



## **Educação em unidades prisionais: considerações sobre a prática pedagógica de professores**

*Educacion in prison units: considerations about the  
pedagogical practice of teachers*

JAIRO ANTÔNIO DA PAIXÃO <sup>a</sup>

GUILHERME MAGALHÃES <sup>b</sup>

GLAUBER CÉSAR CRUZ CUSTÓDIO <sup>c</sup>

### Resumo

O presente estudo adotou a técnica Estado do Conhecimento e, a partir das pesquisas voltadas a analisar a atuação docente em unidades prisionais, descreve o aluno e as singularidades da docência nesses ambientes, detecta a necessidade de formação inicial e continuada para atuação em escolas prisionais e o desconhecimento prévio das especificidades da educação prisional por parte dos professores, verifica descompasso entre os textos oficiais e a realidade das escolas prisionais, revela diferentes obstáculos e dificuldades para a prática docente na educação prisional. No entanto, observa a existência de professores que revelaram gostarem de atuar em escola prisional e percebem que a formação docente ocorre por meio da prática cotidiana. Tem-se, com isso, a urgência de uma maior aproximação entre as políticas públicas no âmbito educacional, os professores e os gestores do estabelecimento penal, com vistas a ordenar ações que possam fortalecer parcerias necessárias em prol da formação educacional nas unidades prisionais do país.

---

<sup>a</sup> Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil. Doutor em Educação. Doutor em Ciências do Desporto, e-mail: jairopaixao@ufv.br.

<sup>b</sup> Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: profguilherme.fagoc@yahoo.com.br.

<sup>c</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: russincruz1304@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Formação docente. Unidade prisional. Pedagogias em prisões.

### *Abstract*

*This study adopted the State of Knowledge technique and, based on research aimed at analyzing teaching performance in prisons, describes the student and the singularities of teaching in these ambiances, detects the need for initial and continuing training to work in prison schools and the prior lack of knowledge of the specifics of prison education on the part of teachers, verifies a mismatch between the official texts and the reality of prison schools, reveals different obstacles and difficulties for the teaching practice in prison education. However, it verifies the existence of teachers who revealed to enjoy working in prison schools and realize that teacher training occurs through daily practice. There is, therefore, the urgency of a greater approximation between public policies in the educational scope, teachers and managers of the penal establishment, with a view to ordering actions that can strengthen and the necessary partnerships in favor of educational training in the country's prisons.*

**Keywords:** Teacher training. Prison unit. Pedagogies in prisons.

### *Resumen*

*El presente estudio adoptó la técnica del Estado del Conocimiento y, a partir de una investigación dirigida a analizar el desempeño docente en los centros penitenciarios, describe al estudiante y las singularidades de la docencia en estos entornos, detecta la necesidad de formación inicial y continua para el trabajo en las escuelas penitenciarias y la formación previa. el desconocimiento de las especificidades de la educación penitenciaria por parte de los docentes, verifica un desajuste entre los textos oficiales y la realidad de las escuelas penitenciarias, revela diferentes obstáculos y dificultades para la práctica docente en la educación penitenciaria. Sin embargo, observa la existencia de docentes que revelaron que les gusta trabajar en las escuelas penitenciarias y perciben que la formación docente se da a través de la práctica diaria. Existe, por tanto, la urgencia de un mayor acercamiento entre las políticas públicas en el campo educativo, docentes y gestores del establecimiento penitenciario, con miras a ordenar acciones que puedan fortalecer las alianzas necesarias a favor de la formación educativa en las cárceles del país.*

**Palabras clave:** Formación de profesores. Unidad penitenciaria. Pedagogías en las prisiones.

## Introdução

A educação, em um sentido mais amplo, sempre trouxe consigo uma diversidade de expectativas para os mais variados tipos de anseios individuais ou coletivos, pessoais ou estatais, locais ou até globais. Ela sempre pareceu evocar a possibilidade de algum tipo de progresso e de evolução sociocultural, como também de ganho profissional e financeiro que intermedeia as relações econômicas ao longo de todo o mundo.

Toda essa expectativa sobreposta à educação em algumas das possíveis instâncias de seu atingimento compele também a idealizá-la para o universo do encarceramento onde, acredita-se, que os aprisionados poderiam, de alguma forma, acessá-la, inteirar-se dela e, a partir de uma nova condição por ela propiciada, virem a se libertar, não só de sua condição concreta propriamente dita, mas também simbólica, de sua condição de aprisionados no universo do crime em alguma de suas variadas instâncias.

A partir do século XIX há uma manifesta preocupação com alguma forma de educação para com os sujeitos privados de liberdade. Não só no sentido humano e de consideração para com o sujeito em suas inerentes condições de aprisionado, mas também no sentido mais objetivo de lhe prover de conhecimentos e cultura para propiciar meios capazes de ressocialização, capacitando-o a uma possível reinserção social. O que, além de recuperar o próprio sujeito aprisionado e de lhe antecipar o impedimento a uma possível reincidência ao crime, ainda contribuiria para o esvaziamento do contingente prisional (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013).

Uma das ações concernentes ao Estado prevê a privação de liberdade aos desviantes. Mas esta não deve se restringir apenas ao ato punitivo por si só, ao cumprimento objetivo, simples e puro da pena imposta. Precisa, concomitantemente, punir, recuperar e reinserir (BARROS, 2015). Inclusive como forma de tentar impedir não só o crescimento de ações ilegais e criminosas, conforme previamente estabelecido em leis, como também tentar impedir que sejam praticadas pelos mesmos que já as cometera, ou seja, contribuir para inibir reincidência. O referido autor afirma ainda que a pena tem um aspecto de retribuição ou de castigo pelo mal praticado:

punir *guia peccatum*. Logo, a única finalidade da pena era a de castigar a conduta delitiva do mal praticado (BARROS, 2015).

No entanto, observou-se, ao longo do tempo, que o aprisionamento passava a ser um fim em si mesmo e tão somente como forma de punição do desviante e que a não recuperação com a devida reinserção do apenado não só lhe propiciava remeter-se à reincidência, como também possibilitava cada vez mais o aumento significativo do número de aprisionados. Nesta modalidade de prevenção da criminalidade, a aplicação da pena tem como objetivo principal a correção do infrator, bem como garantir a sua reabilitação. De acordo com a Prevenção Especial Positiva, a pena possui a função de ressocializar e inserir novamente na sociedade o indivíduo que infringiu a lei, levando-o a repensar o ato delituoso cometido e suas consequências, de modo desrespeitar novamente a lei penal, evitando assim que este indivíduo volte a delinquir (BARROS, 2015).

