais  
Siep – Sistema de Execuções Penais  
Sisdepen – Sistema Nacional de Informações Penais  
SPF – Sistema Penitenciário Federal  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextualização do Sistema Prisional Brasileiro no Mundo .....	66
Figura 2 – População prisional no Brasil por unidade da Federação .....	70
Figura 3 – População prisional x atividades educacionais nas prisões do ES .....	74
Figura 4 – População prisional x total de matriculados no Brasil .....	76
Figura 5 – Localização do distrito de Queimados .....	78
Figura 6 – Identificação da unidade prisional.....	79
Figura 7 – Vista externa da quadra de esportes.....	80
Figura 8 – Localização da unidade prisional e da escola referência.....	86
Figura 9 – Sala de aula.....	104
Figura 10 – Negros no fundo do porão .....	105
Figura 11 – Aplicação do castigo do açoite.....	107
Figura 12 – Morro .....	117
Figura 13 – Festa Junina.....	118
Figura 14 – Contextos empobrecidos.....	123

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1	A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA E O PROBLEMA DA PESQUISA....	19
1.2	METODOLOGIA .....	20
<b>SEÇÃO 1</b>	<b>SISTEMA PRISIONAL, CIDADANIA E POBREZA: VISITANDO OUTRAS PESQUISAS</b> .....	<b>26</b>
<b>SEÇÃO 2</b>	<b>POBREZA E NEGAÇÃO DE DIREITOS: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA</b> .....	<b>47</b>
2.1	CIDADANIA: AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?.....	47
2.2	POBREZA: A PERMANENTE INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS .....	57
<b>SEÇÃO 3</b>	<b>ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: RELAÇÕES E TENSÕES</b> .....	<b>63</b>
3.1	SISTEMA PRISIONAL NO BRASIL: ORIGEM E TRAJETÓRIA .....	63
3.2	A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO .....	71
3.3	O CENTRO DE DETENÇÃO PROVISÓRIA DE SERRA/ES .....	78
<b>3.3.1</b>	<b>A escola no Centro de Detenção</b> .....	<b>83</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Conhecendo os alunos da Escola Referência Professora Azevalni Azevedo</b> .....	<b>89</b>
<b>SEÇÃO 4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS: TEORIZAÇÃO E RESULTADO DOS ENCONTROS</b> .....	<b>97</b>
4.1	DIÁLOGOS FORMATIVOS .....	99
<b>4.1.1</b>	<b>Educação, pobreza e direitos humanos</b> .....	<b>100</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Educação, pobreza e cidadania</b> .....	<b>110</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Educação, pobreza e políticas públicas</b> .....	<b>115</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Educação, pobreza e reinserção social</b> .....	<b>121</b>
4.2	O PRODUTO EDUCACIONAL.....	126



<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICES – .....</b>	
	<b>APÊNDICE A – Formulário de Identificação dos Participantes da Pesquisa ...</b>	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE B – Exemplos de Formulários de Identificação Preenchidos .....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE C – Atividade com Cruzadinha .....</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXOS – .....</b>	<b>141</b>
	<b>ANEXO A – Declaração Universal dos Direitos Humanos (Recorte) .....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXO B – Texto “Pobreza” .....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O crescimento da população carcerária brasileira evidencia a incontroversa negação de direitos fundamentais à expressiva parcela da população, a ausência de políticas prisionais mais definidas, o baixo investimento nas estruturas penitenciárias, o alto índice de encarcerados sem condenação e a ausência de penas alternativas para as ocorrências mais leves.

Diante dessa realidade, o Estado não consegue suprir as necessidades básicas dos encarcerados e muito menos lhes proporcionar as mínimas condições de vida para a manutenção da dignidade humana. A superlotação, a ausência de atendimento básico à saúde e à educação, as precárias condições de higiene, dentre outros problemas identificados, resultam na violação de direitos que, para muitos, já vinham sendo negados ao longo de toda a sua existência.

Dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen) apontam que o total de pessoas em cumprimento de pena no Sistema Penitenciário Brasileiro, em dezembro de 2023, era de 852.010 presos. No Estado do Espírito Santo, o número chegou a 23.804 no mesmo período, e 7.595 se encontravam em situação provisória, ou seja, sem uma sentença transitada em julgado, conforme o art. 84 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984<sup>1</sup>.

Ao analisarmos a realidade social desses sujeitos, os dados mostram que 472.850 ou 55,89% dos presos do país se autodeclaram pardos e/ou pretos; 805.406 ou 94,53% são homens; 15,46% pertencem à faixa etária de 18 a 24 anos, 20,32% entre 25 e 29 anos e 17,57% têm entre 30 e 34 anos, indicando, assim, que a população carcerária brasileira tem um perfil definido: pretos e pardos, homens e jovens.

Castiglioni e Araújo Filho (2017) apontam que dois a cada três presos são pardos ou pretos, confirmando as palavras de Darcy Ribeiro (1995, p. 235):

---

<sup>1</sup> Lei de Execução Penal que tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

As taxas de analfabetismo, de criminalidade e de mortalidade dos negros são [...] as mais elevadas, refletindo o fracasso da sociedade brasileira em cumprir, na prática, seu ideal professado de uma democracia racial que integrasse o negro na condição de cidadão indiferenciado dos demais.

Dados da Senappen apontam ainda que, em relação ao gênero, a proporção masculina encarcerada é cerca de 15 vezes maior que a população feminina, 805.406 ou 94,53%, em comparação a 52.593 ou 6,17%, respectivamente. A incidência por tipo penal mostra que 32,49% cometeram crimes contra o patrimônio, 23,38% por tráfico de drogas e 13,39% crimes contra a pessoa. Em relação ao tempo de pena, 10,02% obtiveram condenação com pena de 4 a 8 anos e 10,45% estão cumprindo de 8 a 15 anos, indicando que esses indivíduos passam boa parte da sua juventude encarcerados e invisíveis ao Estado.

No centro dessas questões, está a histórica negação de direitos a sujeitos que vivem em um país que foi e continua sendo excludente, governado por um Estado e por uma legislação que criminalizam os pretos, os periféricos, os não escolarizados e, sobretudo, os pobres e os extremamente pobres. A esses sujeitos inúmeros direitos foram negados: o direito a uma vida digna, à alimentação nutricional, à moradia, ao trabalho, à segurança, ao lazer, entre outros. Por terem uma história marcada pelo empobrecimento ao longo de sua existência e por estarem expostos a todo tipo de violência, expressiva parcela desses sujeitos comete crimes e delitos, viola as leis definidas pela sociedade e por ela é condenada ao sistema prisional.

A esse conjunto de direitos não atendidos acrescenta-se a negação à participação política e à cidadania. O exercício da cidadania vem sendo negado a muitos sujeitos ao longo da História, por meio de múltiplas ações que desarticulam a classe trabalhadora e a sociedade como um todo.

[...] o cidadão para ser cidadão, precisa ser incluído no contexto social através de alguns direitos sociais básicos, como é o caso do trabalho, do saber escolarizado, do atendimento igualitário à saúde e educação, ser reconhecido como diferente etc. O não atendimento a um desses direitos supõe trazer implicações ao direito da cidadania, o que poderia significar um processo de exclusão (Ferreira; Aguiar, 2004, p. 217).

Mediante esses apontamentos, destacamos algumas problemáticas que instigam e movem esta pesquisa. A primeira delas evidencia a falta de consciência dos encarcerados em relação a diversos direitos que lhes foram negados ao longo da vida,

o que compromete o exercício da plena cidadania. Considerando que estamos lidando com sujeitos privados de liberdade, uma segunda problemática está relacionada com a negação do acesso à educação no sistema prisional.

A falta de oportunidades de forma igualitária e a injusta sociedade de classes, responsáveis pelos históricos processos de exclusão que atingem os pobres e os extremamente pobres, também impossibilitam o acesso a um processo educacional satisfatório. Alia-se a esses fatores a ausência/distanciamento da família e do Estado, gerando, nesses sujeitos, a sensação de abandono e a revolta.

Com isso, destacamos a urgência em trazer para o debate os efeitos da pobreza e da extrema pobreza na vida desses sujeitos, entendendo a pobreza como resultado da negação de direitos e as possibilidades de enfrentamento dessa condição social por meio da educação formal e de qualidade, inclusive no sistema prisional. É preciso considerar que o ensino no cárcere não está sendo pensado para desenvolver habilidades para a vida, regulação emocional e profissionalização.

Cabe destacar que a educação é, antes de tudo, um direito universal que deve ser assegurado a todas as pessoas, independentemente da condição social, e que potencializa o exercício de outros direitos, como o trabalho, a saúde, a segurança e a participação cidadã. A educação auxilia e permite a obtenção dos objetivos centrais de reabilitação que incidem em resgate social em uma dimensão de autonomia, sustentabilidade e minimização da discriminação social. A relevância da escolarização prisional, como instrumento de conscientização e desenvolvimento de habilidades, é notória no sentido de auxiliar os custodiados no processo de reconstrução social.

A educação prisional e a pobreza despontam como temáticas em ascensão e, aos poucos, vêm ganhando espaço nas pesquisas e estudos acadêmicos. A primeira, porque o direito à educação é garantido aos detentos nos arts. 17<sup>2</sup> e 18<sup>3</sup> da Lei 7.210 desde 1984, auxiliando, inclusive, na redução da pena por meio da Lei da Remição nº 12.433, sancionada em 29 de junho de 2011, que alterou a redação dos arts. 126, 127

---

<sup>2</sup> A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

<sup>3</sup> O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

e 128 da Lei de Execução Penal (LEP) e passou a permitir que, além do trabalho, o estudo contribua para a diminuição da pena com a contagem de um dia a menos para cada 12 horas de estudo no ensino fundamental, médio, superior ou profissionalizante. A segunda temática, a pobreza e a extrema pobreza, atinge grande parte da população brasileira, fruto das relações produtoras e reprodutoras da desigualdade social nos campos político, social, cultural e econômico, quadro agravado com a pandemia de Covid-19.

Dessa forma, no intuito de dialogar com os alunos custodiados, a partir da realidade social e educacional em que se encontram, evidenciamos a necessidade de entender como se dá o processo de escolarização no cárcere e como a histórica negação de direitos a esses sujeitos impossibilita o acesso à plena cidadania.

Pensando na educação como um direito social que contribui para a elaboração e fortalecimento da cidadania, direito frequentemente negado a muitos sujeitos, elencamos três problemas de pesquisa para os quais buscamos possibilidades de resposta: como a pobreza e a extrema pobreza contribuem para a criação de situações que levam à não escolarização e à reclusão desses indivíduos? Como os alunos significam as aprendizagens que ocorrem no Centro de Detenção Provisória de Serra (CDPS)? Como desenvolver um projeto educacional que possibilite aos encarcerados o enfrentamento das condições de pobreza para o exercício pleno da cidadania?

Esses questionamentos podem contribuir para a compreensão de que a escolarização dos sujeitos privados de liberdade se apresente como possibilidade de enfrentamento da condição de pobreza e de conscientização para o exercício da cidadania, considerando ser esse um público oriundo de processos de exclusão que ocorrem, também, em função da negação de direitos.

Diante de tais ponderações, esta pesquisa busca **compor momentos dialógicos e formativos com detentos do CDPS, matriculados em duas turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, para refletir sobre os processos de negação de direitos e sobre o empobrecimento dos sujeitos, os quais inviabilizam o exercício pleno da cidadania.**

Visando a ampliar a compreensão da realidade vivida por alunos privados de liberdade, esta pesquisa elabora reflexões acerca das diversas relações estabelecidas entre a escolarização, a concepção de cidadania e a situação de pobreza e extrema pobreza em que vivem esses sujeitos, direcionando olhares do ponto de vista educacional e não jurídico ou moral. Assim, definimos como objetivos específicos:

- a) conhecer o perfil dos encarcerados, buscando identificar os processos que os conduziram à situação de cárcere e os motivos que impossibilitaram a escolarização desses sujeitos na idade certa;
- b) discutir a negação do direito à escolarização para sujeitos periféricos, marginalizados e excluídos, buscando compreender a relação entre pobreza, desigualdade social e processo de encarceramento;
- c) dialogar, de maneira crítica e reflexiva, sobre o papel da educação formal em espaços de privação de liberdade, problematizando a concepção de escolarização nesses locais; e
- d) possibilitar movimentos dialógicos e formativos com alunos do sistema prisional, promovendo um processo de escuta que fomente a consciência crítica e o entendimento da realidade social.

A relevância social da pesquisa aqui relatada configura-se na possibilidade de dialogar com o modo de vida dos sujeitos encarcerados, com o contexto em que se inserem, suas expectativas e perspectivas em relação ao futuro. Além disso, pode se constituir como um instrumento de intervenção na realidade social e educacional dos participantes em busca de mudança social.

Do ponto de vista científico, esse percurso investigativo objetiva ampliar os estudos e debates sobre a escolarização no sistema prisional e oferecer elementos teóricos e práticos que possam subsidiar políticas públicas e planejamento pedagógico direcionados para o segmento e que estejam mais próximos das vivências e experiências dos encarcerados.

Nesse sentido, o trabalho pretende, a partir do diálogo com os alunos, identificar algumas lacunas nos saberes já produzidos e ampliar a compreensão das temáticas

ligadas à escolarização prisional, podendo servir de aporte epistemológico para os estudos sobre educação, pobreza e cidadania no âmbito universitário e incentivar futuras pesquisas sobre o assunto.

### 1.1 A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA E O PROBLEMA DA PESQUISA

Um problema de pesquisa geralmente está vinculado à realidade cotidiana e concreta dos sujeitos. Dessa maneira, o pesquisador não é e nem pode estar isolado do contexto que será pesquisado, mas inserido nele e provocado pela problemática que dele emerge.

O interesse em dialogar com os alunos do Centro de Detenção Provisória e pesquisar a escolarização no sistema prisional, a pobreza e a cidadania se relaciona com a nossa formação acadêmica e o percurso profissional constituído até aqui. A nossa experiência profissional docente, iniciada em 1998, perpassa toda a educação básica, técnica e superior.

Atuamos como pedagoga nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Técnico, assim como professora em Cursos de Graduação e gestora escolar com especialização em Coordenação Pedagógica pelo Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes) e Estudos da Linguagem: Língua e Literatura pela Faculdade Saberes.

Exercemos, há seis anos, o cargo de gestora escolar e, desde 2019, estamos na gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Professora Azevalni Azevedo, localizada no bairro Campinho da Serra II, no município de Serra, unidade de ensino que oferta as modalidades Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. Essa escola também é responsável pelas turmas do Centro de Detenção Provisória de Serra/ES, lócus desta pesquisa.

Nessa trajetória, observamos que a educação, mesmo sendo direito de todos, expressamente garantida pelo art. 6º da Constituição Federal de 1988 – “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação [...]” – não é assegurada à maioria

esmagadora da população pobre e extremamente pobre. As pessoas empobrecidas sofrem violação de direitos básicos, além de violências física, moral e psicológica contínuas, o que interfere de forma avassaladora na própria subsistência e na maneira de estarem no mundo.

O contato com o sistema prisional deu-se após assumirmos a gestão da Escola Professora Adevalni Azevedo há cinco anos, o que permitiu a aproximação da realidade social e educacional desses alunos marcados por processos de negação, exclusão e perdas. O contato com a temática pobreza e desigualdade social está diretamente ligado ao exercício profissional, visto que as escolas onde trabalhamos – e, especialmente a EEEF Professora Adevalni Azevedo, incluindo a unidade prisional – são identificadas pela pobreza, pela desigualdade, pela vulnerabilidade social e pela violência.

Motivada por essa realidade e pela necessidade de ampliar os estudos sobre a temática, ingressamos no Grupo de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS), vinculado ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como forma de refletir, juntamente com os pares, acerca das possibilidades de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza em contextos educacionais.

Nesse sentido, a temática pesquisada faz parte do nosso exercício profissional diário, do contato permanente com toda a comunidade escolar e com as práticas pedagógicas da unidade de ensino. É a partir desse lugar que surge o interesse em dialogar com os alunos do sistema prisional e entender o processo de escolarização desses sujeitos.

## 1.2 METODOLOGIA

Para a concretização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois, segundo Ludke e André (1986), visa a apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.



Optamos pela pesquisa-ação colaborativa, por buscar o caráter participativo por meio da escuta sensível e contínua, permitindo a intervenção do pesquisador na realidade vivida do sujeito pesquisado. Para subsidiar a nossa escolha, recorreremos a Franco e Pimenta (2018, p. 51), quando afirmam que “[...] a pesquisa-ação vem sendo proposta há algumas décadas, por incluir os participantes e promover possibilidades de transformação”, assumindo, assim, um caráter de criticidade para compreender o mundo, descrevê-lo e transformá-lo.

As autoras ainda destacam que “[...] esta forma de pesquisa tem como pressuposto essencial a concomitância entre pesquisa e ação e a imbricação fundamental entre pesquisador e práticos, na perspectiva de formação dos sujeitos que dela participam” (Franco e Pimenta, 2018, p. 16).

A pesquisa se caracterizou, essencialmente, pelo formato colaborativo e dinâmico, possibilitando a participação direta dos sujeitos envolvidos, buscando respaldo, de acordo com Bakhtin (2009, apud Gasparotto; Menegassi, 2016), na teoria dialógica do discurso, no que se refere aos conceitos de interação e responsividade.

Esse tipo de pesquisa baseia-se em ações a partir de movimentos dialógicos e formativos com os participantes, nos quais o pesquisador não se insere no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, mas para discutir com os sujeitos participantes a realidade dos contextos de vida. Dessa maneira, trata-se de uma pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre pesquisador e pesquisados.

Com base nas escolhas metodológicas, realizamos um movimento de formação dentro da sala de aula do Centro de Detenção e, no decorrer desse processo, dialogamos com os participantes no intuito de entender e interpretar a realidade daquele espaço.

Considerando que o aspecto epistemológico da pesquisa-ação busca o caráter participativo, a escuta sensível e democrática e a contribuição para a mudança social, selecionamos os alunos matriculados no ensino fundamental (1º segmento) nos

turnos matutino e vespertino do CDPS do 1º semestre de 2022 por serem os únicos detentos a ter acesso à escolarização formal dentro da instituição naquele momento.

O CDPS é uma unidade prisional pública, masculina, de caráter provisório, criada em julho de 2009, localizada na zona rural de Queimados, município de Serra/ES, com capacidade de atendimento de 548 detentos, mas, atualmente, atende 1.031 custodiados. Sua estrutura física é constituída por uma sala de aula adaptada, uma biblioteca, duas salas para cursos, parlatório, mas não apresenta local para visita íntima, sala de videoconferência, galeria específica para homossexuais e acessibilidade.

A unidade prisional é atendida pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Adevalni Azevedo, caracterizada como escola referência responsável pelo acompanhamento administrativo e pedagógico das duas turmas multisseriadas de 1º segmento – 1ª e 2ª etapas e 3ª e 4ª etapas – da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionam dentro do Centro de Detenção.

A escolha do campo de pesquisa se deu por duas razões principais: o interesse em desenvolver estudos com alunos privados de liberdade, abordando como a escolarização, a pobreza e a negação da cidadania perpassam a vida desses sujeitos, violando seus direitos e levando-os ao cárcere; e o fato de estarmos atuando como gestora da unidade de ensino que atende à instituição, o que se configura como uma forma de entender e interpretar a realidade educacional desse espaço que é, muitas vezes, negligenciado pelo Estado.

Os participantes da pesquisa<sup>4</sup> foram os alunos dessas duas turmas, totalizando 29 estudantes matriculados no semestre letivo. Nessas turmas, são ministradas aulas que compõem as áreas de conhecimento previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de Ética e aprovada conforme parecer nº 5.335.676.

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Tendo em vista que a metodologia da pesquisa pressupõe a construção na coletividade com o intuito de promover condições para ações e transformações de situações dentro daquele espaço educacional, outros sujeitos, além dos alunos, foram envolvidos: uma professora regente com formação inicial em Pedagogia.

Considerando haver apenas uma sala disponível para a escola, cada turma é ofertada em um turno. Dessa maneira, na composição dos movimentos dialógicos e formativos, realizamos quatro momentos de duas horas por turma, totalizando oito encontros e dezesseis horas de diálogo. As formações ocorreram nos meses de maio, junho e julho de 2022, em formato de debate, abordando as seguintes temáticas: 1º) educação, pobreza e direitos humanos (João José Barbosa Sana); 2º) educação, pobreza e cidadania (Ana Maria Petronetto Serpa); 3º) educação, pobreza e políticas públicas (Carlos Fabian de Carvalho); e 4º) educação, pobreza e reinserção social (Renata Duarte Simões).

Esses encontros tornaram-se espaço de produção de dados da pesquisa, a qual se deu pelos próprios sujeitos na participação coletiva e no decorrer de todo o processo. Nesse sentido, o principal instrumento de produção de dados foi a composição dos movimentos dialógicos e formativos. As formações foram pensadas a partir da participação ativa e do envolvimento dos sujeitos. Dessa maneira, a pesquisa de campo ocorreu na sala de aula da unidade prisional em momentos de diálogo com a presença de um convidado especialista na temática abordada.

Como referencial teórico para fundamentar nossas discussões, apoiamo-nos nos estudos de Arroyo (1995, 2011, 2019), Cararo (2015), Yannoulas e Duarte (2013) e Yazbek (2010) e com eles dialogamos ao analisar a questão da pobreza, da desigualdade social e seus impactos na vida dos sujeitos empobrecidos. Selecionamos Freire (1987, 2016) para tratar da compreensão da prática docente como dimensão social da formação do ser humano e Carvalho (2010) para entender o processo de negação da cidadania. Recorremos, também, a Telles (2013) para pensar a relação entre pobreza e cidadania; Onofre (2012) para discutir a escolarização para jovens e adultos privados de liberdade; Julião (2020) na abordagem do sistema penitenciário brasileiro; e Foucault (2002) na análise crítica do processo disciplinador das prisões.

O referencial teórico também nos auxiliou nos debates com os alunos, no processo formativo que se configura como intervenção na realidade e atende à proposta do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, que tem, como objetivos básicos, a valorização da experiência profissional e a articulação entre teoria e prática, envolvendo a elaboração de um produto que potencialize os saberes e conhecimentos dos detentos e fomente a consciência crítica e o entendimento da realidade social.

A apresentação da pesquisa está organizada em quatro seções. Na primeira, visitamos as fontes que se aproximam do debate proposto neste trabalho e que estabelecem relação entre educação no sistema prisional, cidadania e pobreza. Apresentamos o levantamento de artigos, dissertações e teses que lemos para nos apropriarmos das discussões já promovidas, buscando compreender e contextualizar como essas temáticas têm sido debatidas por outros pesquisadores. A partir do olhar direcionado a outras produções, identificamos possibilidades de entendimento dos processos de escolarização dos sujeitos presentes nas unidades prisionais.

Na segunda seção, abordamos a evolução dos conceitos de cidadania e pobreza ao longo da História, compreendendo a negação de direitos como um dos fatores que levam os sujeitos empobrecidos, marginalizados e excluídos ao sistema prisional. Discutimos, ainda, a interface dessas temáticas com a escolarização no sistema prisional brasileiro, fundamentando-nos em Yannoulas e Duarte (2013), Cararo (2015), Yazbek (2010) e Carvalho (2010) como referenciais.

A terceira seção desencadeia o debate sobre escolarização no sistema prisional e pobreza, pensando nas consequências dessa condição social na vida dos sujeitos encarcerados. Analisamos a história do sistema prisional brasileiro, a chegada da educação às prisões e as legislações que garantem esse direito. Também nos aproximamos do lócus e dos participantes da pesquisa, considerando as trajetórias de vida dos alunos da escola referência Professora Adevalni Azevedo.

A quarta seção traz a apresentação dos dados da pesquisa-ação, abordando os movimentos dialógicos realizados com os alunos no sistema prisional. Destaca, ainda, as diferentes temáticas trabalhadas nos encontros e analisa os dados produzidos a partir das formações realizadas no CDPS.

Após as considerações finais, a elaboração e a constituição do produto educacional são evidenciadas no apêndice. A elaboração de um Produto Educacional (PE) está entre as exigências para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação e a sua função “[...] é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 2). Dessa maneira, o nosso produto é o resultado do processo de pesquisa materializado em forma de E-book, que será disponibilizado aos docentes que atuam em unidades prisionais capixabas, à Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e à Secretaria de Estado da Justiça (Sejus).

## SEÇÃO 1 – SISTEMA PRISIONAL, CIDADANIA E POBREZA: VISITANDO OUTRAS PESQUISAS

Um processo de investigação pressupõe conhecer as produções já divulgadas e/ou as que estão em elaboração, objetivando uma aproximação com outras concepções do estudo em questão. Lakatos e Marconi (2003, apud Brito, Oliveira e Silva, 2021, p. 7) ensinam que a revisão de literatura tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Entendemos que não se trata de uma mera reprodução do que já foi escrito, mas sim de uma análise reflexiva do pesquisador acerca do assunto estudado.

Portanto, cabe ao pesquisador, a partir da revisão de literatura, a busca por conhecimentos produzidos como forma de contribuição e impulsionamento do aprendizado, apropriando-se dos conceitos convergentes e apresentando os conceitos divergentes sob outra perspectiva.

Levando em consideração o contexto pandêmico desde o ano de 2020, o avanço tecnológico e “[...] fomentada também pelo volume de produção científica” (Brito; Oliveira; Silva, 2021, p. 9), a revisão de literatura na atualidade pode se valer das chamadas bases de dados. Nesse sentido, optamos por realizar o levantamento nas plataformas de busca digitais da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Plataforma da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especificamente nas páginas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEMP).

Delimitamos a “Educação” como área de conhecimento central em nossa pesquisa, tendo como recorte temporal o ano de 1984 – quando promulgada a Lei de Execução Penal que torna a oferta da educação obrigatória para os privados de liberdade, reconhecendo aos detentos esse direito social – até os estudos mais recentes em

2024. Após a definição da área de conhecimento, fez-se necessária a delimitação de termos (definidos como descritores) relacionados diretamente com a temática da pesquisa.

Considerando que os descritores são elementos de busca de uma pesquisa, ou seja, termos padronizados que identificam assuntos que se pretendem estudar, realizamos o cruzamento de palavras que perpassam as temáticas centrais deste estudo: “cidadania”, “pobreza”, “sistema prisional” e “educação”. Ressaltamos que, nesses cruzamentos, o descritor “sistema prisional” está presente em todas as buscas por ser foco desta pesquisa, não nos interessando a abordagem da educação em outras instâncias e/ou espaços.

Dessa maneira, os cruzamentos realizados ficaram assim sistematizados: “Sistema Prisional, Pobreza, Cidadania e Educação”; “Sistema Prisional, Pobreza, Cidadania”; “Sistema Prisional, Pobreza”; “Sistema Prisional, Cidadania”; “Sistema Prisional, Educação”; e “Sistema Prisional, Escola”. Diante dessas definições, identificamos 11 produções que se aproximam da temática desta pesquisa.

Na primeira busca, realizada na SciELO, encontramos 14 artigos. Depois da leitura dos títulos, selecionamos 8 textos e, após a leitura dos resumos, reduzimos a seleção a 3 que se aproximam da temática desta pesquisa, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Produções acadêmicas encontradas no banco de dados da SciELO

<b>Autor / Instituição</b>	<b>Temática</b>	<b>Ano</b>
Elizabeth de Lima Gil Vieira UFRGS	A cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte	2013
Roberto da Silva USP	A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade	2015
Elenice Maria Cammarosano Onofre UFSCAR	A prisão: instituição educativa?	2016

Fonte: Organizado pela autora.

Nas buscas realizadas na base de dados da BDTD, encontramos 95 trabalhos, entre teses e dissertações. Ao ler os títulos, selecionamos 13 e, após a leitura dos resumos,

reduzimos à seleção a 8 trabalhos que se aproximam da temática desta pesquisa, 7 dissertações e 1 tese, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Produções acadêmicas encontradas no banco de dados da BDTD

<b>Autor / Instituição</b>	<b>Temática</b>	<b>Ano</b>
Angelita Rangel Ferreira UFJF	Crime-prisão-crime: o círculo vicioso da pobreza e a reincidência no crime	2010
Francisco Carlos de Figueiredo Mendes UFPE	Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no Estado de Pernambuco	2011
Lucimara Aparecida de Moura Vidolin UTP	Educação no sistema prisional: desafios, expectativas e perspectivas	2017
Lucas Lourenço Silva PUC GOIÁS	O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades	2017
Niúra Silva Bettim PUC GOIÁS	Educação para a cidadania: possibilidades de reintegração da pessoa encarcerada	2018
Elaine Regina da Silva UFG	Educação prisional: preconceito, potencial (de)formativo e ressocialização	2018
Gustavo Tasoniero Unioeste	A educação nas prisões: um estudo sobre a perspectiva da emancipação humana	2018
Fabiane Bernardi PUC RS	A (des)proteção social das pessoas privadas de liberdade: um lugar chamado prisão	2019

Fonte: Organizado pela autora.

Nas buscas realizadas na base de dados do Centro de Educação da Ufes, apesar das pesquisas com os descritores, não encontramos produções com abordagem que se aproxime da temática deste trabalho.

As produções selecionadas indicam, ainda, que os estudos dessa temática com o foco na educação são recentes e não ultrapassam 14 anos, mesmo que esse direito tenha sido assegurado pela LEP há 40 anos.

Dessa maneira, entendemos que há um campo fértil que necessita ser explorado e aprofundado, trazendo para o debate a abordagem da negação do direito à educação à expressiva parcela dos sujeitos jovens e adultos em privação de liberdade.



Necessário pontuar que a baixa produção de pesquisas relacionadas com a temática também evidencia as lacunas em relação aos debates nos cursos formadores de profissionais da educação, o que reflete a manutenção da lógica de naturalização dos indivíduos encarcerados como sujeitos invisíveis à sociedade.

Partindo da leitura dos textos encontrados no SciELO, deparamo-nos com o trabalho de Vieira (2013, p. 96), intitulado “A cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte”, no qual a autora tece o debate a partir das experiências diárias e da cultura<sup>6</sup> presentes em um espaço de escolarização onde há “confrontos diários entre o instituído e o instituinte”, que, mesmo com a presença da rígida disciplina, o (re)inventar está presente na vida daqueles sujeitos expresso em suas subjetividades.

A autora atribui à escola, ambientalizada no sistema prisional, a função de partícipe no projeto de transformação dos detentos e de importante espaço de socialização àqueles “[...] que ali ficarão, durante um período de tempo, excluídos do grupo social, em constante vigilância [...]” (Vieira, 2013, p. 100). Da mesma forma que a autora, pensamos que a escola se coloca como cúmplice/aliada desse projeto a partir do momento em que possibilita ao aluno custodiado o pensar/refletir sobre suas possibilidades de formação ou (trans)formação. Cabe à escola a não reprodução da lógica homogeneizante, buscando um planejamento que dialogue com a realidade dos alunos de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa.

