

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFSOCIO)
ASSOCIADA UFJF

GILMAR VIANELLA

**O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO**

Juiz de Fora

2026

GILMAR VIANELLA

**O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós- Graduação do
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional,
Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal de
Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Sociologia.
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Bedendo

Juiz de Fora

2026

GILMAR VIANELLA

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia pelo Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, pela seguinte Banca Examinadora:

Profº Dr Ricardo Bedendo (Orientador) UFJF

Profª Drª Rogéria da Silva Martins (Examinadora interna) UFJF

Profª Drª Andréia dos Santos (Examinadora interna) UFJF

Profª Drª Marili Peres Junqueira (Examinadora externa) UFLA

JUIZ DE FORA

2026

“A vigilância é permanente em seus efeitos, mesmo que seja descontínua em sua ação.”
— Michel Foucault, *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, pela orientação e pela serenidade que iluminaram este percurso acadêmico e pessoal.

Registro minha eterna gratidão aos meus pais e à minha irmã, cuja memória permanece como presença afetuosa, referência ética e fonte permanente de inspiração. Cada passo desta trajetória também pertence a vocês.

Aos meus familiares e amigos, agradeço pelo apoio constante, pela compreensão diante das ausências exigidas pela pesquisa e pelo incentivo nos momentos mais difíceis. Aos meus filhos, Éuqor e Tainã, deixo um agradecimento especial: vocês são minha maior motivação e a razão pela qual sigo acreditando na potência transformadora da educação.

Ao amigo Lúcio Oliveira, agradeço pela amizade sincera, pela escuta atenta, pela presença constante e pelo apoio firme nos momentos de maior exigência emocional e intelectual.

Agradeço aos professores que contribuíram para minha formação ao longo dos anos e colaboraram diretamente ou indiretamente para esta pesquisa. Aos ex-diretores e aos atuais gestores do sistema prisional, manifesto reconhecimento pela acolhida, pelo diálogo e pela compreensão da relevância deste estudo. Aos profissionais da educação prisional — professores, coordenadores, técnicos e agentes — registro meu respeito e admiração pelo trabalho cotidiano, que resiste, cria e transforma mesmo diante de limites estruturais.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ricardo Bedendo, expresso profunda gratidão pela orientação rigorosa, pela sensibilidade intelectual, pelas contribuições críticas e pela confiança no desenvolvimento desta pesquisa. Sua presença foi fundamental para a qualidade deste trabalho.

À banca examinadora, composta pelas Professoras Dra. Andréia Santos e Dra. Rogéria Martins, agradeço pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelo diálogo que ampliou e fortaleceu as reflexões apresentadas nesta dissertação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta etapa fosse concluída. Cada gesto, palavra e apoio fizeram diferença neste percurso.

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

RESUMO

Esta pesquisa investigou o papel do professor na educação escolar oferecida no sistema prisional brasileiro, conforme previsto na Lei de Execução Penal (LEP), que assegura o direito à educação para pessoas privadas de liberdade. O estudo teve como objetivo identificar os desafios enfrentados pelos docentes nas escolas prisionais e compreender como as políticas públicas de educação são implementadas nesse contexto. Focalizou-se nas unidades prisionais de Juiz de Fora, Minas Gerais, por meio de abordagem qualitativa, combinando levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com professores que atuam diretamente nesse cenário. A investigação explorou como o ambiente prisional influencia o ensino e a prática docente, e como os professores desenvolvem estratégias para superar dificuldades estruturais, pedagógicas e sociais. Os resultados evidenciaram o conflito entre a idealização das legislações e as realidades operacionais dos professores dentro das prisões. De fato, as falas dos professores demonstraram que a educação, no interior do cárcere, não se restringe a processos pedagógicos, mas opera como uma prática ético-política atravessada por disputas simbólicas e estruturais, com impactos disciplinadores e biopolíticos.

Palavras-chave: Educação prisional, docência, desafios educacionais, reintegração social, transformação por meio da educação.