Diante de incontestável observação que ainda hoje se reproduz, começou-se a pensar em formas alternativas de se reverter o descrito panorama do universo prisional, como também de se redirecionar as finalidades de aprisionamento para além de sua ação pragmática de punição, mas como forma também de recuperação e de reinserção. Para tanto, uma ação primordial, objetiva e imediata em que sempre se pensou, dentre tantas possíveis, é a de naturalmente (re)educar o aprisionado, o que, teoricamente, possibilitaria sua retirada de tal condição e, uma vez (re)educado, haveria a possibilidade de anular, nele, o impulso à repetição (MAGALHAES, 2012). Porém, é notória a beleza do discurso, mas que se configura em falácia. A prática aduz ao contrário, pois são elevados os índices de reincidência criminal e o sistema prisional não cumpre sua função ressocializadora, possuindo infinitas deficiências, dentre as quais a péssima infraestrutura das instalações e condições desumanas de tratamento dispensadas tanto àqueles que se encontram aprisionados quanto aos egressos do sistema. Vê-se que a própria arquitetura das unidades prisionais, por exemplo, não foi elaborada para que os aprisionados pudessem reaprender o exercício da cidadania humana através da educação, do trabalho e da arte (FOUCAULT, 1987). Com isso, é perceptível a desconfiança dos especialistas no assunto quando se trata da ressocialização de ex-detentos (BITENCOURT, 2017).

O entendimento acerca dos efeitos da educação escolar sobre o detento deu prosseguimento ao longo dos tempos, o que permite afirmar que, nos últimos anos, essa modalidade ganhou destaque nas discussões do Ministério de Educação, em órgãos públicos e nas organizações que têm como foco planejar e criar oportunidades para grupos e segmentos historicamente excluídos ao longo dos séculos (ZANETTI; CATELLI JUNIOR, 2014).

Atualmente, a educação prisional encontra-se regulamentada pela Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, em tais termos, pode-se observar que ela se encontra diferenciada da educação regular (BRASIL, 2010). Contudo, pode-se dizer que a escola significa muito mais que apenas isso em sua real dimensão e em seus respectivos desdobramentos. O que dizer então de uma escola que promove a educação prisional em toda sua complexidade e especificidades?

Do ponto de vista legal, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas que estão, temporariamente, em situação de privação da liberdade para que, depois possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que são pessoas, em sua maioria, desprovidas de escolarização. Nessa perspectiva, grande parte das pessoas encarceradas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania (PEREIRA, 2011).

Os problemas que existiam na época da institucionalização dessa modalidade de educação são os mesmos dos dias atuais, que vão desde a ausência de uma organização didática e pedagógica, como a falada qualificação de professores para trabalhar com esse grupo marginalizado socialmente, bem como os espaços físicos destinados ao processo de escolarização, que são inadequados. Isto faz com que concretamente não exista uma educação carcerária organizada (SANTOS, 2005).

Desse modo, parece que a oferta de educação para sujeitos em privação de liberdade tem se efetivado como um direito de segunda categoria, conforme demonstrado por Onofre (2013), que aponta que o cotidiano da educação prisional revela um hiato entre o discurso oficial e a realidade. Além disso, a infraestrutura deficiente dos estabelecimentos penais restringe o acesso ao direito a universalização da educação nesse contexto, no qual evidencia-se que, geralmente, as práticas são

realizadas em locais adaptados, ou de uso compartilhado com os demais serviços (MIRANDA, 2016).

A esse respeito, Silva e Moreira (2011), recorrendo aos dados do Ministério da Justiça, relatam que, das mais de 1.800 unidades prisionais presentes no Brasil, nenhuma delas foi arquitetada, em sua origem, como espaço de estabelecimento educacional, ou seja, como uma escola para atendimento aos sujeitos privados de liberdade. Na realidade, são espaços compostos por salas de aula adaptadas ou as aulas são realizadas em espaços improvisados.

Não obstante, no que se refere aos materiais para as aulas na escola prisional, fundamentais para se garantir a educação de qualidade dos sujeitos que lá se encontram, Almeida (2014) aponta diferentes limitações quanto ao uso de determinados materiais, que vão impactar diretamente no cotidiano, dificultando e/ou impossibilitando a efetivação do planejamento pedagógico proposto. Outro ponto a se destacar é que, no cotidiano da escola prisional, as atividades realizadas são carregadas pelo imprevisível, dessa forma, mesmo que o professor planeje as ações, não é certo que ele consiga executá-las como planejado (VIEIRA, 2013).

Somado a isso, há os obstáculos relacionados à dinâmica dos estabelecimentos penais. Onofre (2009) e Bessil (2015) revelam empecilhos quanto à atitude dos funcionários dos estabelecimentos prisionais, os quais não compreendem, não aceitam e não apoiam a educação escolar nos locais. Os autores afirmam ainda, que muitos desses funcionários consideram que os sujeitos em situação de privação de liberdade não merecem e não têm o direito à educação, alegando que os indivíduos privados de liberdade não levam a sério os estudos e que utilizam a escola com outros fins além dos educacionais. Visto por esse ângulo, semelhantemente, Oliveira (2012) revela que existem especificidades de gestão em cada estabelecimento prisional, com suas relações internas, seu cotidiano, aumento do controle ou disciplinamento, e, ainda, há a desconsideração da educação como um direito dos sujeitos privados de liberdade.