Vieira (2013) ainda reflete que a educação prisional deve se colocar em oposição à opressão e à burocratização já presentes na prisão e que se faz necessário um processo de escolarização no qual os custodiados reflitam e entendam que há possibilidades de se colocarem no mundo de outro modo, diferente daquele que os fez estar ali. À escola cabe o papel de acompanhar os educandos no caminho dessa humanização.

A pesquisadora enfatiza que o espaço escolar não é composto somente de saberes e conhecimentos hierarquizados, mas também de saberes e conhecimentos

---

<sup>6</sup> Entendemos cultura a partir da definição de Gertz (1978, apud Vieira, 2013, p. 97), em que o conceito é tido como uma “*teia de significados*”, na qual múltiplos conhecimentos se aglutinam.

cotidianos que se mesclam, propiciando ao referido espaço características próprias, únicas. A forma como os sujeitos significam seus saberes no ambiente escolar definirá seu processo educativo e, também, seu lugar no mundo social (Vieira, 2013).

Silva, R. (2015), em seu estudo “A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade”, afirma que, para que os objetivos da educação sejam atingidos, o espaço prisão precisa ser modificado, pois há ali muitos fatores que interferem/impossibilitam o processo de escolarização dos custodiados, entre eles a socialização incompleta<sup>7</sup> dos indivíduos que chegam à prisão. Esse pensamento se aproxima do de Vieira (2013, p. 100, grifo no original) ao entender que, “[...] a todo momento, aqueles que são excluídos para *aprenderem* a estar em conformidade com as leis, veem as mesmas, em relação a si próprios, serem desrespeitadas”.

Percorrendo o contexto social dos encarcerados, Silva, R. (2015, p. 40) analisa o motivo pelo qual o aprisionamento dos sujeitos, seguido do cumprimento da pena, não é suficiente para punir, reeducar e ressocializar de forma eficaz. Pontua que “[...] o grau de vulnerabilidade social [...]” (Silva, R., 2015, p. 40) dos sujeitos é um forte obstáculo ao sucesso “[...] na escola, no emprego e em outras esferas da vida social [...]” (Silva, R., 2015, p. 40). Concordamos com o pensamento do autor por entender que a vulnerabilidade social impede o acesso dos indivíduos a diversas estruturas disponibilizadas pelo Estado, tornando-os suscetíveis a riscos e contingências.

O autor destaca o “[...] amplo processo de criminalização de vastos segmentos da população que têm a pobreza e a miséria como principal referencial para sua socialização” (Silva, R., 2015, p. 45), ponderando que nenhum sistema penal possui condições de punir, re(educar) ou re(socializar) sujeitos que, mesmo em liberdade, apresentam deficiências sociais graves. Destaca que a incapacidade penal sucede de diversas deficiências políticas, e o Judiciário é a última instância na correção desses problemas.

---

<sup>7</sup> Por socialização completa, segundo Silva, R. (2015, p. 39), entende-se “[...] o percurso traçado pelo indivíduo desde o seu nascimento até o estágio em que se dá a integração dentro do sistema de garantias de direitos, em se tratando de uma sociedade democrática”.

Na direção desse raciocínio, Berger e Luckmann (1978, apud Silva, R., 2015, p. 41) destacam que “[...] o processo de institucionalização é, por conseguinte, um processo de redução do indivíduo aos mecanismos de controle social” e, se o sujeito não faz parte ou teve uma participação ineficiente em algumas das instituições presentes na sociedade, a probabilidade de desvio social é grande, pois os códigos/valores não foram apreendidos, assimilados de forma satisfatória, visto que “[...] as relações sociais são, por sua vez, e sobretudo, relações entre instituições” (Silva, R., 2015, p. 41). O autor enfatiza ainda que, se o processo de institucionalização, seja qual for, não for bem compreendido e incorporado, serão necessários outros processos de institucionalização. A privação de liberdade é um deles.

Em seu texto “A prisão: instituição educativa?”, Onofre (2016) problematiza que a educação no sistema prisional não pode ser restrita ao processo de remição da pena, tampouco à fuga da ociosidade, mas o processo de escolarização deve interferir de forma positiva na vida dos detentos, criando possibilidades de emancipação.

A autora argumenta que os processos educativos se derivam das práticas e das diversas relações sociais construídas ao longo do tempo e defende que essas interações possibilitam aos sujeitos um desenvolvimento como pessoas capazes de viver em sociedade: “[...] a educação se constitui em uma prática social que gera interações de criação do saber por meio de aprendizagens mútuas [...]” (Onofre, 2016, p. 48).

Contudo, quando o acesso à escolarização é negado, inviabilizam-se essas possibilidades de interação. No caso dos sujeitos desta pesquisa, entendemos que eles não tiveram acesso à educação formal na idade certa e foram excluídos em seu desenvolvimento educacional ao longo da vida, o que pode ser comprovado pela baixa escolaridade no perfil dos encarcerados brasileiros. Mesmo depois de adultos, poucos terão acesso à escolarização, considerando a porcentagem baixa de custodiados matriculados nas prisões (Vieira, 2013).

Onofre (2016), assim como Vieira (2013), chama a atenção para as condições dos espaços destinados às aulas na prisão: pequenos e improvisados, onde a própria organização do presídio confronta com a organização da escola.

Vieira (2013) e Onofre (2016) também se aproximam do tema quando questionam a arquitetura prisional, os currículos infantilizados e fragmentados e a rotatividade dos encarcerados como questões que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Problematizando os currículos e entendendo que a educação deve libertar o sujeito a partir de saberes/conhecimentos, Onofre (2016, p. 53) recorre a Arroyo (2011) quando questiona: “[...] de que nos servem conhecimentos que não nos ajudem a conhecê-los?”. Assim, a autora enfatiza a importância da escuta como ferramenta de resgate da cidadania e das identidades roubadas a partir do momento em que esses sujeitos se transformam em números ao adentrar o cárcere. Nas situações de escuta, que podem ser proporcionadas em sala de aula, eles deixam de ser anônimos e passam a ser protagonistas de suas vidas.

Segundo Onofre (2016), é preciso que os alunos do sistema prisional consigam olhar para si e compreender a própria condição social como sujeitos de perdas ao longo da vida. A autora ainda reflete que cabe à escola dialogar com todas as demais instituições e/ou espaços educativos que compõem o sistema prisional para que tracem um objetivo único de ressignificação das vidas daqueles sujeitos, pois “[...] a escola é uma das instituições educativas, mas não lhe cabe a responsabilidade de sozinha educar pessoas e, tampouco, (re)educá-las” (Onofre, 2016, p. 57).

Com base no levantamento realizado no Banco de Dados BDTD, destacamos a dissertação de Ferreira (2010), intitulada “Crime-prisão-crime: o círculo vicioso da pobreza e a reincidência no crime”, na qual a autora analisa os fatores que geram a desigualdade social a partir da expansão do capitalismo, da riqueza acumulada pela classe elitizada e do conseqüente aumento da pobreza da classe trabalhadora, em um movimento contínuo e vicioso.

A autora recorre às ideias marxistas para pontuar que “[...] quem produz a riqueza é o trabalhador, mas essa lhe é expropriada por aquele que compra a força de trabalho”, Marx (1996, apud Ferreira, 2010, p. 21), portanto o trabalhador é um facilitador da riqueza do patrão. Para a autora, “[...] a desigualdade e a pobreza são decorrentes, exclusivamente, da sociabilidade erguida sob o comando do capital, quando este se apropria, de forma privada, da riqueza socialmente produzida” (Ferreira, 2010, p. 26).

O modelo capitalista, desde sua origem, já punia os indivíduos considerados não aptos ao mercado de trabalho. Esses, assim como hoje, eram considerados vagabundos, vadios e os principais suspeitos de práticas delituosas. Dessa maneira, cabia ao Estado a repressão e, caso houvesse reincidência, a morte era a forma máxima de punição. A pobreza da população deveria ser amenizada com a caridade pública, não cabendo ao Estado a responsabilização das demandas sociais básicas, apenas a de controlar a pobreza e os pobres não trabalhadores por meio dos processos de reclusão, “[...] sobretudo a privação de liberdade”, afirma (Ferreira, 2010, p. 44).

Observamos que diversas formas de violência foram constituídas como aparato repressivo e disciplinador do Estado, justificadas como meio de reabilitação do sujeito privado de liberdade:

[...] a classe explorada consente a exploração e se conforma com a não efetivação de seus direitos de cidadania. Diante disso, naturalizamos os investimentos em aparatos repressivos e coercitivos para atendimento às expressões da questão social, deslocando qualquer possibilidade de compreensão do contexto socioeconômico, político e cultural a que estão vinculados aqueles que lotam o sistema prisional (Ferreira, 2010, p. 45).

A História nos mostra que a sociedade brasileira responde aos problemas sociais com a repressão, a violência e a humilhação da classe considerada subalterna. Há uma fragmentação da classe trabalhadora, na qual os que não se “enquadram” nos moldes prescritos são encarcerados, enquanto os demais, com o apoio dos meios de comunicação, aplaudem e aprovam as ações policiais de combate à criminalidade.

Assim, o Estado Penal se sobrepõe ao Estado de Bem-Estar Social, criminalizando sujeitos que vivenciam a desigualdade e levando-os a um processo ainda maior de desumanização no cárcere. Para Wacquant (2008, apud Ferreira, 2010, p. 159), “[...] o encarceramento é em si uma poderosa máquina de empobrecimento”.

Entendemos que a criminalidade, em parte, se faz presente em contextos de pobreza e extrema pobreza. Ferreira (2010) pontua que a criminalidade se configura como expressão da questão social, cabendo apenas aos próprios sujeitos, por meio do exercício da cidadania, da organização e da participação política, uma mudança de paradigma desse contexto.

A produção de Mendes (2011), intitulada “Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no Estado de Pernambuco”, aborda a condição intramuros dos detentos, onde a maior preocupação é o aprisionamento, a segurança e a manutenção das normas e não a questão pedagógica, desrespeitando os direitos básicos dos sujeitos privados de liberdade conforme preconiza a LEP, transformando-a, assim, em letra morta.

O autor assinala que a educação nos presídios, de forma geral, tem se demonstrado complexa e, muitas vezes, ineficaz, visto a falta de um planejamento pedagógico unificado e estadual, com diretrizes definidas. No mais, essa modalidade de educação frequentemente está aliada a questões religiosas que perpassam as aulas nos discursos dos alunos e dos professores.

As observações presentes na pesquisa de Mendes (2011) vão ao encontro do que discutimos em nosso trabalho no que tange a diversas questões que interferem no desenvolvimento da escolarização prisional, como a alta rotatividade das matrículas a cada semestre, motivada pelas transferências de alunos para outras unidades prisionais, pela punição ao detento que comete alguma infração dentro do presídio, tendo como consequência a exclusão da escola, entre outros fatores que detalharemos na Seção 3.

Ao longo da vida, esses sujeitos vivenciaram inúmeros processos de exclusão, tiveram direitos negados, como o acesso à escola e ao processo de escolarização. Entendemos que a educação é um dos pilares de eliminação da exclusão social do ser humano e a sua ausência pode contribuir para que os sujeitos sejam levados ao encarceramento, como abordam Mendes (2011) e Ferreira (2010).

A pesquisa realizada por Sposati (1999, apud Ferreira, 2010, p. 93) nos auxilia a pensar a exclusão social, aqui entendida como uma situação de privação coletiva que, além da pobreza, inclui discriminação, subalternidade, abandono, fragilização das relações familiares, não equidade, não acessibilidade, não representação pública etc.

Os excluídos sociais, neste caso, ou os precariamente incluídos, representam um contingente que sobrevive em meio aos baixos salários, à pressão do desemprego, à redução dos direitos trabalhistas, aos empregos temporários, à dificuldade de acesso aos serviços sociais públicos, enfim, pelas velhas e

atuais formas de degradação da vida humana, formando um contingente que, além de ter seus direitos de cidadania deturpados, é estereotipado pela sociedade que associa sua condição de classe à periculosidade, à delinquência, um perigo iminente à ordem social, Alves, (2005 apud Ferreira, 2010, p. 94).

Aponta Mendes (2011, p. 24) a condição de criação desses indivíduos, sem afeto, sem oportunidade de lazer nas comunidades onde viviam, com uma escola excludente e sem a oportunidade de exercício da cidadania, “[...] afastando-se dela e do direito de pertencer a uma sociedade”.

Pelos relatos dos detentos, Mendes (2011) faz um apanhado de como a instituição escolar foi concebida e, por isso, não frequentada, não atrativa, incapaz de transformar vidas e tida apenas como obrigação. A escola, apesar de garantir o acesso à educação<sup>8</sup>, não consegue fazer com que muitos alunos permaneçam e finalizem a educação básica. Em contrapartida, o “processo pedagógico criminal” é competente, conquistador e sedutor, capaz de transformar (mesmo temporariamente) de forma imediata a vida do jovem, dando-lhe poder e acesso aos bens materiais que o capital impõe.

Há, ainda, na pesquisa de Mendes (2011), relatos que demonstram a importância da escola para alguns custodiados, na remição da pena, na conquista de um emprego ao fim do cumprimento determinado e para mantê-los longe das celas, ociosos pelo menos em um período do dia.

A dissertação de Vidolin (2017), “Educação no sistema prisional: desafios, expectativas e perspectivas”, aponta a necessidade de uma educação acolhedora, acrítica e não discriminatória aos detentos, considerando a invisibilidade intramuros vivida por esses sujeitos.

Percorrendo o contexto histórico, Vidolin (2017, p. 27) elenca, baseada nos conceitos de dignidade, igualdade e respeito aos direitos humanos, as conquistas e “[...] lutas travadas pela classe trabalhadora e intelectuais [...]” ao longo da idade contemporânea, desde a Revolução Francesa à Revolução Russa, período em que

---

<sup>8</sup> Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

tem início o entendimento de que a não violação dos direitos humanos deve se sobrepor aos interesses políticos e de classes.

A autora destaca que, mesmo com o reconhecimento, por parte do Brasil, de todos os tratados e convenções internacionais que garantem o direito à educação básica, o país, por muito tempo, negou esse direito aos custodiados, sendo introduzido no sistema carcerário somente a partir da criação da LEP em 1984.

Vidolin (2017) argumenta que a escolarização no sistema prisional, ofertada pela modalidade EJA, deve estar voltada à reconstrução da identidade destruída desses sujeitos, por meio do respeito à subjetividade e ao reconhecimento desses indivíduos como sujeitos históricos e de direitos, e não somente à recuperação dos conteúdos perdidos. Os estudos de Mendes (2011) acrescentam que o processo de escolarização nas prisões vai muito além da escola, abrange diversos segmentos da sociedade, perpassando pelo respeito aos direitos civis e humanos de todos os cidadãos.

Nesse sentido, na pesquisa “O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades”, Silva, L. (2017, p. 25), recorrendo à Sarlet (2003), argumenta que o detento perde, temporariamente, o direito à liberdade de ir e vir, “[...], mas não perde a condição de cidadão civil, que possui as prerrogativas inerentes à dignidade da pessoa humana, que é um bem jurídico tutelado, inalienável, irrenunciável e intangível”.

O autor cita a caracterização de prisão como instituição a partir das definições de Erving Goffman, Peter Berger e Michel Foucault. O primeiro a classifica como “instituição total”, definida “[...] como um local onde indivíduos em situação semelhante são separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, de modo que levam uma vida fechada e formalmente administrada”, Goffman (1974, apud Silva, L. 2017, p. 41); o segundo, como “instituição social” entendida como uma organização coletiva regida por normas e regras; Foucault (2008, apud Silva, L., 2017, p. 42) define a prisão como local para “tornar os corpos dóceis e úteis”, objetivando o disciplinamento e o adestramento dos indivíduos.



Para Foucault (2002), a disciplina se estende para além das prisões, para outras instituições sociais. O autor, em sua obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, desenvolve a ideia de que o poder não é detido por uma classe ou instituição, pois está difundido em toda a sociedade por meio de uma rede de relações. O poder opera em nível micro, moldando comportamentos e subjetividades.

A obra de Foucault (2002) oferece ainda uma análise crítica e histórica das práticas punitivas e do sistema prisional, conceitos que podem ser aplicados para entender o contexto das prisões brasileiras. Para o autor, as prisões não apenas refletem as desigualdades sociais, mas também as reforça e as perpetua, ao disciplinar, estigmatizar, controlar e desumanizar os indivíduos, especialmente os mais pobres e marginalizados. As prisões, assim, servem como instrumentos de controle social que mantêm a ordem existente e favorecem as estruturas de poder dominante.

Pontuamos, logo ao início deste trabalho, que o sistema carcerário brasileiro é composto, majoritariamente, por homens negros e com baixa escolaridade, o que é corroborado por Silva, L. (2017), quando ilustra que a essa mesma população é destinado somente o que há de pior em nossa sociedade em relação à moradia, à saúde, à educação, ao trabalho e à cultura, e esses indivíduos são vítimas de diversas violências.

Uma dessas violências é o não acesso à educação, embora ela seja garantida por diversas legislações e ratificada pela atual Carta Magna<sup>9</sup>, datada de 1988, mas que, por si só, não é efetivada na prática, sendo necessária uma ação constante de lutas dos movimentos sociais para que a legislação se concretize.

A pesquisa de Silva, L. (2017) salienta ainda que a classe dominante influencia sobremaneira as políticas educacionais do Estado a partir do momento em que as decisões são pautadas pelos interesses econômicos, sociais e culturais de determinados grupos. Além disso, o estudo analisa o alcance da universalização da educação a partir da LDB nº 9.394/1996, pontuando que a lei “[...] garantiu em um

---

<sup>9</sup> Nome dado à Constituição da República Federativa do Brasil que serve de parâmetro para as demais legislações vigentes no país.

primeiro momento a obrigatoriedade de oferta do Ensino Fundamental, tendo, porém, a previsibilidade legal da ampliação dos níveis de escolarização da população brasileira” (Silva, L., 2017, p. 61).

Contudo, ressaltamos que apenas o processo de criação de vagas não garante a universalização da educação; para além disso, é necessário propiciar um ambiente que assegure a permanência dos estudantes na escola, proporcionando avanços por meio de um ensino de qualidade.

Somente com a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que alterou o texto da CF/88 em seu art. 208, I, foi assegurada a educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria, além do art. 18A da LEP,

[...] que dispõe que a educação prisional deve ser integrada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, e será mantida, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas também pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária (Silva, L, 2017, p. 61).

Silva, L. (2017) observa também que, para a EJA, modalidade de ensino com maior oferta de vagas no sistema prisional, são repassados apenas 15% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), quantitativo muito inferior ao destinado às demais modalidades de ensino, o que demonstra o processo de exclusão e a não garantia de que todos tenham condições equânimes de educação.

Dentre as pesquisas selecionadas no banco BDTD, destacamos a tese de Niúra Silva Bettim (2018), intitulada “Educação para a cidadania: possibilidades de reintegração da pessoa encarcerada”, que discute a massificação ideológica dos sujeitos, realizada pela classe dominante por meio dos diversos processos de aprendizagem escolar. A autora afirma que o indivíduo é moldado pela escola, que imprime mecanismos de aceitação e submissão à ordem vigente, e aqueles que subvertem essa ordem são punidos pelo Estado por meio da privação de liberdade, objetivando a adequação ao sistema.

A autora discute o papel disciplinador da escola, inculcando na sociedade e, principalmente, nos jovens, a noção de cumprimento de deveres que garantirão seus direitos. Recorre às ideias de Foucault (1979, apud Bettim, 2018, p. 59) ao afirmar que “[...] o poder disciplinar é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente”. Desse modo, não somente os estudantes são disciplinados, mas também toda a sociedade na qual o jovem se insere.

Há de se observar, ainda, que a escola em um ambiente prisional se apresenta, inicialmente, como instrumento de controle e disciplinamento, mas, considerando a necessidade da formação omnilateral<sup>10</sup> dos sujeitos como forma de resgatar a dignidade humana, é imprescindível que a escolarização intramuros esteja “[...] fundamentada em princípios educacionais, equilibradores de capacidades intelectuais e laborativas [...]”, conforme pontua Bettim (2018, p. 93).

Ferreira (2010) se aproxima do pensamento de Bettim (2018) ao afirmar que a educação sozinha não é capaz de promover a transformação do indivíduo, pois é necessário um conjunto de ações transformadoras focadas na sociopolítica. Concordamos quando afirmam que o processo educacional eficaz compreende consolidar a noção de cidadania entre os sujeitos mediante práticas emancipadoras criadas a partir de mediações pedagógicas concretas. Arroyo (2019) nos ensina a necessidade de compreender e ter empatia para enxergar quem são esses sujeitos que estão diante de nós, direcionando o olhar de modo a reconhecer cada precariedade desses corpos.

Apesar de a educação brasileira ser alienante, elitizada, focada na acumulação do capital e para a sujeição ao trabalho, o processo de escolarização é importante para que o indivíduo se liberte e consiga enxergar um horizonte que não seja o mundo do crime. É necessária a construção da cultura do direito, da participação, da democracia e do exercício da cidadania, pois nos tornamos humanos a partir das nossas relações

---

<sup>10</sup> Termo empregado por Gramsci (2005) que corresponde à completude humana em todos os aspectos, físicos e mentais.

sociais, da consciência do nosso lugar e da classe à qual pertencemos, conforme destaca Ferreira (2010).

O trabalho “Educação prisional: preconceito, potencial (de)formativo e ressocialização”, de Elaine Regina da Silva, retoma as ideias de Adorno (1995) e de Freire (1987), destacando que “[...] há na escola uma silenciosa forma de alienação e imposição do conformismo, que se estende para a sociedade” (Silva, E., 2018, p. 47).

Pontua que, considerando que a unidade prisional é um espaço institucional da sociedade, a escolarização dentro das prisões é, também, educação formal, pois engloba aprendizagens sistematizadas, mesmo com as características disciplinadoras e impositivas do sistema carcerário. “O presídio é apenas mais um espaço para a continuidade das ações educativas que foram rompidas” (Silva E., 2018, p. 56). Complementamos afirmando que, para muitos detentos, o presídio é o espaço onde a ação educativa é iniciada.

A exclusão dos sujeitos, mesmo aqueles que já finalizaram o percurso educacional, se dá a partir do momento em que a educação não garantiu a socialização dos indivíduos, não possibilitou condições de emancipação, proporcionando vida digna e ações de resistência, afirma a autora.

O trabalho de Gustavo Tasoniero (2018), intitulado “A educação nas prisões: um estudo sobre a perspectiva da emancipação humana”, recorre às pesquisas de Engels (2010) para explicar os caminhos que levam os sujeitos à criminalização, entre os quais: a fome, a miséria, a degradação, baixos salários e péssimas condições de trabalho impostas pela sociedade capitalista burguesa. Argumenta que, de forma recorrente e com o intuito de justificar o perfil dos encarcerados brasileiros, cria-se uma relação falsa entre “[...] pobreza, miséria e desigualdade social com certos tipos de criminalidade” (Tasoniero, 2018, p. 39).

O autor alerta que a escolarização nas prisões tem sido renegada a um segundo plano e que “[...] entre o amplo direito à escolarização prevista na lei e a concretização das condições necessárias para a efetivação da educação para a população privada de liberdade, há um enorme hiato [...]” (Tasoniero, 2018, p. 54).

O estudo de Fabiane Bernardi (2019), “A (des)proteção social das pessoas privadas de liberdade: um lugar chamado prisão”, traz como contribuição uma análise histórica da negação de direitos ao qual o povo brasileiro é submetido desde o processo de colonização, iniciada com a população indígena, perpassando a população negra com a escravidão, os imigrantes e estendendo-se à atualidade com os pobres e os extremamente pobres.

A autora compreende a pobreza como um fator que ultrapassa a insuficiência de renda, visto que, mesmo em períodos de ascensão do trabalho assalariado, a pobreza se fazia presente em nossa sociedade, influenciada pelo contexto histórico do país. Assim como Bernardi (2019), concordamos com o pensamento de que a pobreza se constitui como um problema de caráter estrutural e que não pode ser atribuída às condições individuais dos sujeitos.

A autora elabora reflexões acerca do início da concessão dos benefícios sociais aos trabalhadores formais, ou seja, apenas aos que possuíam carteira de trabalho assinada na década de 1930, época de Getúlio Vargas. Aponta que o Governo dedicou especial atenção à questão social “[...] não com o objetivo de promoção de cidadania do povo brasileiro, mas sim como forma de administrar as questões relacionadas ao trabalho [...]” (Bernardi, 2019, p. 36). Dessa maneira, desde o princípio, o modelo de política social brasileiro não teve como fundamento a democratização e a garantia de direitos à classe trabalhadora, mas a manutenção de privilégios, argumenta a autora.

Pondera que, somente a partir da Constituição Cidadã de 1988, os demais trabalhadores, além dos formais, tiveram os direitos sociais e garantias individuais reconhecidos. No entanto, nem todas as prerrogativas legais contidas na Carta Magna foram plenamente atingidas devido à forma de condução da política econômica brasileira, pautada no modo de produção capitalista.

Fundamentando-se na concepção de que a pobreza característica da nossa sociedade vai além da insuficiência de renda, o estudo de Bernardi (2019) evidencia que os processos de pobreza e extrema pobreza presentes em nosso país se devem à inacessibilidade a diversos direitos básicos necessários a uma vida digna, à

desigualdade social e aos processos sócio-históricos de exclusão aos quais a maioria da população foi submetida.

Diante dessas considerações, os estudos de Bettim (2018), Tasoniero (2018) e Bernardi (2019) convergem ao entenderem que à população em vulnerabilidade social são atribuídos os processos de criminalização e marginalização, configurando-se uma evidente seletividade penal em relação direta com a pobreza e vulnerabilidade social dos segmentos que se encontram à margem da sociedade de consumo.

A pesquisa de Bernardi (2019) analisa, ao recorrer aos estudos de Baratta (1991, apud Bernardi, 2019, p. 51), que “[...] a prisão pode ser considerada como um processo secundário de exclusão e vulnerabilidade, pois as vivências anteriores ao cárcere normalmente já sinalizavam a presença de um Estado mínimo, que conduz ao processo primário de exclusão”.

A crítica relacionada com o processo equivocado de ressocialização pela pena também encontra eco no trabalho da pesquisadora, por entender, assim como nós, que a prisão, atualmente, é uma das instituições que mais excluem e inviabilizam os sujeitos, tornando-os reféns do sofrimento, não mais físico de outrora, mas moral e ético. Destaca que a “[...] falácia da ressocialização é usada para legitimar o sistema prisional [...]” (Bernardi, 2019, p. 46).

Considerado por muitos como a única forma de reeducar as pessoas privadas de liberdade para se adequarem às condições e leis da sociedade, o processo de ressocialização por meio do encarceramento não se mostra eficiente devido ao tratamento desumanizado direcionado aos detentos e, mesmo tendo como objetivo maior a reinserção social desses sujeitos, a emancipação dos indivíduos apresenta-se vinculada à capacidade de ressocializar-se, destaca Tasoniero (2018).

Nesse sentido, fundamentando-se em Marx, o autor aposta na autonomia conquistada pela emancipação humana, recorrendo à educação para que esta seja capaz de contribuir como instrumento ideal ao processo emancipatório universal em suas dimensões política, intelectual e moral.

Ao apontar os recorrentes processos de opressão e submissão dos detentos, a pesquisa de Bernardi (2019) destaca ainda que essa exclusão também se aplica às mulheres detentas que, de forma contínua, têm os seus direitos violados em diversos aspectos: na saúde, na maternidade, na educação, no trabalho, além de, em muitas situações, cumprirem a pena em presídios voltados ao gênero masculino ou em unidade mista, desconsiderando o que preconiza a CF/88<sup>11</sup>. Dessa forma, são reproduzidas, no cárcere, todas as violências sofridas pelas mulheres no extramuros e, de modo mais latente, pelas mulheres negras.

Independentemente do gênero, da raça, da cor ou da classe social, a legislação que ampara a oferta da escolarização nas prisões, apesar de recente, assegura aos encarcerados o acesso à educação enquanto estiverem sob custódia do Estado. Silva, L. (2017) e Silva, E. (2018) destacam que o Decreto Presidencial nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), teve como finalidade a ampliação e a qualificação da oferta educacional nas unidades prisionais. Apontam que foi a partir desse decreto que as Secretarias Estaduais de Justiça iniciaram as mobilizações para o desenvolvimento dos Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional, que tiveram como condição a destinação obrigatória de recursos federais para essa área.

Silva, L. (2017) analisa que várias proposições foram feitas para que a LEP fosse alterada, considerando a contabilização do tempo dedicado aos estudos para remição de pena, a destinação, nas unidades prisionais, das salas exclusivas para o desenvolvimento das aulas do ensino básico e de cursos profissionalizantes e a oferta do ensino médio, pois muitos detentos que finalizaram o ensino fundamental não puderam prosseguir no processo de escolarização devido à ausência de oferta dessa etapa.

O autor destaca, ainda, a realização de inúmeros seminários nacionais com foco na necessidade de mobilização e formação dos profissionais que atuam diretamente com a escolarização desse público, a fim de promover uma educação que se entende

---

<sup>11</sup> Art. 5º, XLVIII – a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado.

transformadora com propostas pedagógicas direcionadas aos custodiados Silva, L (2017).

Fundamentando-se na preservação da dignidade do sujeito encarcerado, Bettim (2018) aponta que a legislação brasileira, constitucional ou infraconstitucional, converge para um movimento mais humanizado, considerando que os apenados são sujeitos de direitos e devem ser respeitados.

Em sua primeira edição, datada de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos “[...] tem na educação um dos paradigmas de resgate da cidadania tanto do homem livre quanto do encarcerado”, salienta (Bettim, 2018, p. 97). Concordamos com a autora ao entender que as penas privativas devem ter como objetivo principal a reabilitação social dos detentos, sendo necessária a desconstrução dos estereótipos naturalizados pela sociedade brasileira e cultuados há mais de cinco séculos.

A História nos mostra que, desde o Brasil Colônia, “[...] as condições socioeconômicas do réu tinham grande importância para determinar o grau de punição, pois a classe social mais baixa ficava com as punições mais severas, já a nobreza detinha de certos privilégios”, afirma (Tasoniero, 2018, p. 78). Pontuamos ainda que, além das penas corporais, havia os chamados castigos infames, por meio dos quais os indivíduos eram difamados publicamente objetivando condenar sua integridade moral.

A partir da promulgação da 1ª Constituição Imperial, em 1824, e da sanção do Código Criminal do Império, em 1830, foram reconhecidas a personalidade e a individualização da pena, abolidas as penas cruéis e infamantes, dando lugar à pena de privação de liberdade, mas não abolindo a pena de morte, indica Tasoniero (2018).