ABSTRACT

This research investigated the role of teachers in the school education provided within the Brazilian prison system, as established by the Penal Execution Law (Lei de Execução Penal – LEP), which guarantees the right to education for people deprived of liberty. The study aimed to identify the challenges faced by teachers in prison schools and to understand how public education policies are implemented in this context. The investigation focused on prison units in Juiz de Fora, Minas Gerais, using a qualitative approach that combined a literature review with semi-structured interviews conducted with teachers who work directly in this setting. The study explored how the prison environment influences teaching and pedagogical practice, as well as how teachers develop strategies to overcome structural, pedagogical, and social difficulties. The results revealed a conflict between the idealized principles of legislation and the operational realities experienced by teachers inside prisons. Indeed, teachers accounts showed that education within the prison context is not limited to pedagogical processes, but functions as an ethical-political practice permeated by symbolic and structural disputes, with disciplinary and biopolitical impacts.

Keywords: Prison education; teaching; educational challenges; social reintegration; transformation through education.

Lista de Quadros

Quadro 1 - População carcerária brasileira e capacidade oficial (RELIPEN, 1º semestre de 2024)	
Quadro 2 - Evolução das atividades educacionais e laborais no sistema prisional brasileiro (2024).....	15
Quadro 3 - Programas e Políticas Educacionais no Sistema Prisional Brasileiro.....	51
Quadro 4 - Linha do tempo da educação prisional no Brasil.....	58
Quadro 5 - Registro da Categoria Analítica Políticas Públicas, Legislação e Garantia de Direitos	69
Quadro 6 - Infraestrutura e condições materiais	71
Quadro 7 - Currículo e Metodologia.....	73
Quadro 8 - Desafios e conquistas.....	75
Quadro 9 - Parcerias e Colaborações	78
Quadro 10 - Memórias Afetivas.....	81
Quadro 11 - Formação Docente	83
Quadro 12 - Engajamento dos estudantes privados de liberdade.....	87
Quadro 13 - Tecnologias e Recursos Digitais no Contexto Prisional	89
Quadro 14 - Direitos humanos e cidadania no contexto prisional	92

SIGLAS E SIGNIFICADOS

Sigla	Significado por extenso
CF/88	Constituição Federal de 1988
CV	Comando Vermelho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENCCEJA PPL	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade
ENEM PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
PB Profissionalizado	Programa Brasil Profissionalizado
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCC	Primeiro Comando da Capital
PEESP	Plano Estadual de Educação em Prisões
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
PRESP	Programa de Educação para Egressos do Sistema Prisional
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
SIGLAS E SIGNIFICADOS.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA.....	17
2.1 COLETA DE DADOS.....	19
2.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E PARTICIPANTES	21
2.3 ANÁLISE DOS DADOS	21
3. PRISÃO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA....	22
3.1 A EVOLUÇÃO DA PRISÃO: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE	23
3.2 A “MORTIFICAÇÃO DO EU” E O “ESTATUTO SIMBÓLICO” DAS FACÇÕES	31
3.3 A PRISÃO CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE	36
3.4 – O EDUCADOR NA PRISÃO E O RESSOCIALIZAR: PAPEIS E DESAFIOS	44
4. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO CÁRCERE NO BRASIL	50
4.1. PANORAMA HISTÓRICO: DAS ORIGENS COLONIAIS AO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	53
4.2. AVANÇOS LEGAIS E NORMATIVOS (1980–2000)	54
4.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CÁRCERE NO SÉCULO XXI.....	59
4.4. DIAGNÓSTICO E DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL .	61
4.5. REALIDADE EM MINAS GERAIS E JUIZ DE FORA.....	63
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS .	68
5.2 INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES MATERIAIS.....	70
5.3 CURRÍCULO E METODOLOGIA.....	72
5.4 DESAFIOS E CONQUISTAS	74
5.5 PARCERIAS E COLABORAÇÕES	76
5.6 MEMÓRIA AFETIVA	79
5.7 FORMAÇÃO DOCENTE.....	82