Não obstante, a partir de estudos empreendidos por Onofre (2011), Lourenço (2011) e Onofre e Julião (2013) é possível afirmar que cada vez mais se reconhecem as vantagens da educação como elemento vital para fomentar a capacidade dos (as) reclusos (as) em desenvolver e manter uma série de atitudes que lhes permitirão

aproveitar eventuais oportunidades sociais, econômicas e culturais. E, apesar desse reconhecimento ser desejável e necessário, cabe assinalar que nos últimos anos, tem-se percebido alguns avanços na América Latina e especificamente no Brasil, mas ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de integrar e de articular ações que possam efetivamente criar condições que contribuam para a melhoria da situação das unidades prisionais, permitindo que cumpram seu papel como instituições educativas (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

Enquanto a situação variável da educação tende com demasiada frequência a oscilar entre ruim e muito ruim, é preciso reconhecer plenamente o número de programas educacionais de excepcional qualidade que, à luz das observações dos próprios reclusos, são resultado de iniciativas individuais e de um extraordinário compromisso mais do que produto de política do Estado ou de uma determinada instituição (MUÑOZ, 2012).

A certificação de etapa de escolarização é garantida diretamente pelas secretarias de educação ou por meio das certificações nacionais realizadas pelo Ministério da Educação através do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O financiamento da educação nas prisões varia conforme o Estado, carecendo de uma orientação nacional mais precisa. Para aqueles em que a educação nas prisões é vinculada à política de educação de jovens e adultos, há os recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), mas nem todos os Estados nessa situação acessam tais recursos para garantir o atendimento. Há Estados, nos quais o atendimento é garantido por meio de recursos do órgão do sistema prisional responsável pela educação. Em São Paulo, Estado no qual a educação das prisões não foi assumida pela Secretaria Estadual de Educação, o atendimento é garantido pela Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) por meio de recursos gerados, em sua maior parte, da venda de produtos confeccionados por pessoas presas. A educação nas prisões também está prevista no programa Brasil Alfabetizado e no Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado pelo Ministério da Educação (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

Nessa perspectiva, o objetivo do presente trabalho foi conhecer, a partir da literatura especializada, aspectos relacionados à atuação do professor no processo de educação em unidades prisionais no Brasil. Os argumentos que conformam este estudo fundamentam-se no trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa como exigência parcial para a conclusão do Curso de mestrado na área correspondente.

## **Caminhos da pesquisa**

Tendo em vista os pressupostos teóricos orientados pela metodologia da pesquisa científica, o presente estudo encontra-se em conformidade com Marconi e Lakatos (2010) e Morosini e Fernandes (2014), que ressaltam a importância de procedimentos como a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A estruturação desse estudo se deu a partir dos referenciais obtidos por meio da literatura especializada acessada e que vinha ao encontro da educação em unidades prisionais e, das posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Estes procedimentos encontram-se em consonância com as orientações de Romanowski e Ens (2006) para se construir um estado do conhecimento. De acordo com as referidas autoras, os estudos desenvolvidos a partir de uma sistematização de dados, denominada *estado da arte*, recebem esta qualificação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Na realização, por exemplo, do “estado da arte” sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses. O estudo que privilegia apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Observando os apontamentos acima é possível afirmar que uma pesquisa de estado da arte é uma investigação de estado do conhecimento se aproximam quando identificadas como de caráter bibliográfico. Mas se diferenciam principalmente pela primeira apresentar a necessidade de uma busca de produções mais diversificada,



ampla e profunda. Portanto, este trabalho, de caráter bibliográfico, se assume como estado do conhecimento. Compreendido como uma metodologia capaz de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica, o estado do conhecimento apresenta como características bibliográficas do processo de produção, a realização de um estudo descritivo e analítico do material a ser consultado (FERREIRA, 2002).

Buscando encontrar trabalhos que possibilitassem um contato próximo e a compreensão da temática de professores na educação prisional, além de verificar a relevância da investigação aqui proposta, foi realizado um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos grupos de trabalho GT 06 — Educação popular; no GT 08 - Formação de professores e o GT18 — Educação de pessoas jovens e adultas, no período entre 2010 e 2020. É importante ressaltar que esses grupos foram os escolhidos levando-se em consideração as informações de seus históricos e temática de trabalhos publicados, que, possivelmente poderiam ter pesquisas que foram desenvolvidas na temática aqui proposta.

Também foi consultado o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com trabalhos produzidos no período supracitado, em programas de pós-graduação de instituições brasileiras de Ensino Superior. Além desses, foi realizado um mapeamento de trabalhos que se abordavam a temática desta pesquisa publicados em 10 periódicos específicos em educação com classificação Qualis A1: Cadernos de Pesquisa; Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade; Educação e Realidade; Educação e Pesquisa; Cadernos do Cedes; Educação em Revista; Educação; Educar em Revista; Proposições. O critério utilizado para a seleção dos trabalhos nesses bancos de dados foi o de enquadrarmos esta investigação no contexto das pesquisas desenvolvidas com professores que atuam em escolas prisionais, e que retratavam aspectos desta condição.

A partir dessas informações, traremos alguns apontamentos do que expressam as pesquisas desenvolvidas relacionadas a professores na educação prisional. Nas buscas nos diferentes bancos de dados mencionados, utilizamos os seguintes descritores: professores na educação prisional, docência na educação prisional, professores em unidades prisionais, prática docente em cárcere, professores em

presídios, prática educativa em cárcere, trabalho pedagógico em presídios e cárceres e docência em presídios e prisões. Os trabalhos eram selecionados através das análises dos seus títulos, palavras chaves e resumos. Assim, as pesquisas que eram consideradas potenciais foram selecionadas e lidas de forma mais aprofundada, para verificarmos se elas se enquadravam na temática da presente investigação.

Desta forma, foi possível a compreensão e discussão aprofundadas das categorias de análise que emergiram do referencial teórico. Se encontram organizadas em duas partes: a primeira busca conhecer o aluno do sistema prisional e a segunda parte aborda o professor e a educação prisional e os descompassos na sua atuação docente no sistema prisional.