O autor explica que o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil entra em vigor com o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, já no Brasil República, contendo mudanças significativas em seus artigos, entre elas: “[...] trazer penas mais brandas, com caráter de correção [...]” (Tasoniero, 2018, p. 82). O referido Código foi o primeiro no Brasil a priorizar a pena de prisão como forma de punição principal.



Após a instituição do Código Penal, no final do século XIX, inúmeras alterações e implementações foram realizadas nas décadas seguintes, tornando difícil a própria aplicação da lei. Assim, explica o autor:

Em meio ao cenário conturbado do sistema prisional brasileiro [...] a LEP, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, encerrou um longo ciclo de esforços doutrinários e legislativos, no sentido de dotar o país de um sistema de execução penal. [...] É a consolidação de uma execução penal mais humana, responsável e alinhada com o Estado de Direito (Tasoniero, 2018, p. 92).

Nos anos seguintes à promulgação da LEP, por intermédio de iniciativas e parcerias envolvendo os Ministérios da Educação e da Justiça, vários projetos foram desenvolvidos no sistema prisional, dando origem às Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essas diretrizes foram aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 19 de maio de 2010.

Mediante as leituras e reflexões dos textos selecionados para a revisão de literatura, entendemos que o processo de escolarização para os privados de liberdade aglutina perdas e negação de direitos, somando-se a tantas outras privações experimentadas por esses sujeitos ao longo da vida. Assim, a escolarização desses indivíduos tem como possibilidade o enfrentamento da condição de pobreza, compreendendo-os como público oriundo de processos de exclusão.

A partir das leituras realizadas, entendemos que a escola no sistema prisional se apresenta de forma precária, tanto no que diz respeito ao espaço físico, pequeno e improvisado, onde a própria organização do presídio confronta com a organização da escola, quanto ao currículo, fragmentado, engessado, conteudista, infantilizado e desconectado da realidade vivida pelos alunos.

A relevância da escolarização prisional como instrumento de conscientização e mudança é notória no sentido de auxiliar os custodiados no processo de reconstrução social por meio da reflexão e transformação. Assim, deparamo-nos com o debate sobre os direitos das pessoas privadas de liberdade, abordando diversas questões

que permeiam as prisões brasileiras, como a superlotação, a escassez de vagas ofertadas à educação, a ausência de investimentos e recursos e a limitação no atendimento às necessidades básicas, como alimentação, saúde, trabalho e assistência jurídica.

Diante desse cenário e provocada pelas problemáticas que envolvem a educação no sistema prisional, estabelecemos um diálogo com os alunos de um centro de detenção provisória, buscando o resgate da cidadania e das identidades roubadas, objetivando conhecer suas histórias e entender os impactos da pobreza, da extrema pobreza e da desigualdade social em seus contextos de vida. É sobre essa tríade temática – cidadania, pobreza e escolarização no sistema prisional – que este estudo se debruça e busca realizar aprofundamentos analíticos.

## SEÇÃO 2 – POBREZA E NEGAÇÃO DE DIREITOS: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

Nesta seção, buscamos compreender a constituição da concepção de cidadania presente na sociedade brasileira atual e entender como vem sendo pensada a categoria de pobreza, objetivando refletir sobre as relações que se estabelecem entre elas. Além disso, direcionamos olhares para as implicações da pobreza e da negação de direitos na formação da cidadania de sujeitos empobrecidos, marginalizados e periféricos, intencionando observar se e como tais condições podem contribuir para que eles cometam delitos que os levam ao cárcere.

### 2.1 CIDADANIA: AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Louis Couty, em sua obra “*L’esclavage au Brésil*”, datada de 1881, afirma: “O Brasil não tem povo” (apud Carvalho, 2010, p. 64). Ao analisar a situação sociopolítica da população brasileira à época, tendo como base o recenseamento realizado em 1872<sup>12</sup>, o autor critica a não participação ativa e organizada da sociedade nas decisões políticas do país. Considera que metade da população, ou seja, seis milhões, era composta por pessoas alheias ao desenvolvimento da nação por não haver “[...] massas de eleitores sabendo pensar e votar, capazes de impor ao governo uma direção definida [...]” (Carvalho, 2010, p. 65).

A afirmação de County ignora alguns movimentos políticos de envolvimento popular que indicavam o princípio de uma cidadania ativa, mesmo com a ausência de clareza nos objetivos reivindicados. O Movimento Abolicionista, a Noite das Garrafadas (revolta que culminou na abdicação de D. Pedro I), a Revolta dos Cabanos, a Balaiada e a Revolta da Vacina são alguns exemplos de levante social ocorridos após a independência reclamando melhores condições de vida no país.

O conceito de cidadania tem uma evolução histórica complexa, moldado por diversas culturas, sociedades e eventos ao longo dos séculos. Cada época produziu práticas

---

<sup>12</sup> “Dos 12 milhões de habitantes existentes à época, ele separava, em um extremo, dois milhões e meio de índios e escravos, que classificava como excluídos da sociedade política. No outro extremo, colocava 200 mil proprietários e profissionais liberais que constituíam a classe dirigente” (Carvalho, 2010, p. 64).

e reflexões muito distintas, incorporando em si as várias transformações produzidas ao longo do tempo.

A concepção de cidadania, que tem raízes na filosofia política da Grécia Antiga e sofreu profundas transformações no século XVII com a Revolução Inglesa, ponto de partida para o desenvolvimento dos direitos de cidadania<sup>13</sup>, foi fortemente impactada no final do século XVIII pelas Revoluções Americana e Francesa. A Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, expressaram princípios fundamentais de igualdade e direitos naturais.

Segundo Odalia (2012, p. 159), é a partir do século XVIII que o ser humano começa a tomar consciência de sua situação na História. O tríptico “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” sintetiza a natureza dos direitos do novo cidadão, dando início ao processo de “[...] construção do homem comum como sujeito de direitos civis”.

Considerando o conceito polissêmico de cidadania, ao longo da História, diversos pensadores, mundiais e brasileiros, interpretaram esse significado sob diferentes perspectivas. Na concepção de Marshall (1967), a cidadania tem três dimensões: civil (com ênfase nos direitos individuais), política (relacionada com a participação na tomada de decisões políticas) e social (referente ao acesso a benefícios sociais e econômicos). Encarado como o próprio direito à vida em sua plenitude, o exercício da cidadania não deve ser restringido ao gozo isolado de qualquer dos direitos pertencentes a um dos três grupos defendidos pelo sociólogo, pois a organização do Estado hoje, no que se refere às políticas públicas no campo dos direitos humanos, assume feições complexas.

Hannah Arendt (1989) entende que a concepção de direitos significa “direito a ter direitos”. Para a filósofa, direito representa a capacidade concreta de se organizar politicamente, de pertencer e decidir sobre questões do mundo comum, caso contrário será apenas uma fantasia utópica. Destaca, ainda, a ideia de que a cidadania e os direitos não são simplesmente atributos automáticos da condição humana, mas

---

<sup>13</sup> Sobre a história da concepção de cidadania, ver (Mondaini, 2012, p. 117).

dependem da pertença a uma comunidade política. Em suma, a autora defende que, para desfrutar de direitos humanos, é necessário ser reconhecido como membro de uma comunidade política que garanta e proteja esses direitos.

Contrário ao pensamento de Arendt e Marshall, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em sua obra “Modernidade Líquida” (2001), discute como a cidadania na era contemporânea é afetada pela fluidez e incerteza na natureza das relações sociais e políticas. Ele explora as mudanças nas estruturas sociais que impactam a identidade e a participação cívica. Isso resulta em uma cidadania mais volátil, em que os indivíduos podem se sentir menos ancorados a uma comunidade específica. O pensador enfatiza, ainda, que a mobilidade dos indivíduos causada pela globalização, o consumo como afirmação da identidade, a ausência da participação ativa na esfera pública e a autonomia individual podem levar a formas mais fragmentadas de cidadania, nas quais as conexões e responsabilidades coletivas podem ser diluídas.

Fundamentada em Guarinello (2012, p. 46), entendemos que “[...] a essência da cidadania reside precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes”.

Transpondo o cenário mundial sobre a temática da nossa pesquisa, ao trazer para o debate as compreensões do termo cidadania na História brasileira, consideramos que a exploração consolidada por povos escravizados é consequência lógica, simples e direta da construção de um arranjo social desigual, impróprio e incapaz de promover o indivíduo, de garantir-lhe direitos. A História brasileira nos mostra que, mesmo após 524 anos de colonização, a discussão sobre cidadania é recente e sua definição perpassa por diversos vieses, como o moral, o legal e o sentimental.

Carvalho (2010) aponta que os três primeiros séculos após a colonização brasileira foram marcados pelo analfabetismo, pela escravidão, pela economia monocultora e latifundiária. A primeira Constituição do Brasil, outorgada ainda durante o Império, em 1824, definia a cidadania de maneira restritiva e não representou grandes avanços no campo dos direitos. A participação política estava atrelada a critérios, como renda e propriedade, excluindo grande parte da população.

[...] Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil-réis. Todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. As mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos. Os libertos podiam votar na eleição primária. A limitação de idade comportava exceções. O limite caía para 21 anos no caso dos chefes de família, dos oficiais militares, bacharéis, clérigos, empregados públicos, em geral de todos os que tivessem independência econômica (Carvalho, 2010, p. 29).

Diversos elementos contribuíram para a negação de direitos a amplas camadas da sociedade. A Carta Constitucional de 24 refletiu a visão conservadora das elites que detinham o poder, com limitações significativas para a participação política e o exercício dos direitos fundamentais. A maneira pela qual foi estruturada contribuiu para a desigualdade social e a exclusão de vastos setores da população dos processos decisórios e do pleno gozo de direitos civis e políticos.

Para Carvalho (2010), a partir da Proclamação da Independência, em 1822, até o período marcado pela Primeira República, em 1930, o único avanço considerável no contexto da cidadania foi a abolição da escravatura, em 1888, garantindo aos ex-escravos, na teoria, os direitos civis. Mesmo libertos, não tiveram acesso à educação, conseqüentemente, sem melhores condições de emprego e renda. “No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos” (Carvalho, 2010, p. 52).

Sem oportunidades, a volta às fazendas foi inevitável. Outros partiram para a cidade sem moradia, emprego e ocupando as periferias. “A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática” (Carvalho, 2010, p. 53). As oportunidades (terra, indústria e comércio) foram dadas aos imigrantes, pois o branqueamento da população era necessário.

Avançando à Primeira República, época marcada pela transição no sistema de governo, uma nova Constituição foi outorgada em 1891. No entanto, apesar das expectativas levantadas, poucas foram as mudanças com o novo regime e com a nova Carta, que manteve excluído o voto dos analfabetos, das mulheres, dos soldados e dos religiosos. De acordo com Luca (2012, p. 469), “[...] os direitos civis, por sua vez, foram consagrados nos 31 incisos do art. 72, não havendo qualquer menção aos

direitos de natureza social”. Com a Carta de 1891, reafirmou-se o abismo entre a lei escrita e sua efetivação prática, conclui a autora.

Avanços políticos significativos em termos de cidadania foram consolidados com a promulgação da Constituição de 1934. O voto secreto e a justiça eleitoral apresentaram-se como conquistas democráticas. “Pela primeira vez, as mulheres ganharam o direito ao voto” (Carvalho, 2010, p.101). No campo social, direitos, como a jornada de trabalho de oito horas, fixação de um salário-mínimo, repouso semanal e férias anuais remuneradas visavam a melhorar as condições de vida da população trabalhadora e promover uma maior inclusão social, mesmo tímida.

Constituindo-se como avanço no campo dos direitos, destacamos, no que tange à educação, que o art. 149 dessa Carta Magna a caracterizou como direito subjetivo público:

[...] é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Chamamos a atenção para a alínea a do art. 150, a primeira menção ao Plano Nacional de Educação (PNE): “Compete à União: [...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. A criação de escolas públicas em diferentes regiões do país, programas de alfabetização e formação de professores são exemplos de políticas públicas de expansão e democratização do ensino implementadas a partir dessa carta.

Todavia, a Constituição de 1934 teve vida efêmera, uma vez que foi revogada a partir da imposição de nova Carta Magna em 1937 e da instauração do Estado Novo<sup>14</sup>. Embora algumas políticas sociais tenham sido implementadas durante esse período, a cidadania estava limitada e condicionada pela repressão política e pelo controle

---

<sup>14</sup> Regime implantado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937: “[...] suprimiram-se os direitos políticos e aboliu-se o poder Legislativo em todos os níveis, cabendo ao executivo o exercício das suas funções” (Luca, 2012, p. 480).

exercido pelo Governo sobre os direitos e liberdades individuais. Extensa legislação foi promulgada resultando na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Contudo, afirma Carvalho (2010, p. 110) que a expansão dos direitos sociais não decorreu do exercício dos direitos civis e políticos, uma vez que se tratou de uma

[...] legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Considerando que o Estado desempenhava um papel central na organização e regulamentação das relações sociais e econômicas, incluindo as relações de trabalho e previdência social, tratava-se de uma “cidadania regulada”, ou seja, uma cidadania limitada por controle político (Santos, 1979, apud Luca, 2012, p. 481).

Cabe salientar a implementação, no período, da legislação previdenciária a partir da criação dos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), assegurando direitos apenas aos que integravam o universo das profissões reconhecidas, excluindo diversas categorias de trabalhadores. Nas palavras de Luca (2012, p. 481), “[...] entidades que congregavam trabalhadores que recebiam salários mais elevados acabavam por fornecer a seus segurados serviços de melhor qualidade, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais”. Tratava-se, portanto, “[...] de uma concepção da política social como privilégio e não como direito” (Carvalho, 2010, p. 114).

Esses privilégios podem ser observados em diferentes aspectos, desde o acesso a serviços básicos, entre eles, a educação, até a influência sobre as decisões políticas e econômicas do país. Buscamos a Carta Magna de 37 que explicita, no art. 129, as relações de poder no contexto educacional

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever



e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Destacamos o caráter segregador da legislação máxima do país ao entender que o ensino pré-vocacional se destinava, exclusivamente, aos pobres, muitas vezes vinculado aos baixos salários. Ressaltamos, ainda, a obrigatoriedade de criação de escolas destinadas aos filhos dos operários e sindicalizados, perpetuando as desigualdades e favorecendo aqueles que já tinham acesso a recursos educacionais privilegiados. Corroboramos o pensamento de Arroyo (2014) ao sinalizar o insistente modo de considerar os empobrecidos como inferiores, a fim de submetê-los ao padrão de poder.

A retomada do jogo democrático e a promulgação de uma nova Constituição, em 1946, recolocaram (de forma ainda limitada) em cena no país direitos civis e políticos, estabelecendo as bases para um sistema político mais estável e representativo, garantindo os direitos fundamentais dos cidadãos. O voto foi estendido a todos os brasileiros e brasileiras a partir dos 18 anos, desde que alfabetizados. Os analfabetos, “[...] que perfaziam quase 60% dos habitantes em 1950, continuaram alijados, assim como os soldados” (Luca, 2012, p. 482). A exclusão do voto dos iletrados demonstra a marginalização estrutural vivida por parcela da população, que se estende até os dias de hoje.

A noção de cidadania como um conjunto de direitos inalienáveis e universais foi fortalecida a partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, que representou uma resposta coletiva aos desafios do pós-guerra, estabelecendo padrões mundiais de dignidade, liberdade e justiça a todas as pessoas e em todos os lugares.

Elaborada a partir da tomada de consciência das atrocidades vividas na Segunda Guerra Mundial, da necessidade de prevenção de futuras violações no campo dos direitos humanos, pelo surgimento de movimentos de independência e a emergência de uma ordem internacional baseada em valores democráticos e liberais, a Declaração, embora sem força legal vinculante, influenciou a elaboração de tratados internacionais e constituições nacionais em diversos países, contribuindo para a consolidação de um quadro normativo global para a proteção dos direitos humanos.

Não sei se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado (Bobbio, 2004, apud Bettim, 2018, p. 71).

Vale ressaltar que há um marco diferencial entre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Embora ambas tenham como objetivo a proteção dos direitos fundamentais, elas diferem em termos de origem histórica, abrangência, conteúdo e reconhecimento internacional. Enquanto a primeira se concentrou nos direitos dos cidadãos franceses, a segunda se caracteriza como um documento contemporâneo que reconhece, de forma universal e indiscriminadamente, a dignidade humana a todos os homens e mulheres. Contudo, as relações humanas continuam pautadas por graves e injustas exclusões, como as que discriminam e estigmatizam os pretos, os pobres e os encarcerados.

Em mais um retrocesso democrático, a dignidade humana da sociedade brasileira foi gravemente atacada a partir da “[...] imposição de mais um regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência” (Carvalho, 2010, p. 157). O Golpe de 1964 resultou na instauração de um regime militar autoritário que se caracterizou pela perseguição política, aposentadoria compulsória, abolição das eleições diretas e bipartidarismo, culminando na promulgação de uma nova Constituição, em 1967, que deixou um legado de graves violações dos direitos humanos.

Os instrumentos legais de repressão durante a ditadura foram os Atos Institucionais (AIs). De grande poder e usados para consolidar e manter o controle do Governo sobre o país, eles tiveram força de lei. Eram emitidos pela cúpula militar sem tramitar pelo processo legislativo convencional. O Ato Institucional nº 5 (AI-5), nas palavras de Carvalho (2010, p.161), “[...] foi o mais radical de todos, o que mais fundo atingiu direitos políticos e civis [...]”, suspendendo garantias constitucionais, como o fechamento do Congresso Nacional, suspensão do *habeas corpus*, censura prévia à imprensa e proibição de greves. “O Exército criou ainda agências especiais de

repressão chamadas de Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna, que ficaram tristemente conhecidas pelas siglas DOI-Codi” (Carvalho, 2010, p. 163).

Os DOI-Codis faziam parte do aparato de segurança nacional que visava a reprimir qualquer forma de oposição ao Governo Militar. Os agentes do DOI-Codi operavam de forma clandestina. Eram responsáveis pela investigação, interrogatório, tortura e eliminação de antagonistas ao regime, violando os direitos humanos mais básicos.

De forma paralela à negação dos direitos humanos, civis e políticos, durante os anos obscuros do regime, “[...] os direitos sociais sofreram alterações significativas” (Luca, 2012, p. 484). Contrapondo a legislação social com a universalização da previdência para os trabalhadores formais, a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) e do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o retrocesso salarial e a ausência de políticas sociais abrangentes afetaram as condições de vida da população, aprofundando ainda mais a desigualdade social e a concentração da riqueza no país.

Destacamos que a expansão dos direitos sociais e trabalhistas, que marcou os períodos ditatoriais em nosso país, configurou-se como um peculiar modelo de cidadania, “[...] dissociado dos direitos políticos e das regras da equivalência jurídica, tendo sido definido estritamente nos termos da proteção do Estado, através dos direitos sociais, como recompensa ao cumprimento com o dever do trabalho” (Telles, 2013, p. 22). Dessa maneira, criou-se uma massa de reféns do Estado cuja percepção foi de doação e favor, não de direito conquistado, entendendo-se, assim, a sequência inversa da expansão dos direitos no Brasil, onde os direitos políticos e civis vieram a partir dos sociais.

A derrocada do regime militar foi precedida por um início de abertura política, ainda na década de 1970, caracterizada por uma série de eventos e mudanças políticas, sociais e institucionais que, gradualmente, conduziram à restauração das instituições democráticas. A revogação do AI-5, a anistia para presos e exilados, a permissão para a formação de novos partidos e a realização de eleições indiretas para cargos do Executivo contribuíram para um heterogêneo movimento de “Diretas Já”, que reivindicava a abertura política e lutava por eleições diretas.

Com o restabelecimento da democracia, a partir da sucessão presidencial em 1985, uma nova Constituição foi promulgada em 1988. Marcada por um grande sentimento de conquista da cidadania, a nova Carta passou a ser conhecida como a *Constituição Cidadã* e trouxe importantes conquistas civis, sociais e políticas. No campo civil, os direitos foram amplamente assegurados pelo art. 5º e seus 79 incisos, tendo como prerrogativa que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988).

O campo social também conquistou significativa ampliação conforme descrito no art. 6º: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”.

No campo político, ampliou-se a noção de democracia, entendida como ativa e participativa, tal como estipula o art. 14: “[...] a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos [...]”.

Apesar dos avanços alcançados com a redemocratização, o país ainda enfrenta uma série de desafios para garantir a todos a cidadania plena e efetiva. Os problemas mais graves não foram extintos com a nova Carta, promulgada há 36 anos. A desigualdade social e econômica é um dos maiores obstáculos para a efetivação da cidadania pretendida, perpetuando a exclusão e negando direitos a muitos brasileiros desde o período colonial.

Carvalho (2010) chama a atenção para o fato de que o exercício de alguns direitos não implica necessariamente o acesso imediato a outros, o que resulta na dificuldade em determinar a existência da cidadania plena. A garantia de direitos no texto constitucional não os torna efetivos na prática.

A democracia política vivenciada atualmente em nossa sociedade não superou o problema da pobreza e extrema pobreza, persistindo a opressão social das comunidades empobrecidas, explicitando a incapacidade do país em ressignificar o

conceito de cidadania. Em certos aspectos, nosso país ainda mantém características imperialistas no que diz respeito à dependência, à autoridade, ao favor, à violação das leis e à representação política de forma populista.

Na verdade, cidadania e democracia são mutuamente complementares, pois não há possibilidade de uma cidadania plena sem o exercício da democracia. Ao mesmo tempo, a democracia não pode ser efetivamente exercida sem que a cidadania seja, de fato, uma conquista popular e possa ser praticada pela ampla maioria do povo (Pires, 1993, p. 95).

Considerando a amplitude conceitual dos termos democracia e cidadania, Mendonça (2006, apud Sapper; Costa, 2010, p. 87) utiliza a expressão “significantes vazios” “[...] quando um discurso tem universalizado em demasia seus conteúdos, quando esse passa a fazer sentido a uma multiplicidade de identidades, a ponto de ele se tornar incapaz de ser significado de forma exata”.

A relação entre significantes vazios, democracia e cidadania pode ser analisada pela maneira como determinados termos ou conceitos são usados e mobilizados dentro do discurso político e social para moldar percepções, mobilizar apoio e legitimar formas específicas de poder. Os termos “cidadania ativa” ou “engajamento político”, por exemplo, podem ser usados para promover uma participação mais ampla na vida política, mas sem, necessariamente, abordar as barreiras estruturais ou sociais que impedem o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, os significantes vazios podem ser tanto ferramentas de empoderamento quanto de manipulação, dependendo de como são usados e interpretados dentro de um contexto específico.

Entendendo essa polissemia nos conceitos de democracia e cidadania, podemos afirmar, então, a não efetivação ou concretização plena das caracterizações embrionárias dos conceitos jurídicos desses termos, de forma prática, dentro do sistema prisional.

## 2.2 POBREZA: A PERMANENTE INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS

A concepção histórica do conceito de pobreza, que prevalece no senso comum, é a que concerne à escassez de recursos financeiros para a aquisição de itens básicos de sobrevivência. Porém, o pensamento científico sobre pobreza e extrema pobreza, que varia de acordo com diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e

individuais, vem se desenvolvendo e evoluindo ao longo do tempo e da História, o que tem possibilitado algumas mudanças.

Duarte (2012) propõe quatro perspectivas para o fenômeno da pobreza: liberal, socialista, moralista e técnica. Cada uma oferece uma abordagem diferente para entender o problema da pobreza e extrema pobreza, refletindo diferentes visões, valores e ideologias.

Na liberal, ela é geralmente vista como resultado de escolhas individuais e responsabilidade pessoal. Isso significa que os liberais tendem a enfatizar o papel da liberdade individual, do livre mercado e da competição na determinação do sucesso econômico e social.

Na socialista, a pobreza é vista como resultado de estruturas sociais e econômicas injustas que perpetuam a desigualdade. Argumenta-se que o capitalismo cria uma divisão entre ricos e pobres, explorando os trabalhadores e concentrando riqueza nas mãos de uma elite.

Na moralista, a pobreza é entendida como resultado de comportamentos individuais considerados moralmente questionáveis, como preguiça, irresponsabilidade ou má administração financeira. Essa perspectiva tende a atribuir a responsabilidade da pobreza aos próprios indivíduos.

Na perspectiva técnica, a pobreza é vista como um problema que pode ser abordado por meio de análises e intervenções técnicas, envolvendo coleta de dados, análise estatística e desenvolvimento de políticas com base em evidências empíricas.

Segundo Telles (2013, p. 21), “[...] o enigma da pobreza está inteiramente implicado no modo como direitos são negados na trama das relações sociais”. Para Ortiz (2004, apud Ferreira, 2010, p. 122), “[...] a pobreza é a principal causa da negação dos direitos humanos porque ela transgride os direitos fundamentais”.

Marx (2006) argumenta que a pobreza é um fenômeno intrínseco ao sistema econômico capitalista e decorrente das relações de produção e distribuição desse

sistema. O filósofo destaca ainda a exploração da classe trabalhadora como fonte primária da pobreza e da desigualdade.

De acordo com Leite (2002, p. 31), a compreensão de pobreza é complexa e “[...] seu caráter fundamentalmente multifacetado” revela o instigante fato da existência e da permanência de bolsões de pobreza e de miséria em nosso país. Isso e nos leva a considerar a maneira pela qual se distribui a riqueza gerada socialmente – com alto grau de desigualdade – e, mais do que isso, com alto grau de concentração, com tendência a reproduzir-se ou mesmo a aprofundar-se.

Concordamos que a pobreza “[...] é o polo visível de um processo cruel de nulificação das pessoas, descartadas [...] como se elas fossem apenas matéria-prima da coisa a ser produzida, como se fossem objeto e não mais sujeito” (Martins, 2008, p. 20). A pobreza, como um acontecimento historicamente enraizado na sociedade brasileira e com dimensões múltiplas, ultrapassa a questão econômica e se expande para a desigual distribuição de renda, para a falta de acesso a serviços públicos básicos e a não garantia à participação social e política (Cararo, 2015).

Compartilhando das ideias desses pensadores, entendemos que, quando os direitos dos indivíduos não são plenamente exercidos, o avanço em direção a outros direitos não se concretiza e, sob esse aspecto, a negação de direitos e a negação do exercício da cidadania empobrecem o sujeito. Compreendemos que a pobreza e o empobrecimento são resultado das desigualdades sociais, da distribuição discrepante de bens materiais, de serviços, de bens culturais, de alimentação, de lazer, de trabalho, de saúde, de segurança e de escolaridade.

Pontuamos, no Tópico 2.1, que o acesso à escola pela população empobrecida da sociedade brasileira é recente, colocando o Estado como promotor da desigualdade educacional ao negar o direito à escolarização a essa extensa parcela da população. Os pobres têm um percurso escolar diferenciado, marcado pelo abandono, pela evasão, pela distorção idade/série, pela desistência da educação formal por motivos variados que perpassam a reprovação, a necessidade do trabalho, o suporte à família e o desestímulo por acreditar que aquele lugar não lhes pertence.

Ainda que o acesso dos empobrecidos à educação tenha se ampliado, isso não garante a permanência e a aprendizagem. A escola continua marcada pela hierarquia, pela exclusão, pela segregação, seja na estrutura física, seja no Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao ignorar as características da comunidade no aprendizado não consolidado e na falta de equidade. Dessa maneira, o fracasso escolar se faz presente nesse grupo já estigmatizado.

[...] o olhar da escola a esses alunos pobres, em geral, é superficial, preconceituoso, impregnado do ranço meritocrático do discurso liberal e do elitismo característico de uma sociedade excludente e desigual. A escola parece não os enxergar e, quando o faz, é pela perspectiva do que lhes falta, das suas carências culturais, das suas dificuldades de adaptação às normas padronizadas, rotineiras e ritualísticas da instituição escolar, como os 'meninos do projeto'. A escola demonstra pouco interesse em melhor conhecê-los de fato, como sujeitos de conhecimento, como cidadãos portadores de direitos, com grandes potencialidades a partir de sua forma de vida e experiências concretas (Cararo, 2015, p. 299).

Cararo (2015) alerta que o ambiente escolar é reflexo dos processos de discriminação social perpetuados pelas diferentes formas de discriminação contra os empobrecidos, demonstrando o atraso de um país que não se desvincula do passado oligárquico e colonialista, tornando esses sujeitos reféns de sua história. Ainda hoje, faz-se muito presente na sociedade brasileira a concepção unidimensional de pobreza, a de subsistência, entendendo como pobre o sujeito cuja renda não é “[...] suficiente para obter o mínimo necessário para sua manutenção meramente física”, destaca Townsend (1993, apud Codes, 2008, p.11).

O pensamento de uma abordagem multifacetada da pobreza tem início a partir de uma segunda concepção, a das necessidades básicas, referentes aos serviços essenciais necessários a uma comunidade, como transporte público, saneamento, saúde, educação e acesso à cultura, ampliando, assim, a primeira concepção, a de subsistência. Todavia, no contexto recente, “[...] a ideia de necessidades básicas deve ser situada no panorama geral de desenvolvimento econômico e social de uma nação” (Codes, 2008, p. 13), pois a pobreza de uma sociedade está vinculada à sua estrutura social, que não deve ser ignorada. Consideramos o conceito de necessidades básicas bem abstrato e universalizado, pois ignora as particularidades de vida dos sujeitos.

Uma terceira concepção de pobreza refere-se à privação relativa, considerando que as necessidades dos sujeitos são mutáveis, transitórias e que variam conforme a



cultura de uma sociedade e seu tempo histórico. Nas palavras de Codes (2008, p. 15), “[...] definida em função do contexto social em que se vive, a partir da consideração do padrão de vida e da maneira como as diferentes necessidades são supridas em uma dada realidade socioeconômica”.

É nesse contexto que a pobreza é estabelecida como negação dos direitos, ou seja, da cidadania, sendo assim indissociáveis. Conforme o entendimento de Telles (2013, p. 51),

No horizonte da cidadania, a questão social se redefine e o ‘pobre’, a rigor, deixa de existir. Sob o risco do exagero, diria que pobreza e cidadania são categorias antinômicas. Radicalizando o argumento, diria que, na ótica da cidadania, pobre e pobreza não existem. O que existe, isso sim, são indivíduos e grupos sociais em situações particulares de negação de direitos.

Situando os sujeitos de nossa pesquisa nas análises de Codes (2008) e Telles (2013), identificamos a não consciência dos apenados quanto à negação dos direitos ao longo de suas vidas e ainda na condição de privados de liberdade, pois, em sua maioria, entendem como direito no cárcere *apenas* uma alimentação digna. Compreender a pobreza como uma questão social foi um avanço na concepção de privação relativa, porém seu enfoque isolado pode levar a uma diluição do conceito de pobreza, tornando-o mais subjetivo e difícil de mensurar.