5.8 ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES PRIVADOS DE LIBERDADE.....	85
5.9 TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS PRISIONAIS	88
5.10 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA NO CONTEXTO PRISIONAL .	91
5.11. SÍNTESE ANALÍTICA DO CAPÍTULO	93
6. ANÁLISE DO RELATO DO EGRESSO <i>JEFF</i>.....	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS:.....	108
APÊNDICE A.....	112
APÊNDICE B.....	114

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda o tema relacionado à educação escolar que acontece em prisões como forma de atender à legislação brasileira que garante o direito à educação mesmo em contexto de privação de liberdade.

A Constituição Federal de 1988 inaugura um marco jurídico fundamental ao consagrar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Ainda que não trate de maneira específica da educação em contexto prisional, a Carta Magna estabelece princípios universais que se aplicam indistintamente a toda a população, incluindo aqueles privados de liberdade. O artigo 205, ao afirmar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, não faz distinções quanto à situação jurídica do indivíduo. Da mesma forma, o artigo 208, ao dispor sobre a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, reforça a ideia de que o direito à educação se estende também àqueles que, por diferentes razões, encontram-se em cumprimento de pena.

Nesse sentido, embora a Constituição não contenha dispositivos que se refiram diretamente à educação nas prisões, a leitura sistemática de seus preceitos conduz à compreensão de que a universalidade do direito educacional abarca igualmente a população carcerária. O artigo 5º, inciso XLIX, ao garantir o respeito à integridade física e moral da pessoa presa, pode ser interpretado como fundamento complementar para a efetivação da educação em espaços de privação de liberdade, entendida não apenas como direito fundamental, mas como condição de dignidade humana.

De maneira semelhante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) não trata de forma direta do tema da educação prisional. Entretanto, ao fixar no artigo 2º que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, voltada ao pleno desenvolvimento do educando e a sua preparação para a cidadania e para o trabalho, a LDB reforça a abrangência universal desse direito.

O artigo 4º da LDB, ao assegurar o dever do Estado de garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita inclusive para aqueles que não a concluíram em idade própria, fornece respaldo jurídico direto à implementação de programas educacionais voltados

para pessoas privadas de liberdade. Ainda, os artigos 37 e 38, ao disciplinarem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituem o principal mecanismo de organização da escolarização em prisões, tendo em vista que a maioria da população encarcerada não concluiu a Educação Básica na idade adequada.

Por sua vez, a Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984) assegura à pessoa privada de liberdade o acesso à assistência educacional, a qual deve ser oferecida pelo Estado sob a forma de instrução escolar e formação profissional, visando à reintegração da população prisional à sociedade. É nesse contexto que essa legislação foi pioneira ao consolidar em texto legal a obrigação estatal de garantir assistência educacional no cárcere, embora a implementação prática ainda seja objeto de críticas recorrentes.

Além da LEP, é fundamental destacar o respaldo constitucional dessa garantia: a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovendo o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade voltada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Essa modalidade tem sido o modelo mais utilizado nas unidades prisionais brasileiras para garantir o direito à escolarização da população carcerária. Contudo, embora a modalidade EJA represente a principal política educacional implementada nas prisões, em muitos casos, ela ainda se operacionaliza de forma desarticulada das especificidades do contexto prisional, como indicam estudos recentes.

A importância do tema repousa, assim, no reconhecimento, pelo Estado, do apenado como sujeito de direito e da educação como um meio de transformação social, fator de reintegração e ressocialização da pessoa em condição de encarceramento. De fato, a noção de educação como instrumento de transformação social está associada a autores, como Paulo Freire, que defende a centralidade da educação na emancipação dos sujeitos oprimidos. O reconhecimento do direito à educação implica não apenas uma obrigação legal, mas também uma responsabilidade social e humana.