### *O aluno do sistema prisional*

O universo prisional é marcado por uma cultura e por elementos do próprio contexto social tais como a linguagem, valores, normas, crenças, a ciência, a educação, a repressão, violência, a ordem e a disciplina que, muitas vezes, se manifestam de forma velada em suas teias de relações. As unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, do isolamento, da segurança e da disciplina e, frequentemente, tornam-se quase impenetráveis a mudanças. Dentre algumas de suas características principais está o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos. No dizer de Goffman (1974), o aprisionado sofre uma deterioração de sua identidade, e uma nova lhe é forjada. A própria inexpressividade facial aliada à gíria permite ao aprisionado manusear aspectos da situação e se comunicar com os outros sem que os guardas se deem conta do que está acontecendo. Ninguém lhe ensina o código não-escrito, sendo a cautela imprescindível ao convívio. A partir de sua teoria, apresentada na obra “Manicômios, prisões e conventos”, o referido autor, buscou demonstrar a proximidade de instituições aparentemente incomparáveis como um hospital psiquiátrico e um convento, ou como um quartel e uma penitenciária. Segundo sua teoria, todos estes estabelecimentos podem ser considerados Instituições Totais e como tais, enclausuram aqueles privados da liberdade do contato direto com a sociedade, instituindo para os mesmos um mundo intramuros no qual toda a ação

vem a atingir a concepção de si mesmos, mortificando assim o eu até então existente (GOFFMAN, 1974).

O espaço prisional, dessa forma, é regido por um modo peculiar de existência, com suas regras, condutas e seus códigos, específicos, tornando-se, assim, um espaço de conflitos e tensão entre os seus atores. Nesse viés, os sujeitos se submetem à adesão dessas regras e condutas na tentativa de sobreviver e tornar o tempo mais breve possível à sua estadia na prisão. Essa teia de costumes, valores e normas comuns aos aprisionados se dá no processo de socialização pelo qual o sujeito se apropria da linguagem, dos códigos e dos conhecimentos do grupo e da cultura social da instituição. Nesse cenário, dentre as atividades que são desenvolvidas na prisão, tem-se atividades educacionais.

O espaço em que ocorre o processo educativo é singular e diferente de diversos espaços como igreja, família, grupo de amigos, entre outros. Nesse sentido, Carvalho e Guimarães (2013) em uma investigação realizada levantam uma série de questões como: a educação escolar está organizada dentro do sistema penitenciário? As salas de aula, bibliotecas, horários de funcionamentos são elementos que fazem parte da essência da escola? Como estes estariam presentes nesse espaço? Afinal, que escola é essa? Assim sendo, a escola para prisão como a escola extramuros tem como um dos seus maiores desafios a formação da cidadania que leve à autonomia, à liberdade, à alteridade e à participação na construção de uma sociedade mais humana e justa (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013).

O desvio de comportamento de alguns cidadãos, contrário a princípios e objetivos do Estado, e que lhe compromete a governança, o impele a ações de contenção, regulação e de imposições através de leis, podendo chegar às vias de fato de aplicação de punição para os casos de desvios mais graves que possam comprometer a manutenção da ordem geral. E, como afirma Rusche (1995, a Educação Prisional e a Educação de Jovens e Adultos estão interligadas na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. O primeiro fato que se pode criar acerca da especificidade da educação de adultos presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da história da educação de adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma,

está inserido também na história das prisões e das formas de punições (RUSCHE, 1997).

Devido à diversidade dos indivíduos aprisionados, seja no tocante à idade, cor, raça, tipos de delitos praticados, condições sociais e demais características, há de se esperar uma grande variação no que se refere à escolaridade de cada um deles. Ainda que se possa selecionar uma turma de alunos encarcerados, onde todos tenham cursado, por exemplo, até o quinto ano do Ensino Básico, é possível que se depare com variações em suas respectivas capacidades individuais de aprendizagem e do desenvolvimento para com a mesma.

A ambiência prisional apresenta visíveis antíteses e contradições para o desenvolvimento de processos educativos. Se por um lado a educação busca contribuir para a plena formação e a libertação do ser humano, por outro, o encarceramento visa privar as pessoas da convivência social e mantê-las afastadas do resto da sociedade (IRELAND, 2012).

A experiência no acompanhamento de pessoas que por algum motivo encontram-se em situação de cárcere tem evidenciado que, em algum momento, a muitas delas foi negado o direito à educação e, em muitos casos, os motivos que levaram a pessoa ao cárcere estão relacionados à negação desse direito. Tal situação enfatiza a relevância social da pesquisa, uma vez que, nesses casos, a inclusão dos presos no sistema educacional, além de reparar uma injustiça pode também contribuir para que estes sejam incluídos no sistema social. Contudo, hoje muito se discute sobre a incapacidade de os sistemas prisionais contribuírem para dar ao preso condições de participação na vida social.

Nessa direção, é importante assinalar que o Brasil é um dos países com a maior taxa de encarcerados do mundo, sendo 338 encarcerados para cada 100 mil habitantes, ocupando atualmente o terceiro lugar, posição que perde destaque apenas para os Estados Unidos e da China (VELASCO; CAESAR; REIS, 2020). Em números absolutos, a ocupação nas unidades prisionais do Brasil aumentou 12,8% em cinco anos, passando de 663.155 em dezembro de 2015 para 748.009 em dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Sob essa ótica é importante destacar que, a ideia que se tem do sistema prisional é a de que ele é muito caro para a sociedade e que as pessoas que por ele passam geralmente saem piores. Nesse contexto, a questão fundamental é

saber se existem de fato políticas de inclusão para o preso no sistema educacional (ALMEIDA; SANTOS, 2016).

Embora se reportem ao estado do Rio de Janeiro, Diógenes Pinheiro e Miguel Farah Neto (2011) na obra de ambos, intitulada *Quem são os jovens da educação prisional?* Um perfil dos estudantes do ProJovem prisional do Rio de Janeiro, apontam que, nas duas últimas décadas, as políticas públicas brasileiras incorporaram fortemente a questão da inclusão social de sujeitos que sofrem extrema vulnerabilidade, mas que, frequentemente, permanecem à margem de ações e programas, devido à sua invisibilidade social. Este é o caso das pessoas com necessidades educacionais especiais ou daquelas que, por diversas situações de exclusão (encarceramento, saúde, trabalho), demandam atendimento especial. Porém, passar da intenção ao ato efetivo de inclusão constitui, ainda, um desafio (PINHEIRO; FARAH NETO, 2011).