O economista indiano Amartya Sen “[...] insere a reflexão acerca da pobreza no campo de pensamento sobre justiça social, sobre igualdades e desigualdades [...]” afirma Codes (2008, p. 19). O professor, Prêmio Nobel em Economia em 1998, argumenta que a pobreza deve ser entendida como a privação das capacidades básicas que permitem que as pessoas vivam uma vida digna e realizem seus potenciais. Essa concepção destaca a importância de políticas que não apenas visem ao crescimento econômico, mas também promovam o desenvolvimento humano, garantindo que as pessoas tenham as capacidades necessárias para exercer sua liberdade e alcançar uma vida plena.

Apesar da abordagem holística e inclusiva dessa concepção, ela oferece, na análise de Codes (2008, p. 23), “[...] uma perspectiva *filosófica* da natureza do problema [...]”, deixando de abordar adequadamente as estruturas de poder e as desigualdades sistêmicas que podem limitar as oportunidades dos indivíduos, como desigualdade de

gênero, discriminação racial e acesso desigual aos recursos. Considerar a pobreza isoladamente impossibilita a compreensão da complexidade do tema. Daí a necessidade de avançar no pensar os sujeitos e a pobreza não apenas de forma individual, mas no coletivo.

A pobreza e a extrema pobreza criam barreiras significativas na capacidade de os indivíduos exercerem a cidadania. O impedimento da relação social dos sujeitos e o do exercício dos seus papéis como cidadãos, destacadamente dos alunos apenados, reforça a subalternização e a negação de direitos daqueles negligenciados pelo Estado. Desse modo, conclui Bettim (2018, p. 41): “[...] a cidadania torna-se somente realidade efetiva à medida que os direitos são legalizados pelo Estado e legitimados pela sociedade civil”.

### **SEÇÃO 3 – ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: RELAÇÕES E TENSÕES**

Para compreender o processo de escolarização no sistema prisional brasileiro, é necessário entender o ordenamento jurídico, a estrutura social, sua complexidade, relações e tensões. As perguntas que norteiam os grandes debates são: como incluir quem nunca foi incluído? Como inserir quem nunca foi inserido? Como entender qual é o papel da escola dentro das prisões e como os educadores que lá estão podem exercê-lo? (Onofre, 2007).

Enxergar o outro como sujeito de direitos e deveres, conhecer seu território, sua trajetória de vida, suas condições sociais, políticas, culturais e econômicas é o primeiro passo na construção de uma educação cidadã dentro das prisões. A limitação da liberdade de ir e vir dos aprisionados não anula outros direitos humanos que devem ser garantidos pelo Estado, que tem sua custódia. Nesse contexto, são muitos os desafios a serem superados, visando à garantia da escolarização no cárcere, considerando-a como um direito e não um privilégio.

Nesta seção, direcionamos nosso olhar à escolarização prisional brasileira, com foco em sua trajetória histórica, considerando os dispositivos legais, os dados estatísticos, os alunos e a unidade prisional lócus da nossa pesquisa. Pretendemos, com um olhar sensível e empático, refletir sobre o cárcere como local de possibilidades e de mudanças.

#### **3.1 SISTEMA PRISIONAL NO BRASIL: ORIGEM E TRAJETÓRIA**

Nos primeiros três séculos que se seguiram à colonização, as leis penais no Brasil foram regidas pelas Ordenações do Reino (Afonsinas, Manuelinas e Filipinas), que apresentavam penas rigorosas àqueles que não seguissem a conduta padrão imposta pela Coroa Portuguesa. Somente após o movimento de Independência, no período conhecido como Primeiro Reinado (1822-1831), e a promulgação da primeira Constituição (1824), o primeiro Código Criminal brasileiro foi sancionado por Dom Pedro I, em 1830, na perspectiva de substituir o aparato legal e institucional herdado de Portugal.

As penas, em nosso primeiro Código Penal, o Código do Império, eram de prisão simples e prisão com trabalhos forçados, banimento, degredo, desterro, multa, suspensão de direitos e, a pior delas, a de morte pela força, destinada aos crimes de insurreição de escravos, homicídio agravado e roubo com morte (Teixeira, 2008, p. 47).

Mesmo sem isonomia entre brancos e negros, o Código Criminal do Império foi considerado vanguardista e trouxe características liberais que representaram grande evolução à época: eliminou as mutilações, mas manteve as penas de açoites, aplicadas exclusivamente aos escravos, e as de morte e de galés<sup>15</sup>, que passaram a ser imputadas de forma igual para todos.

Com a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça, em 1821, todas as questões relacionadas com a temática prisional foram diretamente ligadas a tal órgão, responsável também por outras áreas, como a segurança pública, a justiça criminal, a Guarda Nacional e o tráfico negreiro. Em 1891, já no período republicano, a Secretaria foi transformada em Ministério da Justiça.

A Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) fizeram surgir, de forma apressada, a necessidade de um novo Código Criminal, que foi encomendado pelo então ministro da Justiça, Campos Salles, ao conselheiro João Baptista Pereira. Entregue em pouco mais de três meses, o novo Código foi alvo de críticas, pois, “[...] antes mesmo que uma Constituição estabelecesse a nova organização jurídico-política e garantisse direitos fundamentais, vinha à tona uma lei repressiva [...]” (Silveira, 2010, p. 112). Dessa maneira, o Código Penal de 1890 representa o caráter autoritário de uma lei cujo objetivo era o controle social.

O novo Código manteve as alterações já realizadas pelo Decreto nº 774, de 20 de setembro de 1890, que aboliu as galés, estabeleceu o limite máximo da pena – isto é, do cumprimento do tempo de condenação de 30 anos –, determinou que a prisão preventiva deveria ser computada na execução e estabeleceu a prescrição das penas.

---

<sup>15</sup> A pena de galés sujeitava os réus a andar com calceta no pé e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem-se nos trabalhos públicos da província onde tivesse sido cometido o delito, ficando à disposição do Governo (art. 44 do Código Criminal do Império).

Severas críticas foram tecidas não só por juristas, mas também por outros membros da sociedade civil e, mesmo assim, o Código Criminal da República manteve-se como instrumento a favor do novo regime que se afirmava:

A República que se inaugurou em 15 de novembro de 1889 privilegiou, com a Espada forte de seus primeiros anos, a ordem em detrimento do progresso – ou, ao menos, na ideia de progresso não se incluiu de pronto uma verdadeira noção de cidadania (Carvalho, 2008, apud Silveira, 2010, p. 116).

Apesar das diversas tentativas de revogação, a legislação penal de 1890 sobreviveu por toda a Primeira República, sendo substituída somente em 1940, embasada pelas correntes clássica<sup>16</sup> e positivista<sup>17</sup>, as quais tiveram grande influência no Direito Criminal brasileiro. O Novo Código Penal – que trouxe, como uma das principais mudanças o aumento da maioridade penal para 18 anos, diferentemente do anterior, que estabelecia a maioridade penal de 14 anos – foi recebido com entusiasmo. Ao longo dos anos, o Direito Criminal vigente brasileiro tem recebido complementações importantes, como a Lei das Contravenções Penais (1941), a Lei de Execução Penal (1984), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Crimes Hediondos (1990), a Lei Maria da Penha (2006), a Lei do Estupro (2009) e a Lei Anticrime (2019).

A segurança é elemento primordial em qualquer estabelecimento penal, desconsiderando as questões psicossociais, educativas, culturais, esportivas e de saúde. Sob o discurso dos direitos humanos, a política penitenciária implementada pelo Estado objetiva a proteção da sociedade por intermédio de ações de repressão cada vez mais violentas e segregadoras. Como forma de proteger a sociedade, cresce o número de unidades prisionais em todo o país, longe dos centros urbanos e invisíveis aos olhos dos cidadãos.

O aumento do encarceramento a partir dos anos 1990, no Brasil, está relacionado, dentre outros motivos, com um expressivo aumento de proposições parlamentares destinadas ao agravamento das penas e poucas destinadas à melhora nas condições dos estabelecimentos penais e dos processos de ressocialização. Os investimentos em segurança nos presídios e na aquisição de armamentos são infinitamente maiores

---

<sup>16</sup> Visa a proteger o homem da arbitrariedade do Estado.

<sup>17</sup> Visa a defender a sociedade contra o delinquente, priorizando a coletividade em prol da individualidade.

que os investimentos sociais. Assim, percebemos uma política de Estado voltada exclusivamente à segregação dos sujeitos considerados perigosos à sociedade e não direcionada à ressocialização e ao retorno desses sujeitos à vida social.

Em contexto mundial, nosso país desponta em 3º lugar, com 852.010 pessoas no Sistema Penitenciário (somando unidades físicas e domiciliares<sup>18</sup>) e Carceragens (outras prisões<sup>19</sup>) (Figura 1).

Figura 1 – Contextualização do Sistema Prisional Brasileiro no Mundo



Fonte: Elaboração da autora a partir da base World Prison Brief/ICPR/Universidade de Londres. <https://www.prisonstudies.org> e Senappen (31-12-2023).

O Brasil, seguindo os modelos de outros países, como Rússia e Estados Unidos, adotou e ainda mantém a pena privativa de liberdade como principal meio de punição e recuperação dos criminosos, mesmo com novas doutrinas que defendem “[...] uma política social em detrimento de uma política de execução penal” (Julião, 2020, p. 29).

Dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen, 2023) mostram que o país possui 1.388 estabelecimentos prisionais que abrigam os encarcerados brasileiros, de acordo com a finalidade de cada estabelecimento. A LEP estabelece variadas formas de sanções penais que, conforme o art. 82, se destinam “[...] ao condenado, ao submetido à medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso”. As penitenciárias são direcionadas aos condenados à pena de reclusão em regime

<sup>18</sup> Prisão domiciliar – pessoas que não cumprem pena nos estabelecimentos prisionais, ou seja, não ocupam vaga. Podem estar ou não sob monitoração eletrônica.

<sup>19</sup> Presos que estão sob custódia das Polícias Judiciárias, Batalhões de Polícias e Bombeiros Militares (Senappen, 31-12-2023).

fechado (art. 87), enquanto as colônias agrícolas, industriais ou similares destinam-se ao cumprimento da pena em regime semiaberto (art. 91). As casas de albergado são reservadas ao cumprimento da pena em regime aberto e da pena de limitação de fim de semana (art. 93). Os centros de observação são utilizados para a realização de exames gerais e criminológicos (art. 96). Aos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico são direcionados os inimputáveis e semi-imputáveis<sup>20</sup> (art. 99), e aos presos provisórios cabe aguardar o julgamento em cadeias públicas (art. 102) ou centros de detenção.

Os estabelecimentos penais brasileiros são, em sua maioria, administrados pelos Governos estaduais, à exceção das cinco penitenciárias federais coordenadas pela Senappen. A primeira unidade que compõe o Sistema Penitenciário Federal (SPF) foi inaugurada em 2006, em Catanduvas (PR). Outras quatro unidades estão localizadas em Campo Grande (MS), Porto Velho (RO), Mossoró (RN) e Brasília (DF). No entanto, apesar da grande quantidade de unidades prisionais, o déficit de vagas chega a mais de 155 mil.

A escassez de vagas coloca em risco a aplicabilidade da LEP, inviabilizando seu objetivo central previsto no art. 1º, que é “[...] proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. O entendimento da LEP está pautado nos pressupostos da criminologia crítica que, conforme Julião (2020), defende o resgate da cidadania, as relações histórico-sociais dos sujeitos, a preservação de sua condição humana e seu bem-estar, considerando a condição de vulnerabilidade da pessoa encarcerada.

Apesar das novas reflexões sobre o real papel do sistema penitenciário, a criminalidade avança nas sociedades de uma forma geral. Alguns acreditam que a legislação deve ser mais severa e são favoráveis à reformulação das leis, enquanto outros defendem métodos alternativos de pena, considerando que a legislação atual não previne e/ou reabilita os sujeitos.

---

<sup>20</sup> Art. 26 da Lei nº 7.209, de 11-07-1984 – “É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento”.

A partir da LEP, em 1984, o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) foi criado como:

[...] o órgão executivo que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional, emanadas, principalmente, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Além disso, o Departamento é o gestor do Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN, criado pela Lei Complementar nº 79, de 07 de janeiro de 1994 e regulamentado pelo Decreto nº 1.093, de 23 de março de 1994 [...] (Brasil, 2022).

De acordo com o art. 72 da LEP, eram atribuições do órgão:

I - acompanhar a fiel aplicação das normas de execução penal em todo o Território Nacional;  
 II - inspecionar e fiscalizar periodicamente os estabelecimentos e serviços penais;  
 III - assistir tecnicamente as Unidades Federativas na implementação dos princípios e regras estabelecidos nesta Lei;  
 IV - colaborar com as Unidades Federativas mediante convênios, na implantação de estabelecimentos e serviços penais;  
 V - colaborar com as Unidades Federativas para a realização de cursos de formação de pessoal penitenciário e de ensino profissionalizante do condenado e do internado.  
 VI – estabelecer, mediante convênios com as unidades federativas, o cadastro nacional das vagas existentes em estabelecimentos locais destinadas ao cumprimento de penas privativas de liberdade aplicadas pela justiça de outra unidade federativa, em especial para presos sujeitos a regime disciplinar. (Incluído pela Lei nº 10.792, de 2003)  
 Parágrafo único. Incumbem também ao Departamento a coordenação e supervisão dos estabelecimentos penais e de internamento federais (Brasil, 2022).

Ao Depen cabia, ainda, a responsabilidade pelo Sistema Penitenciário Federal, criado em 2006, cujos principais objetivos são:

[...] isolamento das lideranças do crime organizado, cumprimento rigoroso da Lei de Execução Penal e custódia de: presos condenados e provisórios sujeitos ao regime disciplinar diferenciado; líderes de organizações criminosas; presos responsáveis pela prática reiterada de crimes violentos; presos responsáveis por ato de fuga ou grave indisciplina no sistema prisional de origem; presos de alta periculosidade e que possam comprometer a ordem e segurança pública; réus colaboradores presos ou delatores premiados (Brasil, 2022).

A partir de janeiro de 2023, conforme a Medida Provisória nº 1.154, art. 59, o Depen foi extinto e uma nova estrutura organizacional entra em vigor com a criação da Senappen que substituiu e ampliou as atividades do antigo órgão, integrado à estrutura do Ministério da Justiça e Segurança Pública.



As informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional são sintetizadas pelo do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) que, de acordo com Julião (2020), tem como objetivo fornecer informações detalhadas dos internos penitenciários de todos os Estados brasileiros, além da estrutura funcional dos estabelecimentos penais do país. Tem como proposta ser uma ferramenta com dados completos e atualizados não só da situação penal dos custodiados, como também das informações pessoais, profissionais, de escolaridade e de saúde. Porém, mesmo após 18 anos de seu lançamento, muitos Estados ainda não conseguem realizar essa comunicação com o órgão federal, impossibilitando a implementação do sistema.

No Estado do Espírito Santo, o Infopen-ES foi criado em 2011 pela Secretaria de Estado da Justiça (Sejus) para monitorar a população carcerária estadual (apenada ou não).

O Infopen-ES reúne os andamentos processuais extraídos do site do Tribunal de Justiça, Sistemas de Mandados de Prisão Polinter e Banco Nacional de Mandados de Prisão, Sistema de Execuções Penais (SIEP), Sistema Eletrônico de Execução Unificado (SEEU) e prontuários das unidades prisionais, além das informações sobre localização prisional dos custodiados nas unidades prisionais administradas pela Secretaria de Estado da Justiça (Sejus, 2022).

O Conselho Penitenciário do Espírito Santo (Copen) é um órgão “[...] consultivo e fiscalizador da execução da pena [...], [responsável pela emissão de] [...] parecer sobre livramento condicional, indulto, comutação de pena [...]” (Sejus, 2022) e inspeção das unidades prisionais do Estado.

O Conselho iniciou suas atividades em 1971 e sua atuação está prevista na LEP, tendo como representantes membros da “[...] Ordem dos Advogados, da Defensoria Pública do Estado e da União, do Ministério Público Estadual e Federal, da Secretaria de Estado da Segurança Pública, da Secretaria de Estado da Justiça e da Secretaria Estadual de Direitos Humanos” (Sejus, 2022).

Ao Copen cabe vistoriar as 37 unidades prisionais em funcionamento no Estado, incluindo a Associação de Proteção e Assistência às Condenadas (Apac). Dessas, 14 funcionam em regime provisório, 7 em regime semiaberto, 11 em regime fechado, 2

em regime provisório, semiaberto e fechado, 1 em regime semiaberto e fechado. Há, ainda, a Unidade de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (UCTP), que funciona em regime de medida de segurança.

A maioria das unidades prisionais estão concentradas na Região Metropolitana da Grande Vitória (21), e outras (16) no interior do Estado. A Penitenciária Regional de São Mateus (PRSM) é administrada pelo sistema de cogestão em parceria com empresas privadas. A Apac é uma organização sem fins lucrativos e todas as demais são públicas, administradas pelo Estado do Espírito Santo.

A Penitenciária Agrícola do Espírito Santo (Paes) é a primeira unidade prisional do Estado, criada em 1978, em Viana. Pontuamos que, até o início dos anos 1990, o Espírito Santo possuía apenas dois presídios. A partir dessa década, ocorreu uma explosão de construções de centros de detenção não somente no Estado, mas também em todo o país. Dados do antigo Depen (2015) mostram que, em 25 anos (entre 1990 e 2015), a população carcerária brasileira teve um aumento de 577,231%. O Espírito Santo tem, atualmente, 23.804 pessoas em cumprimento de pena e ocupa a 11ª colocação no ranking brasileiro (Figura 2).

Figura 2 – População prisional no Brasil por unidade da Federação



Fonte: Senappen (2023).

Os números do Sistema Penitenciário Brasileiro são alarmantes. No Brasil do século XXI, a arte de aprisionar revela uma crença de que a punição severa, especialmente o encarceramento em massa, é a maneira mais eficaz de lidar com as diversas formas

de desigualdade. Assim, evidencia-se que a sociedade moderna é uma “[...] sociedade disciplinar, programada para realizar o controle sobre o tempo e os corpos dos indivíduos sociais [...]” (Foucault, 2008, apud Silva, L, 2017, p. 17).

Nesse contexto, o Estado exerce o direito de punir os cidadãos transgressores das normas sociais, complementa Silva, L. (2017), afastando-os do convívio social, da família, dos amigos, encarcerando-os em espaços reduzidos, superlotados, em condições precárias de existência. Se no Brasil muitos dos aprisionados têm histórias de vida marcadas pela negação de inúmeros direitos, a prisão se torna mais um espaço para que tal situação se mantenha e se prolongue.

### 3.2 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

De forma geral, a história da educação no Brasil é complexa, pois, por muitos séculos, a escola e a escolarização estiveram voltadas apenas à elite. Nesse contexto, a população empobrecida, marginalizada e marcada por fenômenos historicamente determinados foi excluída do acesso aos direitos fundamentais básicos, entre eles, a educação.

Somente na segunda metade do século XX, quando foram desenvolvidos, dentro das prisões, os programas de tratamento, e a partir das Normas Gerais do Regime Penitenciário, sancionada pela Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957, o processo de escolarização dos sujeitos privados de liberdade foi incluído nas prisões brasileiras.

O art. 1º da referida lei, XIII, garantiu “[...] a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados”, inaugurando a concepção educacional integral para a população carcerária.

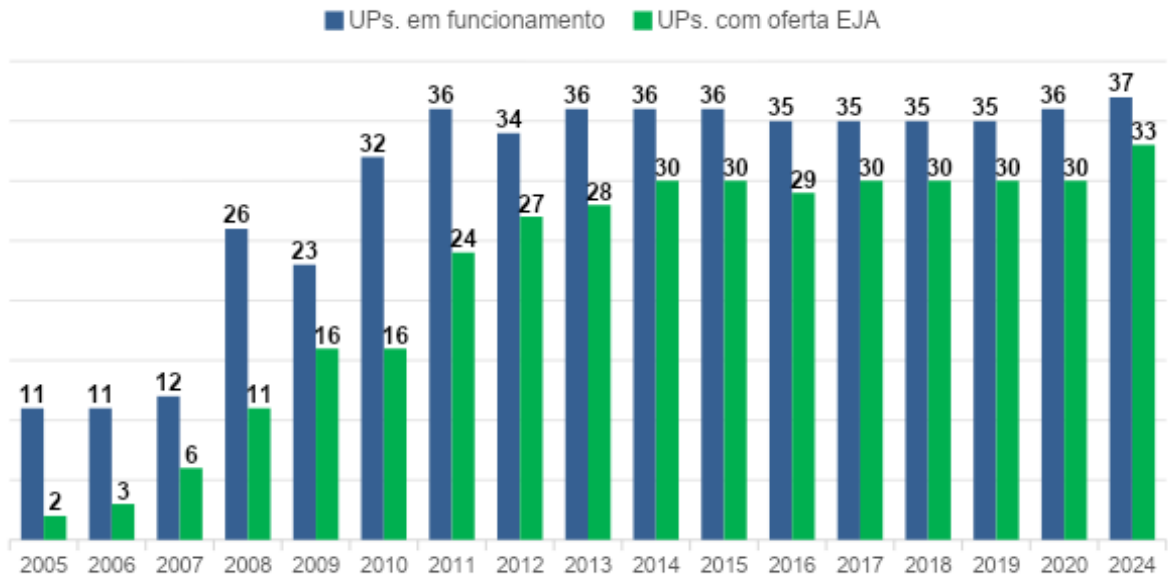
No Estado do Rio de Janeiro, as primeiras Classes de Cooperação (CCs) surgiram na década de 1960 e funcionavam com a visita de um grupo de professores às prisões. As aulas ocorriam em espaços pequenos e improvisados e os docentes lecionavam para os detentos de forma básica e precária.

A educação nas prisões no Estado de São Paulo, durante toda a década de 1970, esteve vinculada à Secretaria Estadual de Educação, com as mesmas orientações e normatizações curriculares e metodológicas direcionadas ao ensino de crianças e adolescentes, desconsiderando os aspectos culturais, sociais e políticos dos alunos em restrição de liberdade. Em 1979, a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso (Funap) assumiu as atividades educacionais e laborais nos presídios paulistanos.

Mesmo prevista em legislação, a oferta da educação formal nas prisões, no Estado do Espírito Santo, só teve início em 2005, atendendo a apenas duas unidades prisionais – a Penitenciária Estadual Feminina, em Cariacica, e a Penitenciária de Segurança Média II, em Viana, em uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e a Secretaria de Estado da Justiça (Sejus), de acordo com a Portaria nº 042-R, de 21 de junho daquele ano, que “[...] instituiu turmas especiais nos presídios do Estado, em conformidade com as condições de execução da administração dos sistemas educacional e penitenciário” (Governo do Estado do Espírito Santo, 2021).

Devido à ausência de estrutura física adequada para comportar as ações educacionais, a oferta de vagas foi lentamente ampliada à medida que outras unidades prisionais foram construídas, chegando a 30 estabelecimentos prisionais em 2020 nem sempre com destinação de espaços específicos para o processo de escolarização no cárcere (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Evolução das unidades prisionais com a oferta da EJA no ES



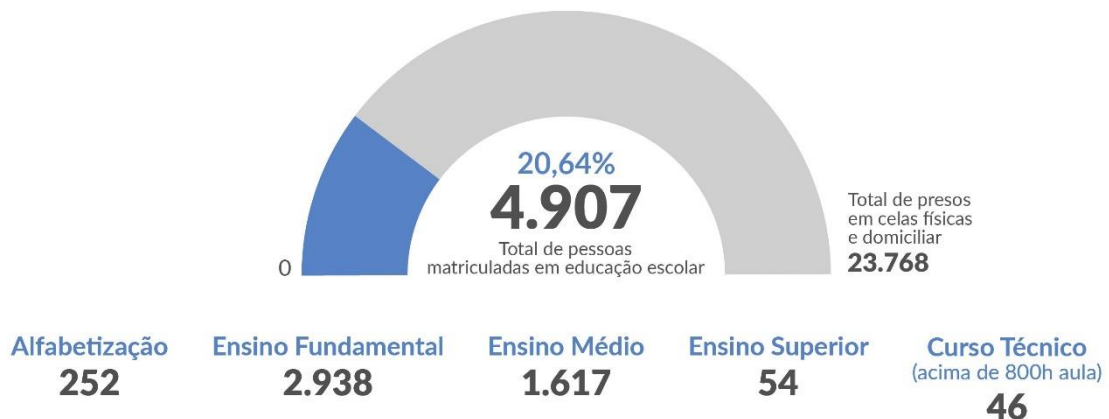
Fonte: Sejus (2024).

Apesar da ampliação, quatro unidades prisionais ainda não ofertam a educação formal, por não disporem de espaço físico para as atividades educacionais ou por outros motivos, negando aos encarcerados o direito ao acesso à escolarização, garantido nos dispositivos legais. “A negação do direito à educação se articulou em nossa história com a negação dos direitos humanos em sua totalidade”, afirma Arroyo (2019, p. 30).

O aumento da oferta de vagas possibilitou, no Espírito Santo, uma evolução das matrículas entre os anos de 2005 e 2024. Embora haja escolas dentro das unidades prisionais, “[...] não existe uma política pública de educação definida para o sistema penitenciário” (Onofre, 2007, p. 30).

Dados da Senappen, publicados em 2023, apontam que, dos 23.768 indivíduos em cumprimento de pena no Espírito Santo, apenas 4.907 ou 20,64% estavam matriculados em educação escolar naquele período (Figura 3).

Figura 3 – População prisional x atividades educacionais nas prisões do ES<sup>21</sup>



Fonte: Senappen (2023).

Ao direcionarmos o olhar para o lócus de nossa pesquisa, identificamos que, no Centro de Detenção Provisória de Serra, apenas 2,81% dos encarcerados têm acesso à escolarização, ou seja, 29 detentos.

Com base nesses dados, observamos que não há, no processo de educação formal no cárcere, uma articulação da educação com a reinserção dos detentos à vida em sociedade, pois a escolarização vem sendo tratada de forma paralela e não como ação central de sujeitos sociais que precisam criar e recriar seus espaços e vida social.

Foucault (2002) reforça o caráter complexo e de contradição que é a prisão, instituição caracterizada como fracassada, pois é inútil por si só, partindo do pressuposto de que não cumpre o que se propõe. Na obra “Vigiar e punir”, o autor afirma que as soluções para as questões intrínsecas à prisão estão na própria prisão e que “[...] a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (Foucault, 2002, p. 224). Assim, a prisão assume três funções distintas: pune o malfeitor, defende a sociedade e, ao mesmo tempo, tem a pretensão de ressocializá-lo.

<sup>21</sup> Excluem-se os presos que estão sob custódia das Polícias Judiciárias, Batalhões de Polícias e Bombeiros Militares (outras prisões).

Julião (2020) afirma que nem mesmo uma reforma na estrutura do sistema penitenciário será eficaz, pois é o sistema capitalista que mantém a função repressiva e estigmatizadora das unidades prisionais. Para além disso, entendemos que as prisões são produto da cultura humana e revelam as tensões e oposições que marcam a sociedade, uma vez que refletem e reproduzem estruturas sociais.

No tocante à legislação, a discussão sobre o direito à educação escolar prisional é permeada por normatizações federais e estaduais, pela Lei de Execuções Penais (nº 7.210/1984), pela Constituição Federal de 1988; pela Resolução do CNPCP nº 14/1994; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996); pelo Plano Nacional de Educação de 2001; pela Meta 17<sup>22</sup>; pela Resolução do CNPCP nº 03/2009; pela Resolução CNE/CEB nº 2/2010; pelo Parecer CNE/CEB nº 4/2010; pela Lei nº 12.245, de 25 de maio de 2010; pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a LEP; e pelos Planos Estaduais de Educação e demais textos normativos de cada unidade da Federação.

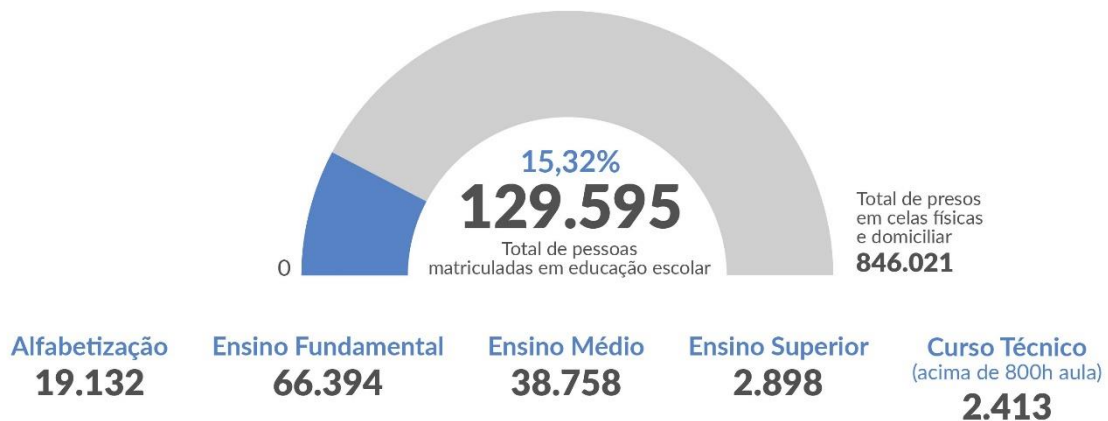
A elaboração dos Planos Estaduais de Educação é prevista no Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), e que tem a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior (Depen, 2022).

Ainda que a legislação garanta a oferta de matrículas no sistema prisional, dados da Senappen (2023) mostram que somente 15,32% do total de pessoas em cumprimento de pena no Brasil estudavam nesse período (Figura 4).

---

<sup>22</sup> “Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional” (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Figura 4 – População prisional x total de matriculados no Brasil



Fonte: Senappen (2023)

Esses números escancaram a realidade educacional do sistema penitenciário brasileiro e evidenciam que a educação formal não assegura à maioria dos detentos o direito expresso na Constituição Cidadã de 1988:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os dados apresentados ainda demonstram que a garantia de direitos no plano formal não se efetiva na prática. A LEP pontua, no art. 10, que cabe ao Estado assegurar esses direitos, pois estão sob sua custódia as assistências material, jurídica, educacional, social, religiosa e de saúde àqueles privados de liberdade, objetivando “[...] prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (Brasil, 1984).

Ainda que a LEP garanta a oferta da educação prisional, faltam investimentos financeiros e gestão política para que todos os custodiados possam ter esse direito garantido, dados esses comprovados pelo pequeno número de detentos matriculados nas escolas das prisões.

As políticas de educação carcerária têm caráter complexo de organização e funcionamento, pois são articuladas por diversos órgãos com objetivos finais distintos, porém atravessados pelos sistemas de ensino e penitenciário. Onofre (2015) alerta



para a paradoxalidade da educação no cárcere: pretender uma educação libertária e (re)socializadora dentro de um espaço opressor.

Analisando o sistema prisional, Foucault (2002, p. 168) argumenta que a estrutura física das prisões tem clara inspiração no projeto panóptico, concebido por Jeremy Bentham como um mecanismo aplicável ao controle do comportamento dos prisioneiros, “[...] que pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos”.

Segundo o autor, no projeto panóptico, o poder atua por meio da vigilância, controle e correção do comportamento, na homogeneização dos corpos, na vestimenta e no domínio sobre sua conduta. Porém, esse controle de comportamento limita-se ao ambiente fechado e atua como moeda de troca nas relações existentes de poder, que pressionam, agridem, reprimem e silenciam, gerando um alto índice de violências e revoltas na prisão.

É a partir desse contexto que a educação prisional se apresenta como um processo contraditório por propor, dentro de um espaço aprisionado entre as grades, uma prática emancipadora e libertadora, cuja proposta deve estar dissociada de modelos preconcebidos e conteudistas.

Considerando a estrutura da própria edificação, “[...] o ambiente prisional é, por definição, refratário a quaisquer práticas pedagógicas que intentem a condução dos internos à vida em liberdade. Temos apenas uma espécie de silo de exclusão”, destaca Julião (2020, p. 47).

Na mesma linha de pensamento do autor, Onofre (2007, p. 24) aponta a discrepância do ambiente prisional a partir de sua arquitetura “[...] que separa, esconde, afasta o condenado da sociedade, punindo-o e vigiando-o, enquanto fala de educação e reinserção social”.

Diante desse cenário, é comum a indagação da finalidade da escola dentro do sistema prisional e o questionamento do papel docente nesse espaço. Contudo, logo nos lembramos de Freire (1995, p. 96), quando nos ensina que “[...] a melhor afirmação

para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

É a partir dessa afirmação freiriana que olharemos para dentro da unidade prisional pesquisada, percebendo a realidade construída, inventada e vivida, pois é por essa realidade que outras possibilidades poderão ser (re)construídas e (re)inventadas.

### 3.3 O CENTRO DE DETENÇÃO PROVISÓRIA DE SERRA/ES

O Centro de Detenção Provisória de Serra é uma unidade prisional pública, masculina, localizada na zona rural de Queimados (Figura 5).

Figura 5 – Localização do distrito de Queimados



Fonte: GeoSerra (<https://mapas.serra.es.gov.br>)

Construída em padrão norte-americano<sup>23</sup>, foi inaugurada em agosto de 2009 a 18ª unidade prisional do Estado. Sua população carcerária atual, 1.031 custodiados, encontra-se distribuída em quatro galerias compostas por 136 celas cada uma. Inobstante à população carcerária informada, a capacidade projetada da unidade prisional é para 548 detentos, com quatro internos por cela. Porém, atualmente, há um excedente de quatro a cinco apenados ocupando cada uma, totalizando oito a nove detentos em cada cela, ou seja, o dobro da capacidade idealizada.

<sup>23</sup> De acordo com o diretor da unidade prisional, Allan Ribeiro (2023), consiste em uma estrutura em formato de blocos de concreto pré-moldados, tornando célere a construção da edificação.

A estrutura física da unidade, de acordo com dados do Governo do Estado do Espírito Santo, constitui-se de local para visitação familiar ou jurídica (denominado parlatório) e sala de videoconferência. Cada uma das quatro galerias é equipada com oito duchas, três televisões, duas mesas grandes e câmeras de videomonitoramento. As celas têm 2,7m x 3m de extensão, quatro camas-beliches, um vaso sanitário acoplado com torneira e três bancadas de apoio (Figura 6).

Figura 6 – Identificação da unidade prisional



Fonte: Sejus (2015).

Os presos recebem quatro alimentações diárias (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar), preparadas dentro da cozinha da unidade prisional por servidores terceirizados auxiliados pelos detentos trabalhadores. As refeições são consumidas nas próprias celas, mesmo local utilizado para as necessidades fisiológicas.

A limpeza de todos os espaços da unidade é realizada pelos internos selecionados pela Comissão Técnica de Classificação (CTC). São identificados de maneira diferenciada, por meio da cor vermelha em seus uniformes. Para os demais internos, é utilizada a cor azul, inclusive para os alunos. Pontuamos que essas cores, assim como o preto, que identifica a padronização do uniforme dos agentes penitenciários, não são permitidas a visitantes, os quais são submetidos à revista antes de adentrar à unidade.



Garantido pela LEP, o art. 41, V, determina que: “[...] constituem direitos dos presos a [...] proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação [...]”. O banho de sol dos internos é realizado três vezes por semana na quadra de esporte, protegida por grades e cercas farpadas (Figura 7).

Figura 7 – Vista externa da quadra de esportes



Fonte: Acervo da autora.

O art. 41, VII, garante a “[...] assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa [...]”. Para tal, a unidade conta com um médico clínico geral, um psiquiatra, um dentista e um assistente, três enfermeiros, dois psicólogos e um assistente social, todos contratados de forma terceirizada para dar suporte aos internos que necessitam de atendimento na área de saúde. Somados a esses profissionais, o Centro de Detenção possui 95 servidores (71 efetivos e 24 contratados pelo regime de designação temporária), servidores comissionados, um profissional que atende a questões jurídicas, um diretor adjunto e um diretor geral.

O espaço educacional abrange uma sala de aula adaptada, pequena, com aproximadamente 24m<sup>2</sup>, que comporta, no máximo, 25 alunos; biblioteca com acervo de 200 livros; e duas salas para cursos profissionalizantes. Impressiona o local destinado à escolarização dos custodiados. Localizado no interior da unidade, o acesso se dá no contorno de três galerias monitoradas por agentes armados e câmeras. Ao adentrar o espaço, deparamo-nos com um ambiente fechado, claustrofóbico, sem ventilação ou iluminação naturais, o que nos remete a um forte odor, desagradável. Lembramo-nos do trecho “[...] exponho o que notei, o que julgo ter notado” (Ramos, 2022, p. 12), da obra “Memórias do cárcere”, sem ter a exatidão das verdades contidas naquelas fisionomias e naquele ambiente.

Os Centros de Detenção Provisória destinam-se, fundamentalmente, ao recebimento de presos provisórios, ou seja, aqueles acusados de um crime, mas que ainda não tiveram condenação definida. Os principais tipos criminais custodiados na unidade prisional estudada são os art. 121 (homicídio simples), 129 (lesão corporal), 133 (abandono de incapaz), 155 (furto), 157 (roubo), 213 (estupro) e 217-A (estupro de vulnerável) constantes do Código Penal brasileiro<sup>24</sup>. O art. 5º da Carta Magna, LVII, afirma que “[...] ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória[...]”, o que caracteriza o princípio da presunção de inocência.

A prisão provisória é uma medida excepcional de restrição de liberdade prevista na legislação penal brasileira (LEP):

Art. 84. O preso provisório ficará separado do condenado por sentença transitada em julgado.

§ 1º Os presos provisórios ficarão separados de acordo com os seguintes critérios:

I - acusados pela prática de crimes hediondos ou equiparados;

II - acusados pela prática de crimes cometidos com violência ou grave ameaça à pessoa;

III - acusados pela prática de outros crimes ou contravenções diversos dos apontados nos incisos I e II.

§ 2º O preso que, ao tempo do fato, era funcionário da Administração da Justiça Criminal ficará em dependência separada.

---

<sup>24</sup> Decreto-lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940.

A legislação ainda prevê duas modalidades de prisão provisória: a temporária e a preventiva. A primeira, de acordo com a Lei nº 7.960, de 21 de dezembro de 1989, tem prazo máximo de detenção:

Art. 2º A prisão temporária será decretada pelo Juiz, em face da representação da autoridade policial ou de requerimento do Ministério Público, e terá o prazo de 5 (cinco) dias, prorrogável por igual período em caso de extrema e comprovada necessidade.

Diferentemente da temporária, a prisão preventiva, de acordo com o Código de Processo Penal Brasileiro, Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941, tem expresso no Título IX, Capítulo III: “Parágrafo único. Decretada a prisão preventiva, deverá o órgão emissor da decisão revisar a necessidade de sua manutenção a cada 90 (noventa) dias, mediante decisão fundamentada, de ofício, sob pena de tornar a prisão ilegal”.

Todavia, os cenários brasileiro e capixaba demonstram estar em contradição com o que preconiza a lei. Não é à toa que a população carcerária em nosso país atingiu o elevado patamar de pessoas recolhidas. Dados do Sistema Nacional de Informações Penais (Sisdepen, 2023) demonstram que há no Brasil 208.882 presos de forma provisória. O mesmo levantamento aponta que há, no Espírito Santo, 7.019 pessoas não sentenciadas privadas de liberdade (Tabela 1).

Tabela 1 – Presos provisórios no ES

UNIDADE PRISIONAL	QUANTITATIVO
CDPA - Centro de Detenção Provisória de Aracruz	282
CDPVV - Centro de Detenção Provisória de Vila Velha	753
CDPG - Centro de Detenção Provisória de Guarapari	875
PSME I - Penitenciária de Segurança Média	8
CDPCI - Centro de Detenção Provisória de Cachoeiro de Itapemirim	422
CDPM - Centro de Detenção Provisória de Marataízes	283
CDPS - Centro de Detenção Provisória de Serra	977
CDPV II - Centro de Detenção Provisória de Viana II	1115
CPFC - Centro Prisional Feminino de Cariacica	182
CPFCI - Centro Prisional Feminino de Cachoeiro de Itapemirim	95
CDPSDN - Centro de Detenção Provisória de São Domingos do Norte	371
PRSM - Penitenciária Regional de São Mateus	32
CDPCOL - Centro de Detenção Provisória de Colatina	603
PSMECOL - Penitenciária Segurança Média de Colatina	26
PSME 2 - Penitenciária de Segurança Média 2	91

PSMA 2 - Penitenciária de Segurança Máxima 2	6
PSME 1 - Penitenciária de Segurança Média 1	8
CPFCOL - Centro Prisional Feminino de Colatina	105
CTV - Centro de Triagem de Viana	222
CDPSM - Centro de Detenção Provisória de São Mateus	543
UCTP - Unidade de Custódia e Tratamento Psiquiátrico	20
<b>TOTAL</b>	<b>7.019</b>

Fonte: Sisdepen (2023).

O excesso de prisão provisória no país desvela, além da superlotação das unidades prisionais, um cenário de descumprimento de direitos e garantias individuais, com problemas como a morosidade do Sistema Judiciário e o não acompanhamento jurídico ofertado pelo Estado, fazendo com que muitos apenados permaneçam encarcerados por longos períodos.

### 3.3.1 A escola no Centro de Detenção

Para Freire (2016, p. 20), “[...] somos seres *condicionados*, mas não *determinados* [...]”. Como já pontuado nesta pesquisa, a história da sociedade brasileira é marcada por legitimar violências por meio de um processo de desumanização da população pobre, favelada e negra. Porém, a afirmação do autor se opõe à ideia de que as condições sociais, históricas e econômicas determinam quem somos. É inegável que todos esses elementos condicionam a vida dos sujeitos encarcerados, influenciando a sua formação e criando barreiras que podem impedir seu desenvolvimento.

Nesse sentido, (re)educar esses sujeitos para que tenham um encontro pessoal com suas potencialidades cognitivas, oferecendo-lhes a “[...] possibilidade de participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico que auxilie no entendimento do valor da liberdade” (Julião, 2007, p. 48), compreende uma importante etapa do processo que deve ser almejada pela escolarização prisional.

A oferta de educação formal nas unidades prisionais do Espírito Santo, de acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões (2016), foi regulamentada, inicialmente, pela Portaria nº 042-R, de 21 de junho de 2005, que instituiu, por meio da parceria

entre a Sedu e a Sejus, “turmas especiais” nos presídios do Estado, em conformidade com as condições de execução da administração dos sistemas educacional e penitenciário.

A Portaria Conjunta Sedu/Sejus nº 001-R, de 30 de janeiro de 2014, define as competências das Secretarias nos presídios:

Art. 1º - Normatizar a assistência educacional executada através da parceria SEDU e SEJUS, visando a oferecer escolarização básica para jovens e adultos que se encontram em contexto de privação de liberdade, de modo a reduzir a ociosidade e a pena, bem como prepará-los para a reinserção no meio social e produtivo;

A Portaria de 2014 foi reestruturada pela Portaria nº 001-R, de 14 de março de 2023, que redefiniu as competências:

Art. 1º. Reestruturar a oferta da educação escolar básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, para pessoas em situação de privação de liberdade nas unidades do sistema prisional, mediante parceria entre a Secretaria de Estado da Justiça - Sejus e a Secretaria de Estado da Educação - Sedu.

O art. 3º da referida Portaria estabelece que “[...] serão criadas turmas, conforme os espaços disponíveis em cada unidade prisional e demanda apresentada pela Sejus, para oferta do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de EJA preferencialmente presencial”.

Ainda de acordo com o documento, o art. 4º define que “[...] o funcionamento das turmas da EJA, preferencialmente presenciais, nas unidades prisionais, estará vinculado a escolas da rede pública estadual, identificadas pela Sedu como escolas referência”<sup>25</sup>.

Art. 19. Compete à escola referência, no que se refere ao acompanhamento administrativo/pedagógico e aos registros da educação escolar no sistema prisional:

I - realizar a matrícula e providenciar o prontuário escolar individual dos estudantes;

II - inserir a matrícula, a frequência e as notas dos estudantes no Seges;

III - fazer cumprir o calendário escolar, de acordo com a legislação em vigor, e comunicar imediatamente ao Superintendente Regional de Educação qualquer intercorrência que inviabilize o dia letivo;

<sup>25</sup> Art. 4º §1º “Denomina-se como escola referência, para efeito desta Portaria, a unidade escolar da rede pública estadual, devidamente regularizada e responsável, em termos administrativos e pedagógicos, pelas turmas anexas às unidades prisionais”.



- IV - manter prontuário documental dos estudantes atualizado;
- V - designar ASE específico, que atue no turno diurno, para acompanhar as demandas de documentação dos estudantes;
- VI - verificar o preenchimento adequado dos diários de classe e arquivá-los no fim dos semestres, nas unidades prisionais que ainda não trabalham com diários de classe eletrônicos;
- VII - enviar livro ponto, livro ata e livro de ocorrência para uso dos pedagogos que atuam na educação escolar nas unidades prisionais;
- VIII - realizar, por meio do diretor escolar, no mínimo 01 (um) dia de trabalho por mês, nas turmas em funcionamento no espaço escolar das unidades prisionais, conforme legislação vigente, zelando para que não ocorra sempre no mesmo dia da semana na mesma unidade prisional;
- IX - garantir o planejamento, a assiduidade e a pontualidade dos professores e pedagogos contratados pela Sedu para atuarem nas unidades prisionais;
- X - manter contato permanente com a SRE para sanar dúvidas quanto à operacionalização da educação escolar e ao atendimento à unidade prisional;
- XI - manter contato permanente com o pedagogo que atua na educação escolar nas unidades prisionais, para auxiliá-lo quanto à educação escolar e ao planejamento dos profissionais da educação que também atuam nas unidades prisionais;
- XII - disponibilizar material didático pedagógico para uso dos professores e estudantes das unidades prisionais, realizando o acompanhamento, em parceria com a SRE;
- XIII - envolver os profissionais da educação que atuam nas unidades prisionais nas atividades da escola, tais como cursos de formação, palestras, entre outras oferecidas pela Sedu/SRE;
- XIV - realizar, em parceria com a unidade prisional e com a SUBED/Sejus, o planejamento da compra de materiais escolares que atendam às demandas dos estudantes e estejam adequados às normas de segurança das unidades prisionais, em condições e quantidades suficientes para garantir o desenvolvimento de projetos pedagógicos;
- XV - organizar, controlar e distribuir o material escolar, juntamente com o pedagogo contratado pela Sedu que atua na unidade prisional;
- XVI - prestar conta dos recursos recebidos, observando a legislação vigente;
- XVII - solicitar a documentação dos estudantes, caso esteja incompleta, às unidades prisionais, por intermédio do pedagogo da Sedu que atua na educação escolar nas unidades prisionais;
- XVIII - realizar, em parceria com a unidade prisional, busca/consulta de documentos escolares anteriores à prisão, após esgotadas as possibilidades de intervenções do setor psicossocial da unidade prisional junto à família;
- XIX - acompanhar e organizar, junto com o pedagogo da Sedu que atua na unidade prisional, o processo de classificação e reclassificação de estudantes, quando necessário, seguindo a legislação vigente;
- XX - emitir os seguintes documentos escolares:
- a) histórico escolar para os concluintes dos cursos de ensino fundamental na modalidade EJA;
  - b) histórico e certificado para os concluintes dos cursos de qualificações integrados ao ensino fundamental EJA;
  - c) histórico e certificado para os concluintes do curso de ensino médio na modalidade EJA.
- XXI - emitir, em casos de transferência, declaração e/ou histórico escolar comprobatório da etapa em que o estudante foi matriculado e está cursando;
- XXII - encaminhar à SRE e à GEEJA/Sedu, no início de cada semestre, uma planilha por unidade prisional, com número de turmas e número de estudantes por turma, nome, componente curricular, carga horária de cada professor, nome dos pedagogos, e-mails e contatos telefônicos;
- XXIII - acompanhar administrativa e pedagogicamente as turmas nas unidades prisionais, por meio do pedagogo da Sedu que atua na educação escolar nas unidades prisionais, que será o responsável direto pela articulação entre escola referência e unidade prisional;

XXIV - manter diálogo com o diretor da unidade prisional para sanar dúvidas referentes à escolarização e discutir o planejamento da educação escolar de acordo com a demanda da unidade prisional;

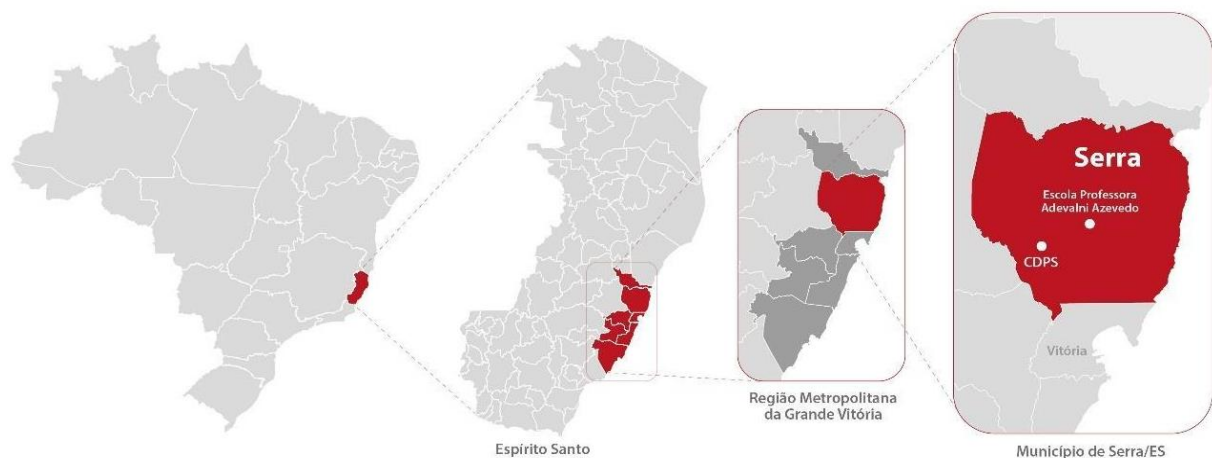
XXV - registrar as orientações individuais e coletivas que forem dadas aos docentes pela direção da escola e/ou pedagogo(a) responsável que atua na educação escolar nas unidades prisionais;

XXVI - realizar o registro das intercorrências individuais e/ou coletivas dos profissionais da educação que atuam nas unidades prisionais.

Parágrafo único. Os pedagogos da Sedu que atuam na educação escolar nas unidades prisionais, além das atribuições previstas na Portaria Sedu nº 154-R/2020, e suas alterações, deverão ser os responsáveis diretos pela articulação entre a escola referência e as unidades prisionais, devendo manter o diretor escolar informado sobre todo o processo educativo.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Adevalni Azevedo é a Escola Referência<sup>26</sup> do Centro de Detenção Provisória de Serra desde 2012, ano em que se iniciaram as atividades educacionais naquela unidade. Está localizada no bairro de Campinho da Serra II, no município de Serra, e oferta o Ensino Fundamental I e II e a modalidade EJA, 1º e 2º segmentos (Figura 8).

Figura 8 – Localização da unidade prisional e da escola referência



Fonte: Google.

A escolha da unidade de ensino como escola referência deu-se mediante a Portaria Conjunta Sejus/Sedu nº 001-R:

Art. 14 Compete à Superintendência Regional de Educação no que se refere à oferta da educação no Sistema Prisional do Estado do Espírito Santo: [...]  
– II. designar uma escola da rede escolar estadual para responder como

<sup>26</sup> Art. 15º “Compete à Escola Referência no que se refere ao acompanhamento administrativo/pedagógico e registros da educação no Sistema Prisional do Estado do Espírito Santo”.

Escola Referência das turmas de EJA que funcionarem dentro das unidades prisionais, levando em conta a localização dessas unidades;

A garantia da oferta da educação básica para as pessoas privadas de liberdade é feita mediante contratação temporária<sup>27</sup> específica de pedagogos e professores que possuam licenciatura em Pedagogia e áreas específicas.

A oferta educacional na unidade prisional é distribuída nos turnos matutino, com uma turma multisseriada de 1ª e 2ª etapas, e vespertino, com uma turma multisseriada de 3ª e 4ª etapas, ambas com capacidade logística de 25 alunos e carga horária diária de 4h/aula por turno. Os alunos são matriculados nas turmas mediante histórico, caso haja, ou aplicação de prova de classificação, de acordo com o que determina a Portaria:

Art. 11. Caso o interno ou sua família não tenha a documentação que comprove sua escolaridade, o pedagogo da escola referência ou da escola exclusiva do sistema prisional deverá realizar uma pesquisa no Sistema Estadual de Gestão Escolar - Seges e/ou no Sistema de Informações Estatísticas do Sistema Penitenciário - Infopen, para obter informações sobre a escolarização do estudante.

O mesmo documento complementa no art. 13:

§1º A matrícula não poderá ser impedida por ausência de documentação comprobatória de escolaridade, no entanto, passados 30 dias de espera sem essa documentação, o estudante será submetido ao processo de classificação, conforme procedimentos previstos na Portaria Sedu nº 168-R/2020, para fins de posicionamento na etapa correta da EJA.

Adentrando a realidade do espaço lócus de nossa pesquisa, constatamos que, dos 1.031 internos, apenas 29 encontram-se devidamente matriculados e frequentando a escola, 17 alunos no turno matutino e 12 no vespertino, segundo dados do Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges) de 2022. Considerando tratar-se de uma unidade provisória, a rotatividade dos alunos ao longo do semestre letivo é alta devido à transferência de unidade por condenação, alvará de soltura e punições com desligamento da escola devido ao mau comportamento.

---

<sup>27</sup> Não há concurso público do magistério estadual para atuação docente nas unidades prisionais.

Onofre (2007) salienta que o ambiente das prisões é cercado por normas e práticas próprias, colocando-se como empecilho às práticas educativas e ao processo ressocializador. A autora complementa que “[...] os meios contradizem os fins, levando a desconfiar, a duvidar de que se mandem pessoas à prisão para serem educadas [...]” (Onofre, 2007, p. 24).

O Sistema Penitenciário Brasileiro, de acordo com dados da Senappen (2023), possui, atualmente, 19.132 reeducandos em processo de alfabetização, 66.394 cursando o ensino fundamental, 38.758 o ensino médio e 2.898 o ensino superior. Considerando todos os níveis de ensino da educação básica, ensino superior, cursos profissionalizantes e atividades complementares, apenas 15,32% dos presos do sistema penitenciário estão em atividade educacional no país. Analisando os dados do Estado do Espírito Santo, 435 detentos estão em processo de alfabetização, 2.758 estão no ensino fundamental, 1.772 cursam o ensino médio e 16 presos, o ensino superior, ou seja, apenas 22,38% dos privados de liberdade estão em atividade educacional no Estado.

Com base nesses dados, observamos que a uma porcentagem muito pequena desses sujeitos foi dada a oportunidade de acesso ao sistema educacional ao longo da vida, o que se repete no cárcere, evidenciando-se que esse direito vem sendo historicamente negado, tanto em contexto nacional quanto estadual.

Nessa perspectiva, Arroyo (1995, p. 33) argumenta que a participação social e política acaba sendo reduzida para a população sem formação escolar. Durante muito tempo, a negação da participação do povo foi justificada, em tese, porque o povo brasileiro “não está preparado”, “não está, ainda, educado para a cidadania responsável”, criando-se, assim, o discurso da necessidade de “educar para a cidadania”. Ao mesmo tempo em que se propaga um discurso em defesa da liberdade e da cidadania, há outro condicionando a importância da educação para o seu exercício.

O autor ainda afirma que “[...] ambos passam a fazer parte da mesma forma de equacionar o poder e as relações entre as classes” (Arroyo, 1995, p.33), pois, sem educação, os indivíduos não são considerados cidadãos, justificando-se, assim, a exclusão, cenário em que somente os escolarizados conseguirão transformar suas

vidas e estarão aptos a obedecer à ordem do capital. Ao mesmo tempo, as práticas e teorias pedagógicas contribuíram, ao longo do tempo, para legitimar e manter a exploração, a submissão e a exclusão das camadas populares na participação política e social, por meio do “atestado” de aptos e não aptos ao processo educacional.

Partindo da análise do autor, há uma crítica à ideia de que somente quem tem direito à cidadania são os indivíduos escolarizados e que passaram pelo sistema educacional hegemônico. Nessa perspectiva, os privados de liberdade não seriam cidadãos, pois, em sua maioria, tiveram e continuam tendo esse direito social negado. O Estado nega a educação a esses sujeitos e, conseqüentemente, os exclui e os empobrece.

Assim, para Araújo (2016, p. 225), “[...] o direito à educação tem como pressuposto que a escolarização é indispensável para o usufruto dos demais direitos da cidadania”. A cidadania é fruto da luta social pelo legítimo, pelo direito, pautada no civismo, na consciência, na autoemancipação do homem e na construção da identidade popular. Cidadania supõe igualdade, mas o que se percebe é a naturalização das desigualdades, na qual os aspectos civis são continuamente violados.

Contudo, Arroyo (1995, p. 40) alerta que,

[...] quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação, continua se reforçando aquela lógica mais global em que ambos nasceram vinculados. Passar por alto dessa lógica global e dos efeitos reais que ela legitimou e continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada.

### **3.3.2 Conhecendo os alunos da Escola Referência Professora Adevalni Azevedo**

A Escola Estadual Referência Professora Adevalni Azevedo atende a duas turmas no Centro de Detenção Provisória de Serra: uma no turno matutino e outra no vespertino. A captação dos internos estudantes é feita pelo Setor Psicossocial da unidade prisional, que identifica os detentos que não iniciaram o processo de alfabetização e aqueles que ainda não a consolidaram. Após a triagem, os custodiados são matriculados e vinculados à unidade de ensino.

Essa vinculação é feita por meio da modalidade de ensino ofertada: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se ajusta à realidade do sistema penitenciário pelo fato de atender a uma diversidade de sujeitos, desde a heterogeneidade etária à razão da detenção e às diferenças existentes entre regiões, Estados e até entre unidades prisionais.

Especificamente no primeiro semestre do ano de 2022, período desta pesquisa, a formação inicial das duas turmas teve, como público para a continuidade dos estudos, os alunos oriundos do ano letivo anterior, internos acusados dos crimes tipificados nos arts. 121 (homicídio simples), 129 (lesão corporal), 155 (furto) e 157 (roubo), constantes no Código Penal Brasileiro, Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, e do art. 33 (tráfico de drogas), constante da Lei nº 11.343/2006. Porém, no dia 30 de março daquele ano, as aulas foram suspensas, à época, pela chefia de segurança e pela direção adjunta da unidade prisional, e os alunos, excluídos da sala de aula, pois, de acordo com o informado por *e-mail* e assinado pelo Setor Psicossocial (grifo nosso):

[...] os internos desta galeria iniciaram uma tentativa de motim e, em decorrência do ocorrido, as regalias dos internos foram suspensas de qualquer atividade que ocorra nesta unidade por tempo indeterminado. Isto posto, informo à vossa senhoria que os alunos que estavam matriculados serão retirados da escola e novos internos serão matriculados.

Na obra “Educação escolar entre as grades”, Onofre (2007, p. 112) afirma que “[...] para muitos funcionários ‘a escola’ dentro do presídio é um luxo, algo dispensável”. Assim, realçamos a escancarada negação do direito à educação sofrida pelos apenados que, como forma de punição, têm seu processo educacional descontinuado.

Após cinco dias de interrupção do semestre letivo, novos internos foram matriculados, acusados dos crimes relacionados com violência sexual, de acordo com os arts. 213 (crime de estupro) e 217-A (crime de estupro de vulnerável), também constantes no Código Penal Brasileiro.

Esclarecemos que o semestre letivo não foi reiniciado, mas continuado com a matrícula de novos alunos, não completando, para eles, cem dias de aula, conforme preconiza a legislação da EJA.

Art. 35. A oferta de Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais - e de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial terá carga horária semestral de 400h (400 aulas) distribuídas em 100 dias letivos no 1º semestre e 100 dias letivos no 2º semestre.

Considerando a nova formatação das turmas e a proximidade do início dos diálogos com os alunos, realizamos, no formato online, uma conversa com o primeiro formador, João José Barbosa Sana. O convite ao professor para iniciar os movimentos formativos deu-se devido à sua experiência acadêmica com os estudos da temática e a aproximação profissional com a realidade dos presídios e com os encarcerados, pois entendemos ser necessária, no primeiro momento, uma sensibilidade diferenciada com aqueles sujeitos. Nesse diálogo, além de deixar o formador ciente do perfil dos alunos, conversamos sobre o método a ser desenvolvido e a dinâmica pensada para os encontros.

A primeira formação foi dividida em dois momentos: no primeiro, com a solicitação do preenchimento, pelos alunos, de um questionário de identificação contendo dez perguntas, objetivando conhecê-los pelo nome, idade, local de nascimento, local de residência da família, entender como se autodeclaram nos quesitos raça/cor, estado civil, se têm filhos, grau de escolaridade, profissão e se já trabalharam com registro em carteira profissional. No segundo momento, foi abordada a relação da pobreza e dos direitos humanos, debate que será aprofundado no capítulo de análise de dados.