Quando de sua implantação no Rio de Janeiro, em agosto de 2009, o ProJovem Prisional definiu como meta atender a 200 jovens internos. Apesar de o curso ter se iniciado com esse número, no momento da pesquisa, em 2010, era frequentado por apenas 119 alunos. Segundo a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), a elevada evasão registrada, cerca de 40%, deve-se, principalmente, aos seguintes fatores: cessação da pena, migração de regime ou transferência para outros locais. Como o ProJovem Prisional é uma modalidade nova do ProJovem Urbano, tendo sido implantado apenas em três unidades da federação (Acre, Pará e Rio de Janeiro), há uma grande expectativa quanto ao seu êxito, sobretudo por se acreditar que o programa possa ter efeitos positivos — tanto durante a permanência desses jovens na prisão quanto no seu futuro, após o cumprimento da pena —, ao oferecer a possibilidade de participação em uma nova rede social no campo da educação e do emprego e, desta forma, contribuir para a sua reinserção social, a partir da conclusão do Ensino Fundamental (PINHEIRO; FARAH NETO, 2011).

De acordo com levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada — IPEA 2020, em 2019, o Brasil tinha 47,2 milhões de jovens de 15 a 29 anos, que representavam 28% da população ativa acima de 15 anos. No entanto, os jovens somavam mais da metade dos trabalhadores desocupados (54%). Com a pandemia de Covid-19, houve um aumento da inatividade, principalmente do número

de jovens desalentados, que desistiram de procurar emprego por não ter esperanças de que vão encontrar (IPEA, 2020).

A criação do ProJovem, pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, constitui uma das iniciativas de enfrentamento desse desafio, no âmbito da então estabelecida Política Nacional de Juventude, que, concomitantemente, instituiu também, por meio da referida lei, a Secretaria Nacional de Juventude e Conselho Nacional de Juventude (PINHEIRO; FARAH NETO, 2011).

Ao incluir os jovens privados de liberdade, o ProJovem Prisional se volta para o atendimento a um segmento da juventude que representa mais da metade de toda a população carcerária do país. A maioria desses jovens não teve acesso à educação ou a outros direitos básicos de cidadania, não permanecendo na escola por razões familiares, econômicas, sociais ou políticas. Como já assinalava Goffman (1974), estigma corresponde à situação do indivíduo inabilitado para o reconhecimento social pleno, o que contribui para que as opiniões e demandas de jovens com esse perfil não sejam consideradas no processo de formulação e implementação de políticas a eles direcionadas. Esse dilema é vivido pelos jovens em geral, mas recai, sobretudo, nos jovens pobres (ALMEIDA; SANTOS, 2016).

Assim, ao se tratar da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, faz-se necessário entender a relação desse direito com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade, e de habilitar a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada na sociedade. No tocante à população prisional, Ireland (2012) acentua que as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, das Nações Unidas (1955), determinam que *todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais* (Princípio 6º). E que, em obediência a esse princípio, no Brasil, a Lei de Execução Penal de 1984 explicita no seu art. 3º que ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei, incluindo instrução escolar e formação profissional, e assistência material, jurídica, social, religiosa e à saúde (art. 11). E também faz menção específica ao estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (art. 21). O aluno do sistema prisional encontra-se

então, mesmo sem sabê-lo, em meio a todas essas considerações e discussões que se lhe referem diretamente, e que também precisam ser apreciadas e consideradas pelo professor prisional, ainda que subjetivamente, mesmo que elas não se concentrem diretamente no seu ato de ensinar, em sua ação pedagógica, em sua didática e, por fim, de forma geral em sua atuação docente.

Todas essas questões caracterizam o trato para com esse aluno encarcerado, sobretudo a partir de uma apreciação mais ampla do universo à sua volta, o que remete à necessidade de também considerá-lo em tais instâncias, quando a ele se pretende direcionar uma educação. E isso, para que não se restrinja a uma escolarização pura e simples, mas se amplie em uma educação global e estruturante para que possa, de fato e de direito, conseguir devidamente ressocializar para a vida e reinsserir-se em sociedade.

### *O professor, a educação prisional e os descompassos em sua atuação docente*

O professor que atua no sistema prisional, normalmente possui a mesma titulação do que atua na escola regular. Ainda que se lhes sejam atribuídas observações, restrições ou algum tipo específico de preparação, por parte da unidade prisional ou algum isolado programa de governo que possa haver, para a atuação junto ao sistema prisional, de uma forma geral, o professor é o de mesma titulação da escola regular. Ainda não se faz necessária uma formação acadêmica específica para o professor prisional.

A preparação mínima, anterior à sua inserção no sistema, refere-se apenas às medidas de segurança, de postura e de atuação pessoal para aquele ambiente, e não com referência às especificidades de currículos, disciplinas, matérias ou conteúdos a serem administrados para aquele meio. Contudo, de um modo geral, a educação mais utilizada para esses fins são as mesmas previstas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No confronto diário com a realidade prisional, o professor terá que se reafirmar cotidianamente através de sua superação pessoal e frente ao conflito de outras idealizações que sobre sua atuação recaem. O aluno-detento não espera apenas se (re)educar por meio da atuação do professor que lhe oportuniza uma nova

educação, mas, ao se libertar, se reinserir em lugar diverso do anterior à sua prisão e de forma permanente e autossustentável.

Toda essa sobreposição de expectativa à educação leva a crer que ao professor prisional, além da atribuição a ele conferida como aquele capaz de ensinar, de prover o sujeito de conhecimento, lhe é acrescida ainda a expectativa de que possa libertar todo aquele que a ele se oferecer como aparelho receptor da educação que professa (CUSTÓDIO; NUNES; PAIXÃO, 2021). Os referidos autores afirmam que se essa expectativa a ele sobreposta pode lhe facilitar a viabilizar ao aprisionado o acesso à educação que ele busca, pelos mais variados anseios, poderia, contudo, também lhe conferir, concomitantemente, uma certa dificuldade em responder e a corresponder por esses anseios no sentido maior da libertação (CUSTÓDIO; NUNES; PAIXÃO, 2021).