Compreender como os sujeitos pesquisados se identificam faz parte do processo metodológico definido para este trabalho:

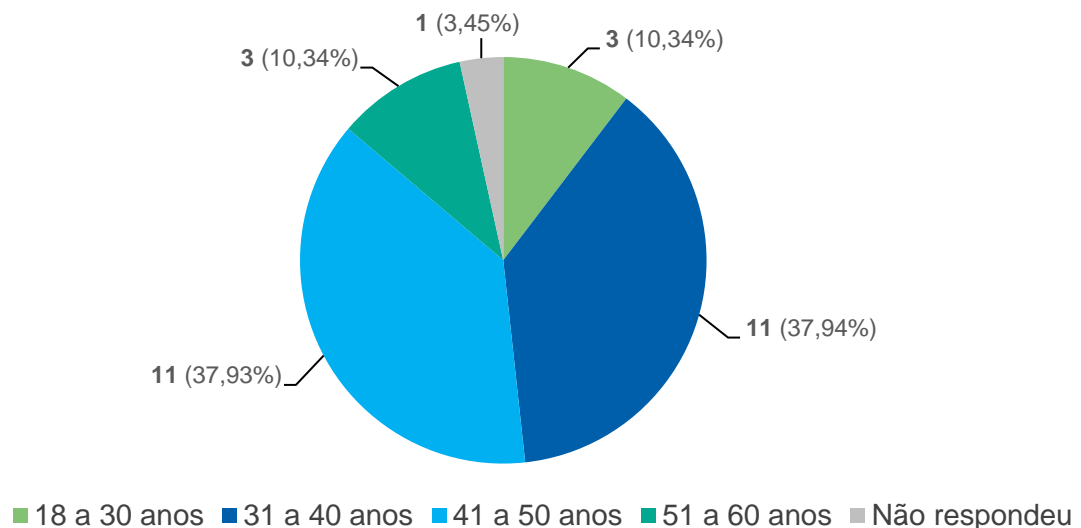
A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do 'conhecer' com os 'cuidados' necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a dizer e a fazer. Não se trata de um simples levantamento de dados (Baldissera, 2001, p. 6).

Os questionários foram respondidos pelos alunos com o auxílio da pesquisadora, do formador e da professora orientadora, considerando estarmos diante de uma turma do primeiro segmento da EJA, em processo de iniciação escolar.

Percebemos as dificuldades comuns de um processo de alfabetização: utilização da letra bastão (característica do processo inicial da escrita); não compreensão total do alfabeto; escrita espelhada; dificuldade ortográfica; não entendimento de que as respostas deveriam estar dentro das margens da folha, estendendo-se ao registro dos próprios nomes, conforme demonstrado no Apêndice B.

Como já mencionamos, as turmas envolvidas na pesquisa pertencem ao primeiro segmento da EJA, abrangendo 29 alunos com faixa etária que varia entre 18 e 60 anos (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos



Fonte: Dados coletados pela autora.

Desses, a maioria, ou 75,86%, possui entre 31 e 50 anos. Os dados nos mostram que o sistema prisional estudado recebe uma população em idade economicamente ativa, a qual deveria estar inserida no mercado de trabalho antes da reclusão, o que não ocorria pela falta de escolaridade suficiente, de qualificação adequada ou por quaisquer outros motivos.

É possível inferir que pessoas com menos oportunidades de participação na renda e no trabalho têm maiores chances de encarceramento. Assim, apontamos a necessidade de inserção social do indivíduo na base para que não necessite de

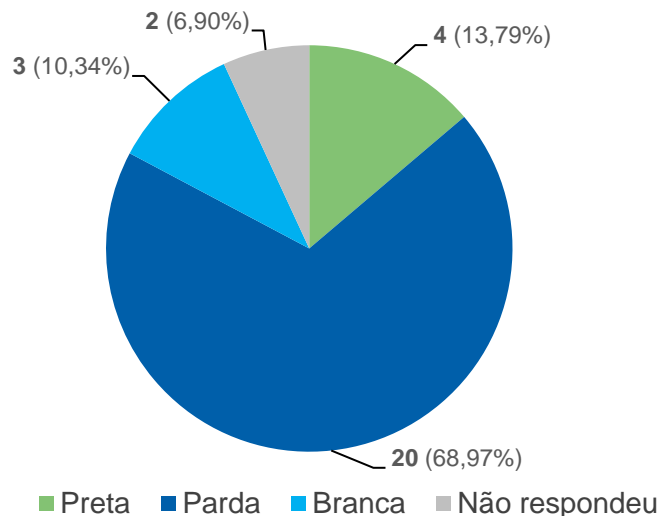


reinserção no futuro. Corroboramos as palavras de Ferreira (2010, p. 122) ao enfatizar “[...] a necessidade da criação de políticas públicas garantidoras dos direitos fundamentais para acesso a uma vida digna”, para que não haja, segundo Wacquant (2001, p. 127), um “[...] deslizamento do social para o penal”.

Ainda nessa análise, destacamos que o Sistema Penitenciário Brasileiro é constituído por jovens, em sua maioria, que não conseguiram inserção no mercado de trabalho ou até mesmo manter-se nele. Considerando o hiato etário dos alunos pesquisados, há uma (re)descoberta da escola dentro do sistema penitenciário e, com ela, novas habilidades e possibilidades.

Outro ponto que se evidencia no questionário corresponde à autodeclaração de raça/cor (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Autodeclaração de raça/cor dos alunos



Fonte: Dados coletados pela autora.

Chama-nos a atenção a porcentagem dos alunos que se autodeclaram pardos. Percebemos certa dificuldade, ou até mesmo constrangimento, em se enxergarem pretos, seja pela vergonha, seja pelo medo das violências sociais sofridas por essa parcela da população. O último censo da Senappen (2023) demonstra que essa

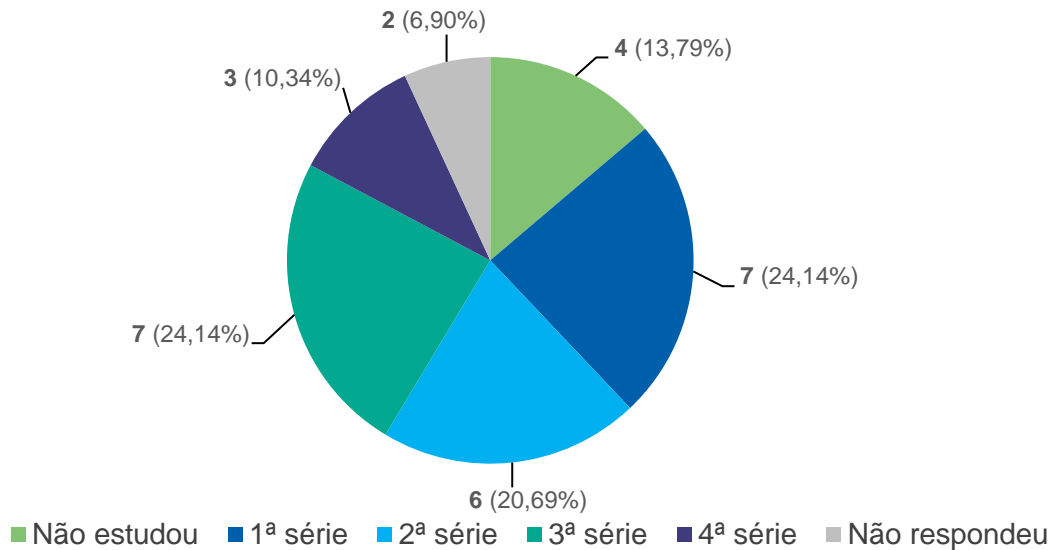
estatística se mantém nacionalmente, chegando a quase 70% o número de indivíduos que se autodeclararam pretos e pardos nas prisões.

Partindo da percepção de que a seletividade penal no Brasil tem cor, recorreremos a Mendes (2011), que questiona a presença massiva dessa parcela da população no cárcere e pontua que a falta de políticas públicas significativas impede as inclusões sociais. Carvalho (2010), ao refletir sobre as mazelas da escravidão em nosso país, afirma que, mesmo após a abolição, direitos básicos continuaram a ser negados aos libertos – entre eles, a educação.

Diante de tais considerações, entendemos que a baixa escolaridade da população carcerária brasileira está associada diretamente à exclusão social. Muitas questões envolvem a suspensão ou o não acesso à escola na idade certa entre os privados de liberdade, o que desvela profundamente a realidade da sociedade brasileira e, em particular, da educação.

Mesmo tendo consciência de que o sistema educacional brasileiro está voltado, entre outros aspectos, para o adestramento do indivíduo e para a manutenção do sistema capitalista, vivemos em uma sociedade estruturada por meio da escrita e, sem ela, não se tem garantia mínima de autonomia. A ausência de leitura e escrita na prisão significa dependência do companheiro, dependência esta que caracteriza dívida, “[...] e dívida é risco de vida [...]” (Leite, 1997 apud Onofre, 2007, p. 21).

Gráfico 4 – Escolarização dos alunos



Fonte: Dados coletados pela autora.

A leitura do Gráfico 4 nos aponta a não conclusão das etapas que compõem o processo de alfabetização. Dentre os motivos do pouco ou nenhum contato com a escola na infância, os alunos relatam a distância, a necessidade do trabalho precoce para a sua subsistência e da família, o abandono dos pais, a fuga de casa devido à violência paterna, o não interesse pela escola e a não compreensão dos conteúdos explicados em sala de aula. Entende Ferreira (2010, p. 135) que, para esses alunos, “[...] a escola não teve nenhum significado [...] por isso, optaram ou foram forçados a deixá-la para realizar outras ações que, naquele momento, lhe pareceram mais significativas”.

As marcas profundas da falta ou do insucesso escolar se refletem no tipo de trabalho exercido extramuros por esses sujeitos, aponta nossa pesquisa. Ocupações que não requerem qualificação profissional formal ou que tenham exigência mínima de escolaridade, como as atividades de borracheiro, lavrador, trabalhador rural, auxiliar de serviços gerais, gesseiro, pintor, vendedor de picolé, auxiliar de produção, ajudante de pedreiro e auxiliar de carga e descarga, apresentam-se como opções de sobrevivência em um mercado de trabalho precário, empobrecido, com poucas perspectivas de ascensão e sem garantias trabalhistas.

A manutenção, por décadas, de um intenso padrão de concentração de renda, repercutiu “[...] na consolidação e intensificação das fortes assimetrias entre a grande maioria da população de baixa renda”, afirma Algebaile (2004, p. 187). A disparidade no tipo de trabalho realizado pelo pobre e pelo rico demonstra o caráter antagônico da sociedade capitalista, estratégia empregada pelas classes dominantes para a manutenção dos ciclos de pobreza, um verdadeiro “[...] protótipo da representação social dos empobrecidos: sexualmente promíscuos, primitivos, anômicos, vadios, pouco inteligentes, violentos e com vocação para a marginalidade e a delinquência”, pontua Patto (2015, p. 230).

Nesse sentido, o cárcere passa a ser uma extensão do contexto de desigualdade presente no seio da sociedade, pois atinge de forma desfavorável setores sociais historicamente constituídos como marginais, privados de políticas sociais abrangentes, seres invisíveis para a sociedade, culpados pela própria miséria.

Corroboramos as palavras de Wacquant (2001, p. 96), quando destaca que “[...] o sistema penal contribui diretamente para regular os segmentos inferiores do mercado de trabalho [...]”, o que demonstra o projeto de criminalização e encarceramento das camadas empobrecidas da nossa sociedade.

Neste caminho, começamos a compreender que o sistema prisional brasileiro é um espelho das contradições existentes em nossa sociedade e o quão fundamental é a necessidade do debate acerca das condições de vida dos custodiados em nosso país, sujeitos oriundos dos processos de pobreza e extrema pobreza, conforme veremos na próxima seção, ao analisarmos os diálogos promovidos durante as formações.

## **SEÇÃO 4 – ANÁLISE DE DADOS: TEORIZAÇÃO E RESULTADO DOS ENCONTROS**

A discussão teórica que tivemos até aqui nos possibilitou uma compreensão sobre o funcionamento do sistema prisional brasileiro. Complementando o material já produzido, entendemos que chegamos ao ponto crucial do nosso texto: o momento de análise da escuta dialógica proposta com os sujeitos da pesquisa.

Para o desenvolvimento dos movimentos dialógicos dentro do cárcere, algumas etapas fizeram parte da dinâmica do trabalho. Elas foram fundamentais, pois permitiram uma atenção mais focada nos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, uma melhor sistematização da problemática central.

Como forma de cumprimento dos procedimentos legais para o desenvolvimento da pesquisa de campo, inicialmente, submetemos o projeto para apreciação e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, com os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Tales), por se tratar de sujeitos privados de liberdade e sob custódia temporária do Estado.

Ainda com relação aos procedimentos, solicitamos autorização à Secretaria de Estado da Justiça para adentrar a unidade prisional. Nessa etapa, encaminhamos ao órgão um e-mail contendo toda a documentação previamente solicitada, visando à autorização para a realização do trabalho, a saber: formulário de solicitação de pesquisa; termo de responsabilidade e compromisso, todos assinados pela proponente; declaração da universidade apresentando a aluna pesquisadora; comprovação do cadastro na plataforma Sucupira; certidão cível e criminal; certidão negativa de antecedentes expedida pela Polícia Civil do Estado do Espírito Santo; e o projeto de pesquisa.

Após o parecer de deferimento da Sejus, procedemos à etapa de tramitação na Secretaria de Estado da Educação. O projeto, juntamente com os pareceres de aprovação anteriores, foi encaminhado via E-docs (Sistema de Gestão Arquivística de Documentos e Processos Administrativos do Estado do Espírito Santo) para análise e aprovação do órgão.

Concluídos todos os trâmites legais, realizamos a socialização da proposta da pesquisa com as turmas envolvidas em parceria com a professora regente, a direção da unidade prisional e o setor psicossocial da instituição. Os alunos foram apresentados à professora pesquisadora, informados dos objetivos do trabalho e das primeiras atividades a serem realizadas. Nessa fase, apresentamos o Tale e conversamos a respeito de possíveis dúvidas. Considerando a maioria de todos os sujeitos público-alvo da pesquisa, o Tale foi assinado pelos próprios participantes.

É importante considerar que o pesquisador deve interagir com o objeto de estudo de maneira aberta e receptiva, buscando compreender suas complexidades, contradições e nuances. Assim, demos atenção especial ao cotidiano escolar e buscamos compreender a rotina da escola dentro da unidade prisional e os modos de organização dos trabalhos desenvolvidos naquele espaço. Observamos e conversamos com os estudantes participantes da pesquisa no intuito de criar uma aproximação com os sujeitos.

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, 'actantes' na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária [...] (Barbier, 2007, apud Matiazzi, 2020, p. 35).

Essa foi uma etapa imprescindível à composição do trabalho, pois nos inserimos de forma mais direta na relação com os alunos e passamos a vivenciar, com eles, o cotidiano escolar. Após a finalização das etapas de formalização, de observação e de inserção na rotina escolar, prosseguimos com a sistematização dos eixos temáticos, a definição dos formadores e das datas de realização dos movimentos dialógicos.

Tendo em vista o contexto em que se realizou a pesquisa, torna-se relevante ressaltar que esse não foi o primeiro contato da pesquisadora com o presídio. Visto exercer a função de diretora escolar da escola referência, a entrada inicial no espaço deu-se no ano de 2020, em formato de visita técnica. Descortinava-se, portanto, a curiosidade e o desejo, há anos, de adentrar naquele local marcado por regras rígidas e verticalizadas, habitado por sujeitos anônimos, excluídos e destituídos de suas identidades. Estávamos presentes ali, naquela realidade complexa, cinza e fria, “[...]”

diante dos dilemas e das contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades [...]”, como destaca Onofre (2007, p. 14).

Ainda orientada por Onofre (2007, p. 15), buscamos considerar, a todo momento, que, em cada entrada naquele espaço,

[...] é preciso estar sintonizado com a contradição e permanecer neutro, pois as realidades da detenção são multifacetadas; há de se ter presente que o significado de qualquer situação é sempre um complexo de pontos de vista, muitas vezes conflitantes, e que é na divergência que se começam a ver os aspectos significativos da estrutura social da prisão.

#### 4.1 DIÁLOGOS FORMATIVOS

Fiz o possível por entender aqueles homens, penetrar-lhes na alma, sentir as suas dores, admirar-lhes a relativa grandeza, enxergar nos seus defeitos a sombra dos meus defeitos.  
(Ramos, 2022, p. 13, Memórias do cárcere)

Ao definirmos os procedimentos metodológicos deste trabalho, a pesquisa-ação qualitativa, tivemos como escopo abordar as vivências “extra e intramuros” dos sujeitos que dele participam, pois depreendemos que uma pesquisa de caráter social se concentra em compreender e abordar as complexas dinâmicas da vida em sociedade.

Entendemos que essa abordagem favorece a escuta das minorias em situação de negação de direitos e a descoberta do entendimento desses sujeitos sobre a realidade. Identificamos que, ao adentrar a unidade prisional e dialogar com as realidades concretas dos encarcerados, construiríamos pontes de saberes e emancipação que, para Barbier (2002), trata-se de reconhecer o outro como sujeito detentor de desejo, intenção e possibilidades de participar solidariamente no existir coletivo.

Assim, escolhemos promover movimentos dialógicos e formativos a partir da área de conhecimento central deste trabalho, a educação, perpassando por temáticas nucleares que se entrecruzam no decorrer da pesquisa, conforme organização a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Eixos temáticos, formadores e datas dos movimentos dialógicos

<b>Eixo Temático</b>	<b>Formador (a)</b>	<b>Data de Realização</b>
Educação, Pobreza e Direitos Humanos	João José Barbosa Sana	05-05-2022
Educação, Pobreza e Cidadania	Ana Maria Petronetto Serpa	15-06-2022 11-07-2022
Educação, Pobreza e Políticas Públicas	Carlos Fabian	01-07-2022
Educação, Pobreza e Reinserção Social	Renata Duarte Simões	06-07-2022 13-07-2022

Fonte: Organizado pela autora.

Os quatro eixos temáticos foram abordados de forma dialógica, em coparticipação com os/as formadores/as, com as pesquisadoras, alternados com alguns momentos de escrita mediada. É importante destacar que a composição desses momentos é o principal instrumento de produção e coleta de dados da pesquisa.

Considerando as normas de segurança da unidade prisional, utilizamos um gravador manual para registro das formações e anotamos as observações realizadas *in loco*. Destacamos que, no período das formações, permanecemos confinados em sala de aula sem a presença de agentes penitenciários, situação cotidiana vivida pelas docentes durante as quatro horas/aula diárias.

Conduzimos as análises dos dados a partir dos materiais produzidos nas observações e das narrativas, no diálogo com o referencial teórico, com base nas percepções das pesquisadoras.

#### **4.1.1 Educação, pobreza e direitos humanos**

Na Seção 3, relatamos o processo inicial do primeiro movimento dialógico: do contato com o formador à abordagem com os alunos. Delineamos a primeira formação com o intuito de começar a conversar sobre as histórias de vida daqueles sujeitos, discutindo a questão dos direitos humanos e o tratamento recebido do Poder Público nas comunidades onde viviam antes do cárcere e, atualmente, na condição de privados de liberdade, destacadamente em relação à saúde, à educação e à assistência jurídica, mostrando o processo de humanização ou desumanização desses indivíduos. Buscando fundamentação em Mendonça (2015, apud Quadros; Simões,



2022, p. 148), destacamos que “[...] a universalização dos direitos humanos é a chave para uma mudança conceitual e ética, para a implantação de um novo projeto nacional, com justiça e igualdade para todos”.

Assim, como proposta para esse primeiro contato, além do preenchimento do formulário de identificação dos participantes (Apêndice A), com dados fundamentais, já analisados, para conhecer os alunos, também foi planejada a apresentação de um recorte do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Anexo A), trabalhado de forma dialógica, respeitando a dificuldade de leitura e escrita dos alunos e com atenção ao vocabulário utilizado, visando à compreensão do conteúdo.

O primeiro contato com os alunos foi feito pelas pesquisadoras, considerando a aproximação prévia realizada. Ao apresentar o formador e a professora orientadora, percebemos um olhar inicial de observação e desconfiança. A abordagem empática do formador, ao dizer que estávamos ali para conversar sobre a importância da educação na vida dos seres humanos, foi essencial para eliminar qualquer desconfiança ou medo de que iríamos exercer algum julgamento sobre suas condições. Ao propormos a disposição das carteiras em formato de círculo, promovemos uma atmosfera mais inclusiva e interativa, eliminando a hierarquia entre a equipe formadora e os alunos.

O texto com tópicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi entregue, deixando-os à vontade para acompanhar a leitura de forma coletiva. A dificuldade foi percebida pela necessidade de mediação durante toda a atividade e, ao acompanhar com os olhos atentos todo o processo que se seguia, deparamo-nos com a expressão de emoção de um aluno com os olhos marejados ao entender, talvez pela primeira vez, que, independentemente da sua condição, possui direitos fundamentais simplesmente por ser humano.

A abordagem do formador foi iniciada explicando o porquê falaria de direitos humanos, pois “[...] trata-se de direitos de pessoas cidadãs, sendo assim, dizem respeito a todos nós” (Sana, 2022). Ao propor uma reflexão sobre os tópicos da Declaração, questionou se os alunos se entendem como sujeitos de direitos e se acreditam que têm a cidadania respeitada. Merece destaque a pergunta feita por um aluno: “[...] os

presos têm direitos?”, pois nos mostra “[...] o sentido da destituição de direitos que vigora na sociedade brasileira” (Telles, 2013, p. 58).

À medida que o diálogo fluiu espontaneamente, vários alunos começaram a manifestar o que entendem sobre direitos humanos e outros assuntos: “Acho que é uma melhoria para quem trabalha no campo” (AM, 2022); “Eu acho que não podemos ser oprimidos” (GC, 2022); “Deveriam tratar a gente com mais dignidade” (MR, 2022); “Ninguém pergunta como nós estamos” (MB, 2022); “Os presos precisam ter direitos” (CA, 2022); “Na prisão não são cumpridos [os direitos]” (AC, 2022); “Muitos direitos são desrespeitados” (JS, 2022).

Essas narrativas evidenciam a incerteza quanto à legitimidade de um conjunto de direitos universalmente conquistados, o que atribuímos à ausência da escolarização formal ao longo da vida e à naturalização de um “[...] sobreviver precarizado” (Arroyo, 2019, p. 10).

Olhando mais atentamente para esses enunciados, constatamos que, embora reconheçam estar, temporariamente, na condição de privados de liberdade, o sentimento de opressão, a falta de dignidade e a invisibilidade denotam a desumanização presente na cultura das prisões. De outro modo, estar na escola representa viver uma experiência de interação, o que contribui para que os dias no cárcere possam, pelo menos por um período, ser vividos de forma mais humana.

Partindo da premissa de que estamos diante de alunos adultos da modalidade EJA, questionamos o motivo pelo qual não tiveram acesso à escolarização na idade certa. Em sua maioria, revelam quadros de pobreza e extrema pobreza, violência, abandono e precarização da vida, em que o trabalho precoce se tornou o único caminho possível para a sobrevivência.

“As oportunidades da minha casa ficaram para as meninas, porque eu já tinha idade pra trabalhar. Saí da escola aos 14 e só voltei aos 25 anos” (AR, 2022); “Nasci na roça, morávamos muito longe, a 35km da cidade. Eu ia pra escola e não aprendia por causa da fome. Cresci mais e fui pra roça trabalhar, larguei a escola” (RB, 2022); “A escola ficava a 5km da minha casa. Tive que trabalhar para ajudar meus pais” (ES,

2022); “Não tive como estudar, tive que trabalhar. Ia pra roça com o meu pai colher cacau” (OT, 2022); “Porque meu pai abandonou minha mãe. Eu tinha sete anos, era o mais velho. Ficamos dois anos passando fome. Meus filhos estão estudados hoje” (DP, 2022); “Minha vida foi de amargura, meu pai bebia muito, morava na roça, tudo muito longe. Minha mãe abandonou a gente e meu pai me batia muito. Fui embora com nove anos pra casa do meu padrinho e fui tirar leite. Trabalhei até doze anos no curral, depois fui pra cidade e trabalhei no açougue” (MA, 2022); “Pai pobre, escola longe” (LH, 2022); “Não estudei por conta do meu pai que abandonou a mãe. Precisei trabalhar” (OT, 2022).

Os depoimentos revelam que a muitos foi negada a oportunidade de aprender. Trajetórias de vidas marcadas pela desorganização familiar, pelo descaso, abandono e violências, impossibilitando o desenvolvimento cognitivo e emocional desses indivíduos. Histórias entrelaçadas pela pobreza, reflexo de formas degradantes de condição de vida humana na qual o Estado desempenhou e desempenha forte papel na produção dessas desigualdades. “Essas narrativas evidenciam a relação direta que a violação dos direitos tem com a pobreza [...]”, pontuam Quadros e Simões (2022, p. 145).

Os sujeitos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade certa enfrentam desafios significativos que contribuem para a marginalização e dificultam a reintegração social. Destacando a importância da escolarização, o formador reflete que estudar na prisão, além de garantir a remição da pena, possibilita o aprendizado, o respeito e o desenvolvimento da cidadania. Acrescenta que a escola ajuda a repensar as relações e a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, compreendemos haver necessidade de ações educativas dentro do cárcere que possam contribuir efetivamente no processo de emancipação dos encarcerados, considerando “[...] que a frequência na escola é uma possibilidade de ascenderem socialmente”, agindo como “[...] possibilidade de galgar posições sociais diferentes das que ocupavam anteriormente à prisão” (Onofre, 2007, p. 22).

O diálogo seguiu de forma espontânea. Observamos o desejo e a necessidade dos alunos de falar e de ser ouvidos. Com o intuito de compreender a percepção dos alunos como sujeitos de direitos, Sana (2022) faz um convite à reflexão a partir de algumas imagens apresentadas (Figura 9).

Figura 9 – Sala de aula



Fonte: Arquivo do formador.

A imagem da escola despertou nos alunos a demonstração do arrependimento pela oportunidade perdida e a culpa pelo não aprendido na idade certa. O poder da crença na inferioridade moral e intelectual irrompe nas falas dos alunos. “Eu preferi a liberdade à escola. Muitas brincadeiras ruins na escola, brigava muito e desisti” (AC, 2022); “Frequentava a escola, mas preferi jogar bola. Não aprendi a ler, nem jogar bola” (MS, 2022); “Me arrependi de não ter estudado” (MB, 2022); “Eu ia pra escola, não conseguia aprender, não me dava bem nas provas. A professora explicava e eu não entendia” (GT, 2022); “Não estudei porque era burro, não conseguia aprender. Eu coloco a culpa em mim mesmo” (NB, 2022); “Minha mãe e meu pai mandavam eu ir pra escola, mas eu ficava jogando bolinha de gude na rua” (AC, 2022); “Meu pai deu oportunidade, morava na roça, mas eu não conseguia aprender, não passava nas provas. Eu fiquei sempre na 1ª série, quero sair dela” (JS, 2022).

Ao reconhecer os meios sociais nos quais esses sujeitos cresceram, compreendemos que ainda há, em nossa sociedade, a percepção de que “[...] a maioria das crianças está condenada a não aprender e investir nelas parece perda de tempo” (Patto, 2015, p. 253). Apesar dos avanços na política educacional a partir de 1988, a cultura brasileira ainda mantém o estigma social dos empobrecidos como sujeitos primitivos, anômicos, pouco inteligentes, violentos e com vocação para a marginalidade e a delinquência.

Nesse sentido, para muitos, a sala de aula no cárcere é a única forma de escrever ou reescrever a própria história, o que leva muitos a afirmar estar na escola pelo desejo da alfabetização, do aprendizado, pela necessidade de trabalhar para alcançar os objetivos. Reforçamos que a escola é um caminho de oportunidades e que essa formação reafirma a importância do saber: “Ninguém nos rouba o saber” (Sana, 2022).

Para fomentar o debate sobre prisão, condições indignas de vida, escravidão, submissão, pobreza e negação de direitos, a imagem **Negros no Fundo do Porão**, do pintor alemão Johann Moritz Rugendas, publicada no livro *Voyage Pittoresque dans le Brésil* (Viagem Pitoresca Através do Brasil), de 1835, foi apresentada pelo formador aos alunos (Figura 10).

Figura 10 – Negros no fundo do porão



Fonte: Obra *Voyage Pittoresque dans le Brésil* (1835).

De imediato, ouvimos: “Parece nois na cela”. A imagem que reproduz o porão de uma embarcação utilizada para transportar os negros escravizados para o Continente Americano, a partir do século XVI, é associada à realidade vivida pelos encarcerados no sistema prisional. As más condições de higiene, a falta de ventilação, a superlotação (ao afirmarem que a cela é pequena e já comportou 16 pessoas, quando a lotação é de no máximo 10) expõem a falta de dignidade humana vivenciada pelos aprisionados: “Uns dormiam e outros não conseguiam deitar” (NB, 2022); “A gente fica suando” (AM, 2022); “Falam que estamos fedendo. Não pode passar o prestobarba na parte íntima porque só temos cinco minutos. Estamos um monstro” (JB, 2022); “Não temos material de higiene” (CA, 2022).