Além das expectativas comumente dirigidas à educação em seu potencial de conceber conhecimentos e saberes em um ambiente prisional, elas podem ser acrescidas pelo anseio por liberdade pelas vias da reinserção que a própria educação suscita, como também pela reeducação que dela naturalmente emana. O professor prisional, aquele de quem se espera o conhecimento capaz de prover, libertar e reinserir o sujeito através da educação, encontra-se no meio e à frente dessas expectativas. O que, em tais condições, localizado no imaginário anterior à atuação, remete-lhe, desde já, a algumas dificuldades iniciais como, por exemplo, as de vir atender e a suprir expectativas já anteriores à sua atuação. Contudo, há que se considerar também, já de início, outras dificuldades a se desenvolverem efetivamente a partir de um programa de educação levado a um ambiente prisional, já pelo caráter essencialmente disciplinador, castrador, impositor de regras rígidas e de anulação do sujeito em pleitear possibilidades, como é o caso desse mencionado ambiente.

Essa possível primeira dificuldade, enumere-se assim, poderia impelir já de início o professor prisional ao questionamento de seu papel de educar, do que ensinar e para que e quem ensinar. Ele se ofereceria, pelas vias da educação, como um proponente das liberdades possíveis? Ensinaria o que se prevê que seja normalmente ensinado para aquisição de conhecimento, independente do direcionamento que a esse se queira empreender? Ser-lhe-ia opcional abster-se da consideração para com o peso do ambiente e para com todas as peculiaridades da ambientação prisional e, nela,



atuar como se no ensino regular, de onde é oriundo, lá estivesse?

Sem dúvida, estas são questões iniciais que se acredita que possam fazer emergir e estruturar algumas das primeiras dificuldades que virão a ser interpostas ao professor prisional para além de quaisquer determinações de regras objetivas contidas em quaisquer manuais de disciplinamento, ou diretamente exigidas como procedimentos estabelecidos.

Onofre (2014), ao referir-se à educação prisional, orienta que, para a construção dessa escola, há que se considerar se existe descompasso entre o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões. A proposta educacional traçada para essas escolas, ao explicitar as concepções sobre o homem, sobre o mundo e sobre a educação e a produção de conhecimento, enfatiza que a educação, para ser válida, deve considerar tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito), quanto as condições nas quais vive (contexto). A autora estabelece, ainda, que toda ação educativa deve, portanto, promover o indivíduo o qual deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade. Conclui que é preciso que o homem, ao tomar consciência de sua realidade, procure refletir sobre ela, comprometendo-se em transformá-la, sendo necessário ter presente se a atividade educativa está sendo desenvolvida para a libertação dos homens — a sua humanização — ou para a sua domesticação (ONOFRE, 2014).

Os resultados, como mostra Duarte (2018), sugerem que escolas inseridas em unidades prisionais podem oferecer aos profissionais docentes experiências que, frequentemente, não são observadas em outros espaços educativos, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos e no campo educacional como um todo. Esse autor acentua que muitos estudos têm ressaltado o valor e a importância da educação para as pessoas em situação de privação de liberdade, no entanto, pouco tem se investido em estudos específicos em torno da constituição da identidade profissional dos professores que atuam anonimamente no interior das *celas de aula* (DUARTE, 2014, p. 36).

Há de se considerar que, em tais condições, as diferenças mais acentuadas em tal ambiente devam ser a do próprio espaço físico, passando pela aura do ambiente, e se estendendo aos pormenores das características e especificidades dos alunos.

O professor da escola regular, ambiência que em algum momento integrará a

trajetória da maioria dos docentes licenciados, embora existam variações locais e situacionais de uma para outra, na condição de professor prisional, possivelmente ele deparará com uma série de limitações e restrições que o próprio sistema deva estabelecer em suas regras operacionais, por se tratar de uma instituição de segurança de diferentes níveis, que busca adaptar-se para esses fins.

Uma pesquisa desenvolvida por Nakayama (2011), sinalizou a necessidade de a formação docente ir além das questões de funcionamento dos estabelecimentos, tendo que envolver, também, aspectos inerentes às especificidades da docência em espaços de privação e liberdade, suas metodologias, avaliações e princípios. Portanto, na escola prisional, de acordo com a autora, cabe ao professor levar em consideração que a educação em espaços em unidades prisionais não deve ser perspectivada a partir dos mesmos princípios da Educação de Jovens e Adultos que se desenvolve em outros espaços. É imperativo analisar as particularidades, diferenças, características e contextos. Geralmente, na Educação de Jovens e Adultos o aluno é sujeito trabalhador, que goza do direito de ir e vir, com aquele que faz escolhas. No cárcere os alunos encontram-se em outras condições de vida. É preciso lidar com a privação desse ir e vir, do trabalho, da família, do lazer e até do saber. Para tanto, no sentido de mitigar as disparidades de presentes nesses contextos, é preciso lidar com seus saberes prévios, suas experiências de vida anteriores, e aquelas construídas após sua inserção nesse espaço, suas expectativas, e principalmente aqueles saberes que podem ser relevantes e significativos para o sujeito em situação de privação de liberdade.

Soma-se a isso o fato de professor se deparar no desenvolvimento do processo educacional um distanciamento entre o que é descrito nos textos oficiais, no que tange a uma ação docente que favoreça a formação crítica dos alunos em privação de liberdade, com a realidade desses cenários. Além disso, destacam-se uma série de impedimentos relacionados às regras de segurança do local e o distanciamento das formações dos professores para atuarem escolas prisionais (MENDES, 2011). Dito de outra forma, o sistema prisional indica a complexidade da prática docente e os cursos de licenciatura dispõem de iniciativas reduzidas no que concerne à formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos, não tendo formação que englobe as especificidades da educação prisional. Ademais, é revelado, pelos seus resultados, que a docência entre as grades marca a vida desses educadores

(MENOTTI, 2013). Nesse contexto é significativo realçar, a partir de um estudo desenvolvido por Lopes (2013), que os professores atuantes em unidades prisionais na Região de Joinville relataram dificuldades para o uso de alguns materiais ou didáticas em função das normas do local, sinalizando isso como um aspecto desmotivador. Entre seus resultados, fica evidenciado o quão grande são as dificuldades de desenvolver a prática docente em uma perspectiva de prática de liberdade em um cenário rígido e com normas estabelecidas como é a prisão.