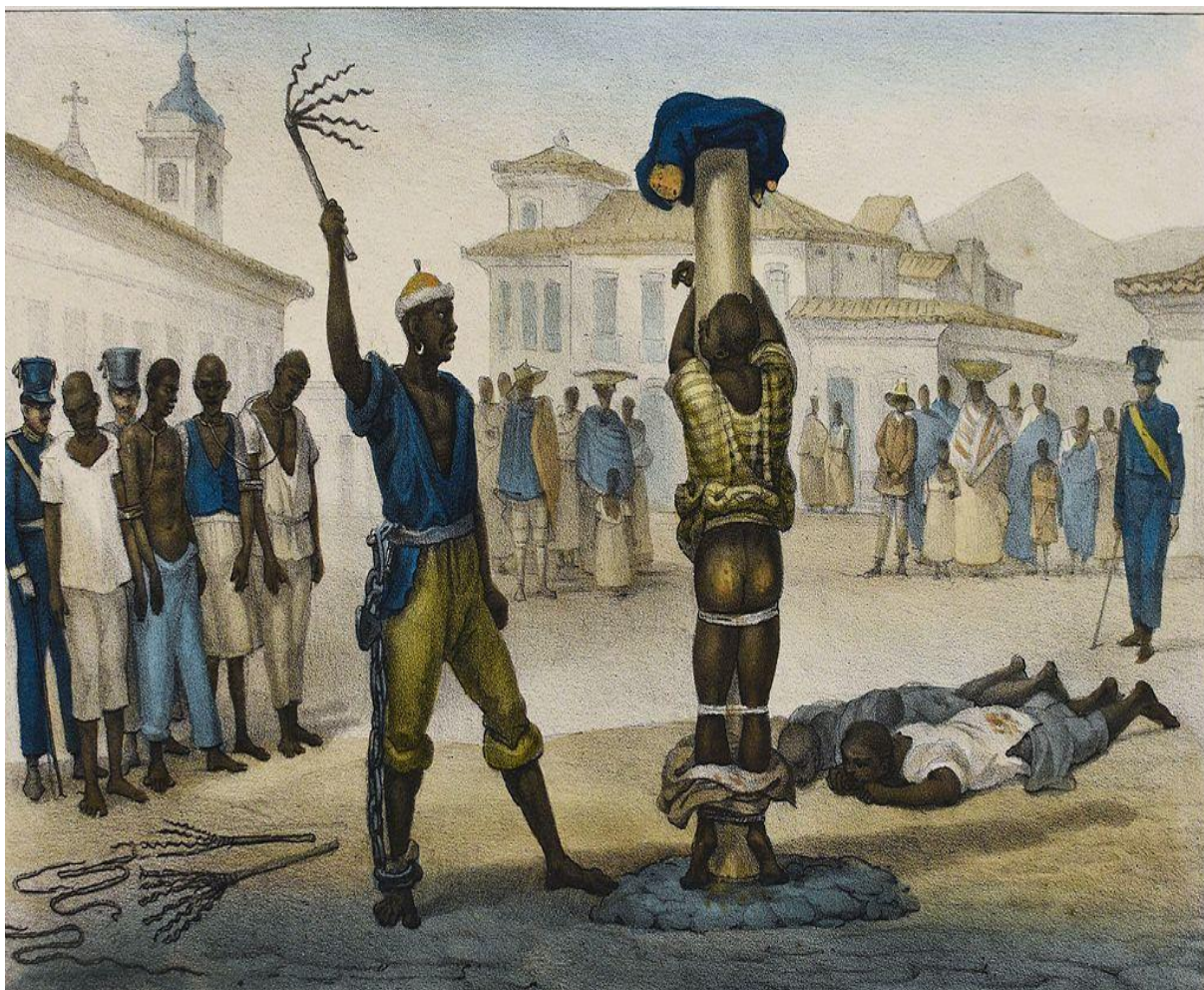
Muitas falas emergem como denúncias das condições precárias de vida na prisão. As reflexões traçam paralelos entre as condições de vida dos escravos trazidos para o Brasil no período colonial e a vida dos encarcerados na atualidade. Cinco séculos se passaram e ainda vemos prevalecer, como destaca Arroyo (2019, p. 176), “[...] os processos de desumanização, de roubar humanidades, de não reconhecer os oprimidos como humanos, logo não reconhecer essas vidas como dignas de serem reconhecidas vidas”.

Analisamos a lógica das prisões para compreender o porquê do descaso histórico. Onofre (2007) afirma que as prisões são idealizadas para os pobres, para os despossuídos, sendo esses os culpados e aprisionados constantemente pela classe dominante como forma de exercer o controle. Ferreira (2010, p. 118) compartilha desse pensamento ao afirmar que “[...] são eles, em particular os pobres, os selecionados para ocupar as vagas no sistema prisional”.

A fim de problematizar as negações de direitos aos pobres, pretos, marginalizados, o formador expõe a pintura Aplicação do Castigo do Açoite, de Jean Debret, que mostra um homem negro chicoteado em praça pública enquanto é observado por guardas e populares, indicando a violência sistemática sofrida pelos escravizados em nosso país (Figura 11).



Figura 11 – Aplicação do castigo do açoite



Fonte: Tela de Jean-Baptiste Debret (século XIX).

O impacto causado pela figura é precedido pelo silêncio. Silêncio interrompido pelo formador ao questionar o que lembram ao olhar a imagem: “Às vezes tem tortura, espancamento, humilhação” (JS, 2022); “Pessoas sendo tratadas como animal” (WS, 2022).

Os alunos referem-se às agressões físicas sofridas no cárcere: “[...] são violências de Estado, mas legitimadas para conter as violências que vêm dos criminosos” (Arroyo (2019, p. 21). Destacamos que, em alguns momentos ao longo do movimento formativo, ouvimos gritos (de ordem), dando-nos a impressão ser de agentes penitenciários em contato com as galerias que ficam próximas à sala de aula.

Os encarcerados seguiram relatando as torturas sofridas na prisão: “Se errei, tenho que pagar, mas não devo ser esculachado, não devo apanhar, ser torturado” (MS, 2022); “A gente apanha de agente, de polícia, mas, se batemos no agente, somos esculachados, soltam gás em nós. Na nossa língua é tortura” (CA, 2022); “Os agentes falam que não gostam da gente, batem, cospem. Aqui, na sala, tem câmera e tratam a gente bem, mas levam a gente pra salinha e batem” (AM, 2022); “Não podemos ser cuspidos” (RN, 2022).

Entendemos, a partir do diálogo com os alunos, que o castigo físico, como meio de controle e intimidação, continua presente nas prisões brasileiras.

Sana (2022) aprofunda o debate sobre esse tema ressaltando que as pessoas não nasceram violentas; foram socializadas em uma cultura de violência e estão reproduzindo aquilo que aprenderam. Da mesma forma que aprenderam a ser violentas, são capazes de aprender a não ser. Não é fácil desconstruir a violência, mas é um desafio posto, conclui. Para o formador, ao testemunhar um contexto familiar desestruturado, marcado pela agressividade, é grande a probabilidade de reprodução desse procedimento pelos mais jovens. De acordo com Arroyo (2019, p. 21), “[...] a violência gera um círculo vicioso, gerando novas violências”.

Nessa perspectiva, sentimos necessidade de dar centralidade ao tipo de violência que contribuiu para que os alunos chegassem ao cárcere. A intervenção é feita esclarecendo que homens e mulheres têm direitos e deveres iguais e que é necessário que saibamos viver sem violência entre gêneros. “Podemos evitar que os homens agriam as mulheres. Devemos aprender que todos têm direitos”, afirma o formador. Um aluno atribui a situação de violência à precocidade nos relacionamentos: “Quando casei com minha mulher, eu e ela tínhamos 13 anos. Vivemos 9 anos [juntos] e tivemos 2 filhos” (CA, 2022); “Eu achava que eu era o machão porque eu pagava as contas. Era tipo egoísmo, ela trabalhava e eu ia pro bar” (RB, 2022); “Nós somos exemplos pros nossos filhos. Hoje eu deito na cama e penso que a vida inteira eu estive errado e ela certa” (RB, 2022).

Percebemos ainda o desconhecimento ou a não demonstração de consciência, pela maioria dos alunos, quanto aos direitos das vítimas, como se estivessem ali não



porque cometeram crimes, mas porque foram presos indevidamente: “A justiça não investiga o caso. A mulher está com raiva do marido e denuncia, não somos investigados e somos presos” (AM, 2022); “A polícia me acusou e estou preso há um ano. O juiz diz que não tem nada contra mim” (ES, 2022); “A justiça não faz investigação. É a palavra da mulher que vale” (JA, 2022); “A lei não julga, deixa o sujeito preso, sem julgamento, a gente perde tudo. A mulher denuncia o homem e ele é preso, perde emprego, perde tudo” (JB, 2022); “A maioria dos presos foram acusados de abuso de menor, que os pais nem podem trocar as fraldas, que gravam e acusam de abuso” (DP, 2022).

Em momento algum, durante os movimentos dialógicos, entramos no mérito dos motivos do encarceramento, não sendo essa a finalidade da nossa pesquisa. Entretanto, a partir da realidade dos relatos, afirmamos que “[...] dar voz ao detento se configura em uma tarefa desafiadora diante de um ambiente marcado pelo fechamento e isolamento [...]” (Onofre, 2007, p. 100), o que requer uma análise dos contextos e histórias de vida, muitas vezes, repletos de situações de violência que são reproduzidas por quem as sofreu e ainda sofre.

A partir das falas dos alunos, o formador se posiciona ao afirmar que somos seres falíveis, pois existem diversos dramas humanos em todos nós. Porém, não deixamos de ser cidadãos e, se em algum momento, descumpirmos os preceitos que regem a sociedade, isso não nos desobriga de assumir os atos que cometemos (Sana, 2022).

Na dinâmica expressa pelo debate, outros relatos convergem para as violências sofridas devido às diversas negações de direitos, iniciadas na infância e continuadas no cárcere. “Não tem atendimento médico” (MB, 2022); “[...] dia desses, tive uma dor de dente e ninguém se importa, não tem remédio” (JB, 2022); “Eu cheguei aqui com problemas de cabeça, sinto uma dor horrível na cabeça, reclamei e ninguém me socorreu. Pedi a Deus que me tire daqui e me leve para um hospital” (AM, 2022). “Trabalhava na feira. Perdi pai e mãe” (RN, 2022); “Como posso fazer para conseguir emprego quando sair da cadeia, porque não querem dar emprego pros ex-detentos, que baixam a ficha da polícia” (OT, 2022); “Dez anos e já estava no curral trabalhando, meu pai obrigava” (CA, 2022).

A história do aluno encarcerado é marcada por hiatos na escrita de sua identidade, “[...] destituído de vida e significado” (Patto, 2015, p. 253). Conseqüentemente, os contextos de vida dos alunos detentos devem servir de base para delinear a prática pedagógica no alcance da sua autonomia e contribuir com o processo de desprisonalização. Devemos considerar, também, que ele é fruto de uma estrutura social violenta que carrega consigo estigmas e traumas que o afastam, ainda mais, da condição social aceita. Mantê-lo no espaço escolar, durante o tempo de aprisionamento, poderá representar a última oportunidade de ter acesso à escolarização.

#### **4.1.2 Educação, pobreza e cidadania**

O segundo eixo temático proposto para os movimentos dialógicos teve, como formadora convidada, a professora Ana Maria Petronetto Serpa, que, gentilmente, aceitou contribuir com esta pesquisa, reafirmando seu compromisso social. Inicialmente, a professora expôs o seu receio em estar em um ambiente prisional por não conseguir presenciar o sofrimento dos sujeitos encarcerados, mas aceitou o convite por compreender a importância da proposta da formação.

Antecedendo o encontro formativo, realizamos uma reunião online para contextualizar a formadora quanto às características das turmas e delinear a dinâmica do diálogo.

Destacamos o desconforto inicial da formadora na chegada à unidade prisional, entendendo não ser um ambiente habitual de convivência da convidada. Compreendemos que a tipificação dos crimes imputados aos sujeitos da pesquisa também pode ter contribuído para que certo receio ocorresse. Assim, buscamos conduzir o momento com naturalidade e leveza a fim de evitar qualquer incômodo perante os alunos.

Problematizando a questão da pobreza e extrema pobreza no Brasil, a formadora inicia o diálogo apresentando as razões e os interesses para a existência do fenômeno da pobreza. Pontua que a história do nosso país é refém de um processo de escravidão que durou 350 anos e deixou marcas profundas na sociedade atual. Para Yazbek (2010, p. 153), “[...] os pobres representam a herança histórica da

estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira”. Herança marcada pelo preconceito racial e social que assolam milhões de brasileiros: “Pobre, se for pensar bem, ele se mata. Eu trabalhava só pra sobreviver” (CD, 2022).

O sentimento de desvalorização presente nesse depoimento demonstra a precariedade de vida a que são submetidos os indivíduos pela ausência do Estado, deixados à margem, sem escolarização, sem qualificação e sem emprego. Nessa (des)figuração, “[...] só podem esperar a proteção benevolente dos superiores ou então a caridade da filantropia privada” (Telles, 2013, p. 43).

Ainda que defenda a necessidade de se promover a empregabilidade dos mais pobres, Serpa (2022) pontua que a sobrevivência dos sujeitos não deve depender exclusivamente do mercado de trabalho, pois não há emprego para todos. Complementa que, para o sistema capitalista, tudo é mercadoria, inclusive os indivíduos.

A formadora defende ainda a importância dos programas de transferência de renda como política pública garantidora de renda mínima e, sobretudo, para o desenvolvimento pleno da cidadania. “Eu fui criado através de benefício do governo, PETI<sup>28</sup>” (LR, 2022). Nesse ponto, ressaltamos serem necessárias as políticas sociais para enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza, ampliando direitos e promovendo a inclusão social e econômica.

Para Arroyo (2015, p.14), “[...] o reconhecimento à vida é um dever público, logo, a ser traduzido em políticas de Estado, como uma responsabilidade pública, para além do tradicional assistencialismo”. Ainda que reconheçamos a contribuição desses benefícios, concordamos com Yazbek (2012, p. 310) ao constatar que os programas de transferência de renda “[...] apenas ‘aliviam’ a pobreza, desenvolvendo-se ao largo de políticas econômicas que não se alteram”.

---

<sup>28</sup> “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, criado em 1996, para o Programa Nacional de Renda Mínima Vinculado à Educação” (Yazbek, 2012, p. 306).

Em relação à dicotomia ajuda x assistencialismo que permeia esses programas, Serpa (2022) afirma que é necessária uma desconstrução dos preconceitos sociais em relação aos pobres, alimentados por uma ideologia neoliberal defensora da exclusão do Estado como garantidor de direitos. A formadora complementa que o empobrecimento dos sujeitos é um processo que decorre de decisões políticas ao administrar a pobreza pela via dos presídios.

O diálogo adentra o espaço de reflexão sobre outras pobreza com a leitura coletiva de alguns recortes do texto “Pobreza”, de Edgar Morin (2015), apresentado pela convidada (Anexo B).

As pessoas pobres das sociedades tradicionais dispõem de meios para lutar contra a miséria, meios esses que residem justamente nas riquezas relacionais, conviviais e solidárias de suas culturas. Longe de se confundir com a miséria, a pobreza convival é a arma de que os pobres sempre se serviram para exorcizá-la e combatê-la (Majid Rahnema). A solidariedade, a propensão de criar o laço social constituem a única e maior riqueza dos mundos empobrecidos do Sul (p. 150).

A dissolução dos laços de solidariedade cria as condições de miséria [...]. A capacidade de criar o laço social constitui fator insubstituível na luta contra a exclusão (p.15).

De acordo com a formadora, há muitas formas de vivenciar a pobreza. Ao contrário da pobreza material, que se refere à falta de recursos financeiros, e, muitas vezes, entendida como a única forma de mensuração do fenômeno, a pobreza relacional está centrada na falta de conexões sociais significativas e de suporte emocional dentro de uma comunidade ou sociedade. “Não é só sobreviver, mas criar laços”, afirma Serpa (2022).

A ausência dessas conexões, de “laços” pode ser identificada na fala dos detentos: “Estamos esquecidos” (JB, 2022); “Nunca tive visita de ninguém da minha família, não sei se estão passando fome, como estão vivendo” (JB, 2022); “Minha primeira visita foi só depois de dois anos e oito meses” (LR, 2022); “Não podemos fazer ligação” (WS, 2022). Para a formadora, o isolamento e o não contato com a família se caracterizam como exemplo de pobreza relacional. Entendemos como mais uma forma de exclusão social e negação de direitos. Nas palavras de Arroyo (2019, p. 30), “[...] os direitos humanos são negados aos Outros em nossa história em sua totalidade”.

Vale pontuar que, faltando 50 minutos para o término do diálogo, percebemos que a formadora não se sentia bem, aparentava certo desconforto e queixava-se de forte dor de cabeça. Questionamos se gostaria de interromper a formação, o que foi negado. Externo à sala de aula, o som de grades batendo causou incômodo durante toda a manhã. Registramos, ainda, que, ao tentar sair da sala para pegar água para a formadora, a professora regente começou a sacudir, com força, a porta de ferro, pois a sala é trancada por fora e à chave pelos agentes penitenciários, não havendo qualquer tipo de campainha para facilitar o procedimento. A demora dos profissionais para abrir a porta e o movimento realizado pela professora para chamá-los culminaram em um sentimento de ansiedade e aflição nas formadoras.

Provocadas por esse cenário, recorreremos a Foucault (2002), quando afirma que a prisão exerce sobre os indivíduos uma ação disciplinar exaustiva e ininterrupta: da cela à sala de aula o sistema penal é, assim, uma eficiente ferramenta de controle e opressão social, mesmo àqueles que lá não estão. Dialogando com o autor, Onofre (2007, p. 14) aguça o debate ao questionar: “[...] como pode o homem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula?”.

O movimento dialógico não continuou no turno vespertino nesse dia por indisposição da formadora. Ao retornar, no final do semestre, para concluir a formação com os alunos da segunda turma, o encontro foi realizado em uma sala externa às galerias, próxima ao corredor que dá acesso ao setor administrativo. Observamos uma grande diferença nesse espaço em relação à sala de aula: mais amplo, arejado, com duas janelas de vidro que proporcionam uma vista externa para o campo de futebol e iluminação natural. Além disso, a porta da sala permaneceu aberta, sendo fechada apenas a grade que a protege. Sentimos um ambiente mais leve, tranquilo, menos tenso, com ausência de gritos, proporcionando a todos um espaço de aprendizado mais favorável, menos opressor.

Descrever a sala de aula dentro de uma unidade prisional requer alguns cuidados, pois trazemos conosco a concepção de um ambiente escolar e, por mais que se projete um espaço específico para a escolarização, esse local não difere (estruturalmente) dos demais dentro do cárcere.

Com a retomada dos diálogos realizados com Ana Petronetto, destacamos as enunciações dos alunos que desconhecem que “[...] o indivíduo é formado a partir dos condicionantes sociais [...]” (Santos, 2012, p. 126). De acordo com Serpa (2022), uma sociedade desigual, intolerante, agressiva e sem afeto gera diversas violências.

São muitas as violências praticadas pelo Estado e criminalizadas pela Justiça. Como um Estado que é gerador de injustiças e produtor de injustiças, pobreza e desigualdade, vai gerir as mesmas injustiças? Nesse contexto, “[...] a modernização aparece como mito de origem [...]” (Telles, 2013, p. 39).

A busca por uma modernidade pretendida, por uma sociedade ideal que se propõe construir, se choca o tempo todo com a sociedade real, fragmentada pela pobreza, pela negação de direitos e exclusão. A nossa pobreza começa quando os negros eram mercadorias. A escravidão forjou uma cultura escravista onde a gente acha que o Outro não é sujeito de direitos, reflete a formadora. Compreendemos que vivemos em um país mergulhado no cotidiano de exceção, cujos problemas históricos retardam a vivência plena da cidadania. “[...] Não temos emprego, falta qualificação”, afirma JS (2022).

Segundo Quadros e Simões (2022, p. 179), “[...] nesse processo de negação de direitos, o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente também é negado aos empobrecidos, restando-lhes o saber técnico, prático, reduzido às necessidades do trabalho”.

Em contrapartida, a educação pode ser pensada como uma das vias para redução da violência. É fundamental considerar a educação não apenas como um direito humano fundamental, mas também como um investimento estratégico na segurança, nas perspectivas individuais e no bem-estar da sociedade (Schwarz, 1988, apud Telles, 2013).

Caminhando para os minutos finais do diálogo, a formadora enfatizou que “[...] a luta pela conquista dos direitos passa pelo processo de organização da sociedade, vem da mobilização social, da luta da população. As nossas vidas dependem da

organização do país, da nossa capacidade. Devemos refletir sobre isso”, finaliza a formadora.

#### **4.1.3 Educação, pobreza e políticas públicas**

O terceiro eixo temático dos diálogos foi mediado pelo professor Dr. Carlos Fabian. A formação foi realizada na sala externa às galerias e, ao chegarmos ao local, aguardamos, fora da sala, a entrada dos alunos. Em fila, com as mãos para trás e cabeça baixa, os apenados entraram em sala escoltados por dois agentes armados, atentos a qualquer movimento daqueles corpos mortificados.

O corpo é o alvo do controle. Aí reside a técnica de produzir a reforma do sujeito aprisionado (Foucault, 2002). A entrada de um indivíduo no sistema prisional é marcada por diversas formas de violência, que podem ser categorizadas como física, psicológica, estrutural e institucional. Ao chegar à prisão, o sujeito “[...] é despido de seu referencial” (Onofre, 2007, p.13), à medida que tem todos os seus objetos pessoais recolhidos. O processo de chegada, para Goffman (1974, apud Onofre, 2007, p. 13), “[...] pode ser caracterizado como uma despedida e um começo, e o ponto médio do processo pode ser marcado pela nudez”.

As mesmas roupas, a mesma comida, o mesmo corte de cabelo são processos de invisibilização das identidades que transformam os sujeitos em números, mutilados em sua essência, despersonalizados como indivíduos. A representatividade imagética do indivíduo encarcerado, delinquente e perigoso reforça a necessidade de um tratamento punitivo e controlador, bastante presente em tudo que presenciamos ao longo do tempo passado no presídio.

O formador inicia o diálogo fazendo menção ao uso da máscara, justificando que contraiu Covid-19 recentemente e que, temendo os resquícios dos sintomas, optou pelo uso como forma de prevenção. Ao questionar se algum aluno contraiu o vírus, o formador ouviu o seguinte relato: “[...] eu e mais um. Ficamos só isolados. Vinte e quatro horas dando febre e sem medicação”, afirma JS (2022). Fabian, então, mencionou a violação dos direitos fundamentais no não cumprimento do que está

previsto no inciso XLIX, do art. 5º, da CF/88: “[...] é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”.

Na dinâmica planejada, o formador propôs aos alunos, como forma de conhecê-los, que, ao se apresentarem, falassem uma característica que os identificasse. Algumas nos chamam a atenção pela sensibilidade e racionalidade. “[...] sou conhecido como compositor. Componho louvor. O lugar em que eu estou, isso vem a minha mente e aí eu comecei” (MA, 2022). “Uma libertação que faz você trabalhar a mente”, afirmou o professor.

“[...] Pode me chamar de Cazuzza. Nasci no Rio, meu pai era Cazuzza. Minha mãe falava que meu pai conhecia ele” (LR, 2022). Ao relembrar o brilhante compositor que foi Cazuzza e a causa de sua morte, Fabian (2022) reflete que, em nossa história, não há o condicionante SE. Há, somente, o que foi e o que pode vir a ser, o *Devir*<sup>29</sup>. Explica que nem sempre, em nossa vida, haverá a possibilidade de reverter o que foi feito, que o único caminho é seguir em frente e vislumbrar outras possibilidades, remetendo aos motivos que fizeram com que os alunos estivessem privados de liberdade.

Refletindo sobre o que o formador abordou, um aluno acrescentou: “[...] Eu consigo me adaptar numa situação difícil até bem. Se eu pudesse consertar o meu passado todinho, eu consertava” (RB, 2022). Olhar para o contexto de sua vida e se adaptar é uma atitude louvável que chamamos de resiliência, afirmou Fabian (2022). O formador pontuou que, como professor de História, sabe que não há retorno ao passado, mas há a possibilidade de revisitá-lo na tentativa de fazer diferente.

Para o formador, em cada história de vida, mesmo nas perdas, há experiências positivas que não devem ser descartadas, mas lembradas como um caminho possível. Em cada ajuste que fazemos em nossa história, em nossa trajetória, outros caminhos serão abertos ou fechados. Conseqüentemente, toda a história será mudada. A

---

<sup>29</sup> “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 64).



história tem esse papel, olhar para trás e não cometer os mesmos erros, concluiu Fabian (2022).

Como proposta de abordagem para o aprofundamento do diálogo, algumas figuras foram disponibilizadas pelo formador para que os alunos refletissem a partir do processo de leitura de imagens. Foi solicitado que identificassem, na primeira, o contraste entre pobreza x dignidade e, na segunda, ostentação x direito.

Figura 12 – Morro



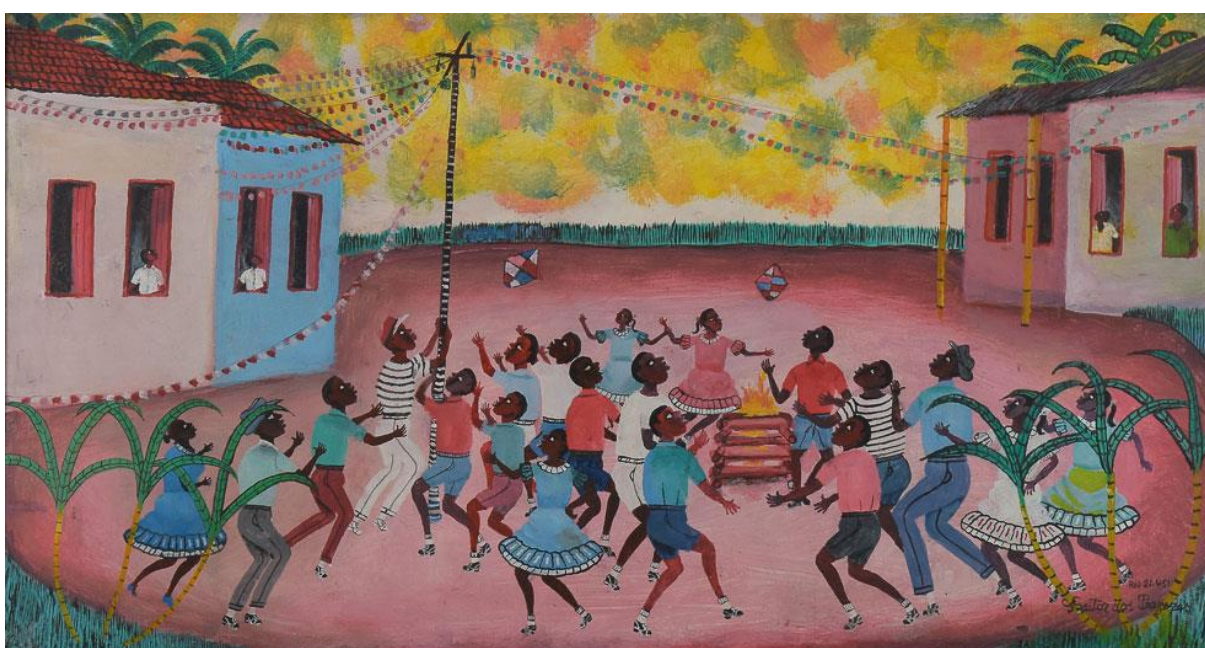
Fonte: Google Arts & Culture.

“[...] É uma coisa real, de hoje em dia, pessoas simples, mulheres trabalhando, com lata d’água na cabeça. Já estive em lugarzinho assim” (MA, 2022). A obra de Candido Portinari, apesar de retratar o cotidiano carioca da década de 1930, ainda mantém semelhanças, 90 anos depois, com os contextos de vida das pessoas empobrecidas: a falta de urbanização, de saneamento e a desigualdade de gênero ao atribuir o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos às mulheres. O contraste entre a pobreza vivenciada pelos habitantes da favela e a dignidade para os que residem em bairros nobres próximos ao mar, retratado na tela, se mantém vivo em nossa sociedade.

Ainda que a pobreza seja uma marca bastante presente na sociedade atual, o poder público pouco faz para enfrentá-la frontalmente, buscando mudanças reais para os sujeitos que vivem nessa condição. Afirma Telles (2013, p. 31):

Se é verdade que muita coisa mudou no Brasil contemporâneo, se direitos, participação, representação e negociação já fazem parte do vocabulário político ao menos nos principais centros urbanos do país, a questão da pobreza permanece e persiste desvinculada de um debate público sobre critérios de igualdade e justiça.

Figura 13 – Festa Junina



Fonte: Google Arts & Culture.

“Nessa figura eu vejo pessoas numa festa, simples, felizes, cantando. Não precisa de muita coisa para ser feliz”, afirma RB (2022) ao visualizar a obra de Heitor dos Prazeres. “[...] Falamos lá, no nosso apartamento,<sup>30</sup> que eu não queria ter nada, só estar lá fora, livre [...]”, continua o aluno.

O formador chama a atenção para a força do coletivo retratada na imagem apresentada aos alunos. Compreender a comunidade como “unidade comum”, no sentido de estar junto para festejar e se apoiar mutuamente. Porém, não é possível conceber comunidade sem a garantia dos direitos fundamentais: educação,

<sup>30</sup> Os alunos se referem à cela como apartamento.

assistência à saúde, transporte público, moradia, ordenamento urbano, emprego, alimentação, cultura e lazer.

Fabian (2022) reitera que não basta suprir o mínimo para que a população saia da situação de pobreza; é preciso garantir direitos a todas as pessoas. Rego e Pinzani 2015 (apud Quadros; Simões, 2022, p. 158) compartilham de tal pensamento:

[...] o que está em jogo não é simplesmente o alívio da situação de pobreza de importantes faixas da população [...], mas a inclusão delas no corpo do(a) cidadão(ã). Não se trata de uma mera inclusão econômica e social – embora inclua essas duas dimensões –, mas de fazer com que as pessoas se vejam como participantes do corpo político, como detentoras de direitos – à assistência pública, por exemplo – e deveres – de enviar seus (suas) filhos (as) para a escola, para ilustrar. Políticas públicas de [enfrentamento] à pobreza são, em suma, o sinal de que o Estado e a comunidade política não se esqueceram dos (as) pobres, que se preocupam com o sofrimento e com a situação de carência e vulnerabilidade que enfrentam. São, em outras palavras, sinais de uma solidariedade cívica e política, além de moral, sem a qual nenhuma comunidade política e nenhum país pode existir em paz e prosperar de forma justa.

Contudo, a partir da imagem compartilhada, Fabian (2022) alerta que a comunidade está celebrando essas conquistas, mas que nada é dado, que direitos são resultados de muitas lutas históricas. O formador, então, refere-se ao debate que realizou em sala de aula composta por alunos em contexto da socioeducação, em uma turma na Ufes, que solicitou a exibição de um áudio com o estilo musical *Trap*:

Eu sou filho do dono do morro	Modo rajada e o oitão
Sou amado e respeitado	Quero um cordão, um Citroën
Onde eu passo todas quer me dar	E a preta mais gata
(Música 'Filho do Dono', Mc Cabelinho).	(Música 'Invejoso', Chefin; Oruam).

A reflexão iniciada pelo formador remete aos bens materiais que jovens moradores de bairros periféricos supostamente desejam: um Citroen, a preta mais gata e um cordão. Nesse contexto, os versos da música apontam para a crítica de um Estado cruel, racista e preconceituoso. Assim, o *modo rajada* e o *oitão* atuam como suporte para um movimento individual em que o uso de armas serve como escudo/proteção de libertação do modo de vida empobrecido e, a partir dessa libertação (real ou não), incorpora-se a ostentação com a posse de objetos e a relação com pessoas como meio de aceitação.

Para Fabian (2022) esse movimento agrega uma forma de estar no mundo, ou seja, para existir, para ser reconhecido, o indivíduo precisa fazer esse percurso. Conforme Oliveira (2023, p. 138),

[...] a ausência de oportunidades para as juventudes, principalmente as que residem em bairros periféricos, é um problema que vem se mantendo por décadas e é desencadeador do envolvimento dos jovens com práticas ilícitas, como a indústria das drogas e demais dimensões da criminalidade. A pressão por um lugar na teia social, compatível com muitas necessidades de sobrevivência não satisfeitas, acaba posicionando esses sujeitos na rota de experiências degradantes e questionáveis.

A aproximação dessas questões exige reflexões sobre o modelo de sociedade que desejamos: individualista ou coletiva, de ostentação ou de direitos. Dessa maneira, para o formador, o significado de dimensão coletiva retratado na Figura 13 é compreender como cada indivíduo pode repensar e atuar no ambiente em que vive, garantindo o acesso aos direitos coletivos e não pela ostentação individual. Fabian (2022) concluiu que a única oportunidade que os empobrecidos têm para reagir à violência do Estado é a continuidade da escolarização.

Para finalizar, adentramos a parte prática proposta para este diálogo. Os alunos receberam uma folha A4 com o desenho de uma letra e escolheram duas cores diferentes de fragmentos de cartolina para que fossem colados dentro e fora da gravura, objetivando a criação de um mosaico. Vale considerar que, de acordo com as normas da unidade prisional, os alunos só podem ter acesso a lápis, borracha e caderno brochura. Dessa maneira, os pedaços de papel colorido foram cortados previamente devido à proibição de manusear e manter em sala objetos cortantes.

A partir da formação da palavra **dignidade**, ao término das colagens, os alunos foram levados a perceber que os recortes de papel soltos não são dotados de conceitos. Porém, quando organizados com auxílio coletivo, os fragmentos são gradativamente encaixados dando sentido à produção do mosaico e ao significado que o vocábulo formado tem para cada indivíduo. Do mesmo modo, nossas vidas dependem da organização de cada sociedade, da capacidade de mobilização coletiva e da resignificação de conceitos, especialmente em relação às questões sociais.

#### 4.1.4 Educação, pobreza e reinserção social

O último eixo temático dos movimentos dialógicos com os alunos do CDPS foi conduzido pela professora e orientadora desta pesquisa, Dr<sup>a</sup> Renata Duarte Simões. Nesse eixo, dialogamos sobre o conceito de pobreza, a partir da compreensão dos alunos, e suas dimensões na relação direta com a educação e a (re)inserção social desses sujeitos.

Garantida como um direito fundamental do sujeito, inobstante estar ou não privado de liberdade, a escolarização se materializa como um dos principais meios de minimizar as desigualdades sociais, pois, de acordo com Simões (2022), promove a transformação dos indivíduos em suas relações pessoais, sociais, educativas e profissionais, especialmente daqueles que tiveram esse direito negado ao longo da vida.

Entendendo que a ausência de educação formal gera desconhecimento, desinformação e negação dos direitos, observamos que, logo no início da formação, muitos questionamentos surgiram relacionados com as questões trabalhista e previdenciária, além das dúvidas quanto aos benefícios dos programas de transferência de renda e do auxílio reclusão<sup>31</sup>. Importante salientar que há uma distorção no entendimento da sociedade quanto aos direitos dos privados de liberdade, pois o auxílio destina-se aos dependentes do segurado que esteja preso, para garantir suporte à família durante o período de reclusão. A partir do momento em que ele volta à liberdade, o benefício é encerrado.

Tomando a pobreza como fenômeno estrutural que pode ser analisada por diversos ângulos, questionamos os alunos sobre o entendimento de pobreza. “[...] Ser pobre é quando a pessoa já nasce com a pobreza mesmo, é aqueles que ficam jogados na rua, mendigos, sem recursos, são rejeitados. Uns têm muito, outros não têm nada” (MR, 2022).

---

<sup>31</sup> Criado em 1960, o auxílio-reclusão é um benefício que oferece suporte financeiro à família de um segurado do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) que esteja cumprindo prisão em regime fechado ou semiaberto (se preso até 17-1-2019). O benefício também se aplica para profissionais que atuavam como Microempreendedor Individual (MEI) antes da reclusão e contribuíam para o INSS (Art. 80 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991).



Simões (2022) aponta que a colocação do aluno para além do conceito de pobreza remete também ao conceito de desigualdade social, visto que a pobreza é marcada e gerada pela desigualdade social. Para Duarte e Yannoulas (2011, p. 3), “[...] a pobreza é o mais agudo problema econômico e a desigualdade o maior problema estrutural”. Cararo (2015) argumenta que a concentração de riquezas nas mãos de poucos e a má distribuição de renda, que marcam a desigualdade social, agravam o problema da pobreza e lançam milhões de sujeitos a condições precárias de vida.

Um aluno acrescenta: “[...] Nem todos querem estar na rua” (JP, 2022). Em seguida, questiona a formadora: “Alguém é pobre porque quer?”. Ainda aponta que o Brasil, segundo dados mais recentes do relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), figura em 14º lugar em desigualdade, dividindo a posição com o Congo com índice 48,9.

De acordo com dados do IBGE (maio/2022), apenas 1% dos brasileiros mais ricos possui renda média mensal de 32,5 vezes maior que o rendimento da metade mais pobre da população do país, ou seja, poucas pessoas com muito e muitas sem nada, vivendo na pobreza e extrema pobreza, em condições precárias, faltando o básico para a sobrevivência diária. Diante de tais dados, um aluno complementa: “[...] Pessoas gananciosas, que querem o poder, tirando de quem não tem” (AR, 2022).

Nesse sentido, entendemos a desigualdade social como o principal fator gerador da pobreza e da extrema pobreza, impossibilitando que os sujeitos tenham acesso a bens materiais, submetendo-os à exclusão cultural, política, à carência de informações, de oportunidades e à ausência de garantia de direitos sociais básicos.

Historicamente, o sistema penitenciário brasileiro “[...] opera preferencialmente junto aos segmentos mais pobres da população”, destaca Silva, R. (2015, p. 35). O perfil dos encarcerados revela uma série de tendências e características que refletem desafios sociais, econômicos e políticos do país. Esses desafios também precisam ser enfrentados pelo campo educacional, pois as escolas brasileiras, mesmo na atualidade, continuam como reprodutoras das desigualdades, pois tratam de forma igual os que são diferentes. A falta de oportunidades educativas também é

evidenciada por um dos alunos: “[...] A gente não tem oportunidade, sem estudo ficamos pra trás” (AC, 2022).

Contudo, o entendimento é de que, quando outras instâncias falham, como a escola, a família, o estado, os sujeitos acabam encontrando poucas oportunidades para levar uma vida digna. Para Silva, R. (2015), o sistema penitenciário é a última instância de correção das deficiências estruturais dos sujeitos após as ineficazes políticas sociais, colocando os mais pobres e vulneráveis socialmente como público preferencial do sistema prisional.

Diante das colocações acerca da desigualdade, a formadora apresenta algumas imagens que ilustram as condições degradantes às quais é submetida grande parte da população deste país (Figura 14).

Figura 14 – Contextos empobrecidos



Fonte: Arquivo da formadora.

As fotos retratam a falta de saneamento básico que coloca em risco a saúde e a vida das pessoas em condições de pobreza, a infância marcada pela fome, pela dor e humilhação de ter que retirar do lixo restos de alimentos para tentar sobreviver, e

crianças expostas ao risco e em situação de vulnerabilidade no trânsito. As imagens fazem emergir a experiência de vida de um aluno ao relatar:

Eu passei fome dois anos, fome mesmo, há 40 anos *atrás*. Meu pai e minha mãe eram bem de situação. Tinha porco, tinha 60 alqueires de terra. Depois eles brigaram e cada um foi *pra* um lado. E nós *fiqemos* jogados sozinho. Meu irmão mais novo tinha um ano, outro com três, eu com cinco e o mais velho com sete. Vivemos dois anos vivendo do mato, cana, inhame. Eu cuidava de tudo porque meu irmão mais velho era rebelde, não esquentava com as coisas. Eu catava banana, cozinhava, amassava e dava *pro* meu irmão mais novo *pra* ele não morrer de fome. Eu bebia caldo de laranja. Às vezes ia *pro* rio, pescava, jogava na fomalha, catava os espinhos e dava *pra* ele comer com farinha. Isso foi dois anos. Depois, minha mãe apareceu com um homem, trouxe nós *pra* cá, *pro* Espírito Santo e nós fomos melhorando. Todo dia eu ajoelhava a Deus *pra* me tirar dali. Comi até lagartixa e tanajura (OT, 2022).

Fazendo referência aos estudos de Arroyo (2019) e partindo do contexto das vivências de pobreza dos alunos participantes da pesquisa, observamos que todas as marcas, físicas, ou não, estão refletidas nos corpos precarizados. As imagens apresentadas e o relato do apenado sintetizam como “[...] as vidas ameaçadas vêm da infância, prosseguem na adolescência e culminam em vidas ameaçadas, injustas na sua juventude e vida adulta” (Arroyo, 2019, p. 42).

Como forma de superar esse viver injusto, essas vidas ameaçadas, principalmente da população encarcerada, Simões (2022) ressalta que aposta na educação como via de mudança, como possibilidade de transformação para os empobrecidos. Afirma que dificilmente encontramos em nossa sociedade outra forma de superação, pois a escola ainda é um dos poucos espaços a que temos acesso de maneira gratuita e que encoraja os sujeitos a pensar em outros modos de vida.

Caminhando para a finalização do momento dialógico, a formadora propôs como atividade de reflexão uma cruzadinha na qual a palavra **pobreza** se destaca na linha horizontal, como norteadora das questões apresentadas (Apêndice C). Em cada coluna, uma palavra foi preenchida a partir das “dicas” dadas da afirmação “Para superar a pobreza precisamos de...” Outras indicações foram acrescentadas:

Um sentimento que nos faz acreditar, que nos faz apostar no futuro; algo que precisamos todos os dias, sem isso não vivemos...; aquilo que nos traz o recurso financeiro; aquilo que nos garante acesso, dignidade, respeito...; precisamos de acesso à formação, instrução...; precisamos de tranquilidade, viver em...; para ficar bem, precisamos de hospitais e... (Simões, 2022).



Assim, as palavras esperança, alimento, trabalho, direitos, educação, paz e saúde são apresentadas como necessárias no processo de luta e reivindicação de direitos.

Salientamos a dificuldade dos alunos em compreender que cada letra deveria ser preenchida em um quadrado, sendo necessária a ajuda da formadora, da pesquisadora e da professora regente, demonstrando que a função da educação dentro das prisões é promover nos custodiados o desenvolvimento de capacidades e aptidões ao retorno extramuros.

A escolarização na prisão é desafiadora, pois acontecem ali aprendizagens que não podem ser avaliadas como negativas ou positivas, mas diferentes e significativas para aquela ocasião. Os momentos (tempos) são regulados por normas específicas da instituição, assim como o uso de determinados materiais didático-pedagógicos, cabendo à escola a adaptação.

Considerando não haver um currículo específico para a EJA em prisões, tampouco formações pedagógicas direcionadas aos docentes, detectamos dificuldade, por parte dos professores, no direcionamento das atividades aos alunos, acarretando abordagens alfabetizadoras infantis e descontextualizadas de suas histórias.

Sem ter a pretensão de colocar um ponto final no debate, o exercício de promover os movimentos dialógicos com os alunos do Centro de Detenção Provisória de Serra nos aproximou de sujeitos “[...] repletos de saberes e de referências que requisitam da educação e da docência outras pedagogias e posturas” (Oliveira, 2013, p. 231).

Sujeitos com trajetórias de vida marcadas por processos de exclusão de uma sociedade injusta na qual o tratamento aos pobres é diferenciado, desumanizado e negligenciado. O modelo prisional brasileiro faz parte de um sistema que engendra desigualdades, que criminaliza a pobreza, que pune e segrega sobrantes e, por fim, descumpre a legislação, não materializando direitos, retrocedendo no campo da cidadania. Indivíduos que chegam ao cárcere para vivenciar um processo de recuperação e inclusão foram excluídos anteriormente, em um estado que deixou de ser social e se tornou um estado penal.

## 4.2 O PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta do Programa de Mestrado Profissional em Educação tem por objetivo o desenvolvimento de um Produto Educacional que se apresenta como uma forma de tornar acessível a pesquisa realizada e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce (Freire; Rocha; Guerrini, 2017).

Fruto das ações, reflexões e diálogos com os alunos do Centro de Detenção Provisória de Serra, a ideia desse produto surgiu com a intenção de contribuir de forma significativa e prática para o entendimento dos processos (ou ausência) de escolarização para os privados de liberdade.

Destinado aos profissionais que atuam direta ou indiretamente na educação em prisões, a proposta do produto desenvolvido consiste na publicação de um *e-book*, de cunho formativo e informativo sobre as características, necessidades e abordagens norteadoras da prática pedagógica que potencialize os saberes e conhecimentos dos detentos e fomente a consciência crítica e o entendimento da sua realidade social.

Freire (1987) argumenta sobre a necessidade de ensinar o educando a pensar e a problematizar coletivamente sobre a sua realidade e, dessa forma, alcançar o conhecimento e compreender-se como um ser social: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29). Partimos, portanto, do pressuposto de que, uma vez conhecendo sua situação na sociedade, o educando resistirá à condição de oprimido, conhecerá a liberdade e lutará por ela.

Dessa forma, pretendemos que esse produto educacional aponte para uma educação problematizadora, libertadora, humanista e comprometida com a realidade dos sujeitos, que possa refletir sobre seus anseios e suas esperanças por meio de temas geradores, que se tornem temáticas significativas para uma educação conscientizadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossa pesquisa, compreendemos que a escolarização no sistema prisional representa uma importante ferramenta no enfrentamento das várias formas de exclusão e negação de direitos que, historicamente, marcam a vida dos indivíduos que chegam ao cárcere. A escola, ainda que dentro de um ambiente opressor e disciplinador como o da prisão, pode ser um espaço de resistência, descoberta e reconstrução das subjetividades dos detentos.

Os movimentos dialógicos realizados com os alunos do Centro de Detenção Provisória de Serra nos mostraram que, apesar das múltiplas dificuldades e desafios enfrentados, a educação pode e deve desempenhar um papel transformador. A escolarização emergiu como uma possibilidade concreta de enfrentamento das condições de pobreza e exclusão social, promovendo o reconhecimento e a reivindicação de direitos.

A análise das falas dos alunos revelou que muitos deles carregam histórias de vida marcadas pela pobreza extrema, violência, abandono e precarização das condições de vida, fatores que contribuíram para a entrada no sistema prisional. Durante os diálogos, ficou evidente que esses indivíduos, em sua grande maioria, não tiveram acesso à educação na idade certa e isso teve repercussões significativas em suas trajetórias de vida, levando-os a atividades de baixa qualificação e maior vulnerabilidade social.

Ao refletirem sobre suas condições de vida e os direitos que lhes foram negados, os alunos iniciaram um processo de conscientização sobre a própria situação individual e coletiva. Essa conscientização é um primeiro passo fundamental para a construção de um projeto de vida mais digno, tanto durante o período de encarceramento quanto após o cumprimento da pena.

Identificamos, também, a necessidade urgente de elaboração de políticas públicas mais eficazes e integradas que assegurem a escolarização dentro das prisões de maneira digna e de qualidade. Para isso, é imprescindível que existam investimentos em infraestrutura, formação continuada de docentes e desenvolvimento de currículos

que contemplem as especificidades da população carcerária, considerando suas experiências, pois eles carregam consigo suas histórias.

Ao nos aproximarmos desses sujeitos, constatamos que a educação prisional deve ser parte de um esforço maior e mais amplo de promoção dos direitos humanos, cidadania e inclusão social. É preciso compreender que, ao educar indivíduos privados de liberdade, estamos contribuindo para a transformação social e a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos, independentemente da sua condição atual, possam ter a chance de reescrever suas histórias e exercer plenamente a cidadania.

Detectamos que a escolarização no cárcere deve ser vista não apenas como uma ação de remissão de pena ou fuga da ociosidade, mas como um direito fundamental que, mesmo dentro das grades, é capaz de proporcionar caminhos de libertação e reabilitação para aqueles que ali se encontram. O compromisso com a educação desses sujeitos é, portanto, um compromisso com a recuperação de suas dignidades e com a construção de um futuro em que a justiça e a igualdade estejam verdadeiramente ao alcance de todos.

Nossa pesquisa propôs oferecer um olhar crítico para os processos de escolarização de indivíduos privados de liberdade, refletindo sobre as implicações de direitos negados e o empobrecimento que inviabiliza o exercício pleno da cidadania. Crises oriundas da exclusão social do sistema prisional, envolvendo temáticas, como pobreza, cidadania, desigualdade social e a negação de direitos, foram fundamentais para a compreensão da problemática analisada.

A participação coletiva dos detentos, por meio de movimentos dialógicos e formativos, permitiu a criação de um espaço de escuta, reflexão e transformação. Discutimos como a precariedade no acesso à educação contribui para a marginalização e a exclusão, enfatizando a necessidade urgente de políticas públicas que realmente considerem a educação como um pilar de reintegração social.

A análise revelou que, apesar da garantia legal e da estrutura minimamente requerida, os processos educativos e ressocializadores dentro das prisões enfrentam inúmeras

limitações. Muitas práticas ainda são focadas apenas na remição da pena e na fuga da ociosidade, não promovendo, efetivamente, habilidades de vida, regulação emocional e profissionalização. Porém, os diálogos com os apenados mostraram que a educação prisional pode ser uma potente ferramenta de transformação, oferecendo possibilidades de enfrentamento da pobreza, da exclusão e da negação de direitos.

Dessa maneira, reverter esse cenário exige um compromisso renovado com a dignidade humana dos presos, promovendo a educação não apenas como uma obrigação legal, mas também como um direito básico e ferramenta indispensável para a (re)construção de suas identidades e novos horizontes de vida. A educação, em contextos de privação de liberdade, deve ser reconhecida como um caminho para a liberdade, a cidadania e a autonomia, rompendo, assim, um ciclo histórico de exclusão e empobrecimento.

As propostas de intervenção devem contemplar ações educacionais mais amplas e robustas, capazes de transformar o ambiente prisional em um espaço real de ressocialização, digno de devolver à sociedade indivíduos prontos para exercer plenamente a cidadania. Só assim poderemos aspirar a uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Conhecer o espaço prisional, as histórias de vida que ali circulam e permitir-se desconstruir discursos e estereótipos, tão prontos e arraigados em nossas concepções de mundo, fez estabelecer para nós, com eles, outras formas de entender esses sujeitos e suas histórias de vida.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ARAUJO, Gilda Cardoso. Do programa ao diagrama: uma contribuição sócio-histórica para a relação entre estado, cidadania e direito à educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 213-232, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/interacao/v41n1/1981-1802-interacao-41-1-00213.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo/SP: Companhia das Letras, 1989.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzalez; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 31-80.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, desigualdade e educação: módulo introdutório. In: ARROYO, Miguel. **Curso Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015. p. 1-37.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: [revistas.ucpel.edu.br/rsd/article](http://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article). Acesso em: 24 set. 2023.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BERNARDI, Fabiane. **A (des)proteção social das pessoas privadas de liberdade**: um lugar chamado prisão. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- BETTIM, Niúra Silva. **Educação para a cidadania**: possibilidades de reintegração da pessoa encarcerada. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Brasília, 1941. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm). Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957**. Brasília, 1957. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l3274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3274.htm). Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.960, de 21 de dezembro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7960.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7960.htm). Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984**. Brasília, 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1154.htm). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Dados estatísticos do Sistema Penitenciário**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen)**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br>. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 26 set. 2021.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/article>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARARO, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CASTIGLIONI, Luciane; ARAÚJO FILHO, Gerardo Maria. Crime e castigo no Brasil: o perfil dos encarcerados brasileiros. **Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics**, v. 6, n. 2, p. 228-246, jan. 2017. Disponível em <https://www.ipebj.com.br/bjfs/index.php/bjfs/article/view/669>. Acesso em: 12 out. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CODES, Ana Luiza Machado de. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza em direção a uma visão complexa**. Brasília: Ipea. Texto para discussão nº 1.332, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1489/1/TD\\_1332.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1489/1/TD_1332.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

DUARTE, Natália. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza**. 2012. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2012.

DUARTE, Natália de Souza; YANNOULAS, Silvia Cristina. **O percurso escolar da população em situação de pobreza**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Anped. Natal/RN, 2011.

FERREIRA, Angelita Rangel. **Crime-prisão-crime: o círculo vicioso da pobreza e a reincidência no crime**. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.



FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/rp.v.28i2.52761. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Vitória, 2016.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Espírito Santo**. Vitória, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Secretaria da Justiça**. Informações penitenciárias. Disponível em: <https://sejus.es.gov.br/infopen-es>. Acesso em: 3 dez. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Secretaria da Justiça**. Conselho Penitenciário. Disponível em: <https://sejus.es.gov.br/copen-es>. Acesso em: 3 dez. 2022.

GUARINELLO, Norberto Luiz. A cidade-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 29-47.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007. p. 29-50.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro**: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

LEITE, Izildo Corrêa. **Desconhecimento, piedade e distância**: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

SANTOS, Silvio dos. O espaço administrado da prisão e a escola como *locus* de resistência. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EduFSCar, 2012. p. 119-129.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-493.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MARSHALL. Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2006. Coleção Obra Prima de Cada Autor.

MATIAZZI, Shellen de Lima. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória/ES**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo. **Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no Estado de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 115-133.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 159-169.

OLIVEIRA, Flávio Gonçalves de. **Culturas juvenis e educação escolarizada: movimentos culturais com jovens em contextos empobrecidos**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162569>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cede**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

PIRES, Marlene de Fátima. **Educação popular e caráter educativo dos movimentos populares urbanos**: um estudo do processo de participação popular no Orçamento Municipal de Vila Velha. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

QUADROS, Denise Pinheiro; SIMÕES, Renata Duarte. **Democratização do ensino e educação de jovens e adultos em uma escola “multiclasses”**: possibilidades de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia Editora, 2022.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. **Actio**: Docência em Ciências, v. 5, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SAPPER, Alexandre Neves; COSTA, Eder Dion de Paula. **Os direitos humanos e a democracia**: o acúmulo de significantes vazios como entrave para uma real efetivação. Rio Grande: Juris, 2010.

SILVA, Elaine Regina da. **Educação prisional**: preconceito, potencial (de)formativo e ressocialização. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Lucas Lourenço. **O direito à educação escolar prisional**: uma realidade entre grades. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Roberto da. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011381>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVEIRA, Mariana Moraes. De uma República a outra: notas sobre os códigos penais de 1890 e 1940. **Revista do CAAP**, Belo Horizonte, p. 109-125, jul./dez. 2010. Edição especial.

TASONIERO, Gustavo. **A educação nas prisões**: um estudo sobre a perspectiva de emancipação humana. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

TEIXEIRA, Sérgio William Domingues. **Estudo sobre a evolução da pena, dos sistemas prisionais e da realidade brasileira em execução penal**: propostas para melhoria do desempenho de uma vara de execução penal. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas, Porto Velho, 2008.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.

VIDOLIN, Lucimara Aparecida de Moura. **Educação no sistema prisional: desafios, expectativas e perspectivas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/b8WtyLXhVVBj8SGqqhXFVVR/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço social e pobreza. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 153-154, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Formulário de Identificação dos Participantes da Pesquisa**

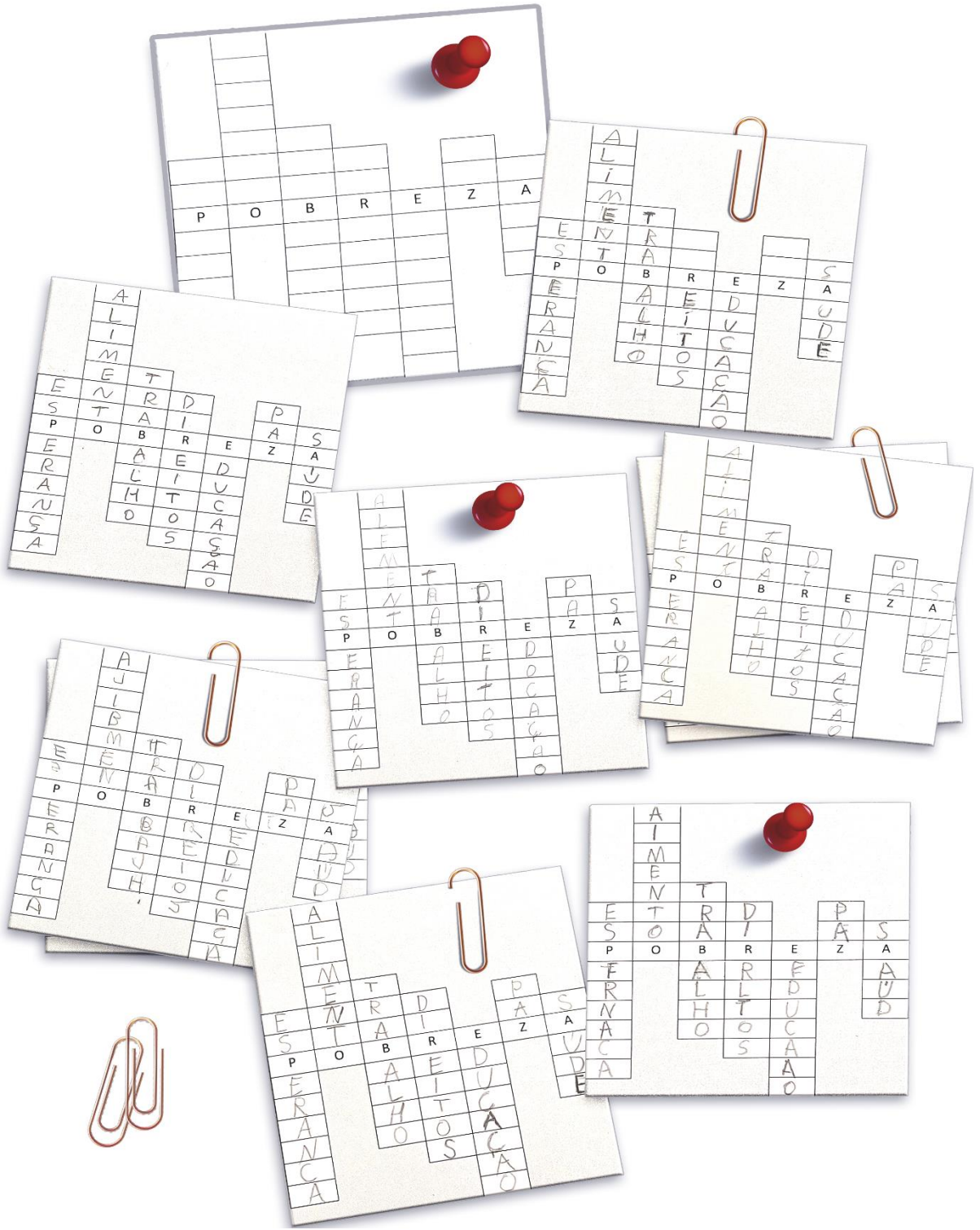
1. Qual o seu nome?
2. Idade:
3. Local de nascimento:
4. Local de residência de sua família (bairro/cidade):
5. Marque sua raça/cor: amarela / branca / indígena / parda / preta:
6. Marque o seu estado civil: casado / solteiro / amasiado / união estável / outra:
7. Você tem filhos ou filhas?
8. Até que série escolar você estudou?
9. Qual a sua profissão?
10. Sua carteira profissional foi assinada alguma vez?

APÊNDICE B – Exemplos de Formulários de Identificação Preenchidos





### APÊNDICE C – Atividade com Cruzadinha





**ANEXOS**

**ANEXO A – Declaração Universal dos Direitos Humanos (Recorte)**

Todos nascemos livres e somos iguais em dignidade e direitos.

Todos temos direitos à vida, à liberdade e à segurança pessoal e social.

Todos temos direito de resguardar a casa, a família e a honra.

Todos temos direito ao trabalho digno e bem remunerado.

Todos temos direito ao descanso, ao lazer e às férias.

Todos temos direito à saúde e assistência médica e hospitalar.

Todos temos direito à instrução, à escola, à arte e à cultura.

Todos temos direito ao amparo social na infância e na velhice.

Todos temos direito à organização popular, sindical e política.

Todos temos direito de eleger e ser eleito às funções de governo.

Todos temos direito à informação verdadeira e correta.

Todos temos direito de ir e vir, mudar de cidade, de Estado ou país.

Todos temos direito de não sofrer nenhum tipo de discriminação.

Ninguém pode ser torturado ou linchado. Todos somos iguais perante a lei.

Ninguém pode ser arbitrariamente preso ou privado do direito de defesa.

Toda pessoa é inocente até que a justiça, baseada na lei, prove o contrário.

Todos temos liberdade de pensar, de nos manifestar, de nos reunir e de crer.

Todos temos direito ao amor e aos frutos do amor.

Todos temos o dever de respeitar e proteger os direitos da comunidade.

Todos temos o dever de lutar pela conquista e ampliação destes direitos.

## **ANEXO B – Texto “Pobreza”**

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. RJ: Bertrand Brasil, 2015.

“A percepção exclusivamente monetária da pobreza nas sociedades do Sul ignora a economia de subsistência que confere ao pequeno camponês relativa autonomia e ignora a sociologia do auxílio mútuo que permite aos pobres da cidade e da periferia sobreviverem”.

“Mas até nessas sociedades, a pobreza não é apenas de ordem monetária: pode-se sofrer de isolamento (pobreza relacional), de ausência de formação (pobreza cultural), de condições de vida difíceis (pobreza de existência)”. p. 148

“A pobreza seja ela assistida ou não, como um enfraquecimento das potencialidades de escolha e de ação e, mais profundamente, como a ausência de controle sobre sua condição e seu destino”. p. 148

“Uma importante fração das populações dos países do Sul retira sua renda da economia informal. Por isso, a principal característica desse setor é que não pode ser calculado. Com muita frequência, as organizações internacionais subestimam as características próprias do setor informal e subestimam sua realidade econômica”. p. 149

“As pessoas pobres das sociedades tradicionais dispõem de meios para lutar contra a miséria, meios esses que residem justamente nas riquezas relacionais, conviviais e solidárias de suas culturas. Longe de se confundir com a miséria, a pobreza convivial é a arma de que os pobres sempre se serviram para exorcizá-la e combatê-la (Majid Rahnema). A solidariedade, a propensão de criar o laço social constituem a única e maior riqueza dos mundos empobrecidos do Sul”. p. 150

“A dissolução dos laços de solidariedade cria as condições de miséria”. p.15

“A capacidade de criar o laço social constitui fator insubstituível na luta contra a exclusão”.