Em um estudo realizado por Melo (2014) foi averiguado que, entre outras coisas, a dificuldade de uma professora em utilizar filmes como um recurso didático para sua prática docente, pelo fato do diretor da unidade prisional criar empecilhos para tal. A partir disso, a autora afirma que, apesar de dificuldades e impedimentos, alguns docentes insistem e desenvolvem trabalhos com filmes, expressando a potencialidade da utilização desse recurso como instrumento auxiliar para o ensino. Nessa mesma temática, a partir dos resultados de sua investigação, Almeida (2014) observou que, embora as práticas docentes fossem realizadas em um local marcado pelo imprevisível e improvável, as professoras desempenham suas ações com prazer, apesar de relatarem desconhecimento das peculiaridades de uma escola em um local de privação de liberdade. Além disso, apontam lacunas na formação e inexistência de políticas públicas voltadas à educação prisional.

Em um ambiente de encarceramento, imagina-se que essa condição e autoimagem devam conflitar com a condição adversa dos alunos, sobre os quais o professor prisional, pelo que propõem alguns dos objetivos da educação, dentre outros, buscará imprimir uma reorientação de percurso que poderia vir a culminar com a libertação dos mesmos, tanto simbolicamente quanto pelas vias de fato (DUARTE, 2018).

Subvertendo essa lógica que caracteriza as escolas nas unidades prisionais, tem-se percebido ações de grupos de professores que vem buscando ampliar a formação desenvolvida nesses espaços para além dos conteúdos programáticos prescritos no currículo. Em um estudo desenvolvido por Vieira (2016), no qual se buscou analisar as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia-GO, a autora constatou que os professores atuantes ali têm conseguido articular uma educação compatível com a proposta de reinserção social dos sujeitos presos trabalhando com

textos que promovem reflexões sobre questões como respeito, amor, honestidade, liberdade e futuro, proporcionando também a produção de textos com temas relacionados a um refletir constante sobre suas realidades e sobre uma perspectiva de mudança. Dessa maneira, foi possível inferir que através de suas práticas, esses professores buscam ir além da escolarização dos alunos presos, promovendo reflexões que oportunizem aos mesmos buscarem novas perspectivas e posicionamentos, assim, por meio de suas propostas, percebeu que os professores buscam a reinserção social dos alunos.

Conforme Bolívar (2006), cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional única e singular, profundamente condicionada por fatores contextuais, que se cruzam nas vidas profissionais. Para o autor, a história de vida do professor é o que frequentemente lhe permite se adaptar e ocupar os diferentes espaços sociais, assim como situar-se no contexto temporal, não apenas projetando o seu passado sobre as experiências atuais, mas reconstruindo as experiências passadas sobre novos valores e concepções (BOLÍVAR, 2006).

O professor, ao se deparar com novas realidades e valores educacionais divergentes daqueles os quais tradicionalmente testemunhou em seu meio cultural, tende a experimentar a vivência de uma crise de identidade que o faz refletir sua prática profissional e, conseqüentemente, sua autoimagem, isto é, a crise instala-se depois de sair de uma situação estável para uma nova realidade de atuação profissional. Ao conscientizar-se do novo contexto institucional — o cárcere e seus múltiplos atravessamentos —, sofre um choque de realidade, nitidamente justificado perante o contraste entre a nova realidade que lhe é apresentada e o que foi tradicionalmente vivenciado em sua trajetória profissional (BOLÍVAR, 2006). De uma maneira geral, as contradições existentes entre a educação e as questões de segurança dos estabelecimentos, podem dificultar a efetivação do trabalho pedagógico esperado e pretendido (SALVALAGGIO, 2016).

Comumente, uma análise superficial das matrizes dos cursos de Pedagogia, ofertados por diferentes instituições de ensino superior do Brasil é suficiente para deixar transparecer que a formação dos pedagogos para esses espaços se dá por meio da prática, tomando-se como referência as experiências e tendo a teoria como suporte à prática. Essa situação impõe a necessidade de se conhecer o cenário prisional, seus

problemas, contradições para que se consiga atender as especificidades do sistema, entre outras questões (OLIVEIRA, 2015).

Nessa ótica, Goodson (2007) aponta para um possível caminho na tentativa de construir um currículo para educação prisional, ao referir-se a aprendizagem narrativa como um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. O autor complementa, ao afirmar que esta aprendizagem emergiria a partir dos elementos: trajeto, busca e sonho, sendo eles motivos centrais na vida e ao longo da vida (GOODSON, 2007).

Não obstante, reitera-se que somente criar as leis buscando a garantia do direito à educação, nesse caso a educação prisional não é o suficiente. Ademais, é imprescindível a execução de políticas públicas, assegurando recursos financeiros, programas de formação de professores eficazes, levando em consideração a complexidade do ambiente prisional. Nesses termos, reconhece-se que todas as possibilidades adotadas têm ficado em grande parte restritas às formalidades da lei, sendo assim, o passo seguinte para efetivar esse direito é através de políticas públicas de qualidade que atendam essa grande demanda potencial.

## **Considerações finais**

De uma maneira geral, foi possível inferir que as investigações voltadas a analisar a atuação do professor nas unidades prisionais, utilizadas para fundamentarem o presente artigo, apontam para a necessidade de formação docente para atuação em escolas prisionais, descrevem singularidades da docência nesses ambientes, relatam desconhecimento prévio das especificidades da educação prisional por parte dos professores, apontam um distanciamento entre os textos oficiais e a realidade das escolas prisionais, revelam diferentes obstáculos e dificuldades para a prática docente na educação prisional.

Há professores que revelam gostar de atuar em escola prisional, docentes que relatam não terem tido em sua formação as especificidades da educação prisional, apontando ausências na formação, observa-se a formação docente ocorrendo por meio da prática cotidiana. Tem-se, com isso, a urgência de uma maior aproximação

entre os professores e os gestores do estabelecimento prisional, buscando ordenar as ações no local e auxiliando no fortalecimento de parcerias entre eles.

As pesquisas analisadas sinalizam ainda a necessidade de formação inicial e continuada específica à educação em escolas prisionais, a dificuldade em executar alguns conteúdos, a precariedade de recursos pedagógicos para as aulas, que os conteúdos devem ser coerentes com a realidade do contexto dos alunos em situação de privação de liberdade — há professores que trabalham conteúdos que promovem reflexões que possam oportunizar aos alunos buscarem novas panoramas de vida — descrevem a falta de apoio à educação pelos agentes de segurança prisional; e, ainda, apontam que os aspectos de segurança influenciam negativamente a educação prisional.

No que se refere ao processo avaliativo das aprendizagens desenvolvidas nas escolas em unidade prisionais, os professores, na maioria das vezes, não dispõem de parâmetros legais que indiquem as diretrizes para a avaliação em espaços de privação de liberdade, a ausência de um sistema de notas que permita registrar a qualidade da aprendizagem das alunas, a precariedade de recursos pedagógicos para uma aula mais dinâmica e atrativa, bem como para uma prática de avaliação inovadora. Há ainda a alta rotatividade dos alunos, o que dificulta o acompanhamento da aprendizagem, entre outras dificuldades. Dessa forma, se faz necessário investimento em recursos humanos e pedagógicos, e também uma formação docente adequada para atuar em espaços como o tal (SOARES, 2015).

Por fim, em meio a esse cenário que se configura um contraponto ao processo educacional, tão caro à uma considerável parcela da sociedade brasileira, é possível vislumbrar que determinados avanços em relação ao direito à educação em unidades prisionais ainda apresenta uma série de fragilidades. Com isso, se faz necessário nesse longo caminho a ser trilhado reunir esforços para a ocorrência de mudanças positivas à essa modalidade educacional no país.

## Referências

- ALMEIDA, C. V. A. *A professora nos entremuros do cárcere*. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.
- ALMEIDA, J. G.; DOS SANTOS, R. Q. Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* — ANPAE, v. 32, n. 3, p. 909-929, 2016.
- BARROS, C. M. S. A compreensão do Direito Penal e aplicação das penas partindo da análise de pressupostos teóricos das principais teorias da pena. *Anais do EVINCI* — UniBrasil, v. 1, n. 4, p. 278-288, 2015.
- BESSIL, M. H. *A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo da psicodinâmica do trabalho*. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e Institucional) — Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BITENCOURT, C. R. *Tratado de Direito Penal*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. 5. ed. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2010. Estabelece as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. INFOPEN de Junho de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/31AFxss>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, p. 13, 2009.
- CARVALHO, O. F.; GUIMARÃES, S. *A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos*. Horizontes, v. 31, n. 2, 2013.
- CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Org.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.
- CUSTÓDIO, G. C. C.; NUNES, C. M. F.; PAIXÃO, J. A. Educação física escolar em unidades prisionais: elementos para se pensar sobre a educação “por entre as grades”. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.66352. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/66352>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- DUARTE, A. J. O. Docência na prisão: relação professor-aluno e identidade docente. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 300-312, maio/ago. 2018.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

GOFFMAN, E. *Manicômios prisões e conventos*. Trad. Duarte Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOODSON, E. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta B. Rache. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

IRELAND, T. D. (Org.) Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-179, 2011.

LOPES, K. C. B. *Direito e Desafios: a educação no ambiente prisional*. 2013. 254 f. Orientadora: BALDIN, N. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

LOURENÇO, A. S. *O Espaço de Vida do Agente Segurança Penitenciária no Cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários*. Curitiba: Juruá, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA *Mercado de trabalho conjuntura e análise* - Ministério do Trabalho ano 26, set. 2020.

MAGALHAES, G. *Dos dois lados da grade*. Ubá, MG: Suprema, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, V. M. *Aproveitando brechas: experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro*. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2014.

MENDES, F. C. F. *Um Mundo Dentro de Outro Mundo: Educação Prisional no Estado de Pernambuco*. 2011. 96 f. Orientador: BRAYNER, F. H. A. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MENOTTI, C. C. *O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo*. 2013 129f. Orientadora: ONOFRE, E. M. C. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MIRANDA, J. M. C. *Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto*. 2016. 203f. Orientador: Souza, J. R. F. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BOfOhnYkKEoJ:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 set. 2020.



MUNHOZ, V. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, nov. 2012.

NAKAYAMA, A. R. *O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade*. 2011. 226 f. Orientadora: LAFFIN, M. H. L. F. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

OLIVEIRA, C. B. F. *Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais*. 2012. 138f. Orientador: PALAFOX, G. H. M. Dissertação (Mestrado em educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, S. B. *A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário*. 2015. 155 f. Orientadora: BALDIN, N. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

ONOFRE, E. M. C. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. *Revista Educação e Linguagens*, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/609/344>. Acesso em: 01 maio 2020.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 17 jan. 2022.

ONOFRE, E. M. C. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013.

ONOFRE, E. M. C. *Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada*. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Org.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista de Educação Popular*, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: 01 jul. 2020.

PINHEIRO, D.; FARAH NETO, M. Quem são os jovens da educação prisional? Um perfil dos estudantes do Projovem prisional do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Trabalho apresentado no GT 03: Movimentos Sociais e Educação. *Anais...* Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/>. Acesso em: 01 mar. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. *Diálogo educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

RUSCHE, R. J. *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: FUNAP, 1995.

SALVALAGGIO, L. R. *Organização do trabalho pedagógico na educação prisional*. 2016. 111 f. Orientadora: Viana, I. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, R. Q. *Educação Escolar como direito: a escolarização do preso no sistema prisional paulista*. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, S. M. *Ressocialização através da educação*. *Direito Net.*, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/Ressocializacao-atraves-da-educacao>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, 2011.

SOARES, C. P. G. *Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade*. 2015. 258 f. Orientadora: VIANA, T. V. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2015.

VELASCO, C.; CAESAR, G.; REIS, T. *Brasil tem 338 encarcerados a cada 100 mil habitantes; taxa coloca país na 26ª posição do mundo*. Portal G1, 2020. Disponível em: <https://glo.bo/3b3ek4P>. Acesso em: 23 fev. 2022.

VIEIRA, E. L. G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, 2013.

ZANETTI, M. A.; CATELLI JR., R. Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões - 2000/2012. *In*: FALCADE-PEREIRA, I. A.; ASINELLI-LUZ, A. (Orgs.). *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas*. Curitiba: Appris, 2014.

RECEBIDO: 17/01/2022  
APROVADO: 17/03/2022

RECEIVED: 01/17/2022  
APPROVED: 03/17/2022

RECIBIDO: 17/01/2022  
APROBADO: 17/03/2022