O problema que se destaca para orientar o presente estudo está ligado às escolas prisionais enquanto comprometidas com as normas escolares, com a valorização da

educação e o respeito ao ser humano. Com o aporte da pesquisa, somos convidados a pensar que a situação particular dos alunos dessas instituições contribui para a presença de fatores que são discutidos por diferentes setores das ciências políticas e sociais, resultando em legislações e medidas voltadas para a educação como fator de mudança e realização pessoal. Entretanto, temos como uma de nossas hipóteses iniciais, a reflexão de que, no ambiente prisional, tais políticas encontram obstáculos diversos que interferem diretamente na rotina escolar, influenciando os resultados esperados por alunos e professores e suscitando as seguintes interrogações:

- Quais são os maiores desafios que o educador enfrenta ao atuar na escola prisional?
- Como os professores do sistema penitenciário em Juiz de Fora conseguem superar as dificuldades e atuarem no contexto de uma política de educação, como prevê a legislação?

Para compreender os desafios enfrentados nas escolas prisionais, é fundamental analisar o contexto estrutural do sistema penitenciário brasileiro. Na pauta de nossos estudos, sugerimos que a superlotação, a precariedade das instalações e a concentração da população em condições adversas interferem diretamente na implementação de políticas educacionais e no desempenho de alunos e professores. Assim, a realidade quantitativa do encarceramento, apresentada no Quadro 1, fornece um panorama inicial essencial para orientar a discussão sobre as práticas pedagógicas no ambiente prisional e compreender como as condições materiais influenciam a eficácia da educação como instrumento de ressocialização e promoção da dignidade humana.

Quadro 1 - População carcerária brasileira e capacidade oficial (RELIPEN, 1º semestre de 2024)

Categoria	População Carcerária
Homens	634.617
Mulheres	28.770
Total	663.906
Capacidade Oficial	488.951
Déficit de Vagas	174.436

Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Relatório de Informações Penais – RELIPEN (1º semestre de 2024)

Adicionalmente, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024 revela que 69,1% da população carcerária brasileira em 2023 era composta por pessoas negras, sugerindo a presença do fenômeno da seletividade penal, uma das faces mais cruéis do sistema de justiça criminal brasileiro. Esse conceito, conforme discutem Zaffaroni (2001) e Wacquant (2001), descreve a tendência do Estado de atuar de forma mais punitiva sobre determinados grupos sociais vulneráveis, especialmente negros e pobres. Portanto, a seletividade penal não se limita à esfera do encarceramento, mas se estende às formas desiguais de acesso a direitos, como a educação, o trabalho e a justiça.

De acordo com o sistema conceitual de Wacquant (2021), o conceito de seletividade penal refere-se ao modo como o sistema de justiça criminal, embora se apresente como universal e neutro, incide de maneira desigual sobre determinados grupos sociais. Longe de atingir todos os sujeitos que praticam condutas tipificadas como crime, o aparato penal concentra sua atuação principalmente sobre parcelas mais vulneráveis da população, como os pobres, negros e periféricos. Essa seletividade não se restringe ao momento da prisão, mas perpassa todo o ciclo penal, desde a vigilância policial até as decisões judiciais e a execução da pena. Ao privilegiar a punição de condutas e sujeitos socialmente marginalizados, o sistema reforça desigualdades estruturais e reproduz mecanismos de exclusão, revelando que a aplicação do direito penal é marcada menos pela proteção abstrata de bens jurídicos e mais pela manutenção de relações de poder historicamente estabelecidas.

No contexto da educação prisional, o que nossas pesquisas bibliográficas e resultados empíricos mostram é que essa seletividade se manifesta pela baixa oferta de vagas em escolas, pela falta de infraestrutura mínima para o ensino e pela subvalorização da função do educador. Esses aspectos evidenciam como o sistema penal perpetua desigualdades históricas, contribuindo para a manutenção do racismo estrutural e da exclusão social. Guiados então por nossos estudos, somos levados a pensar que o acess

à educação, ainda que garantido por lei, é frequentemente atravessado por obstáculos impostos por uma estrutura que privilegia o controle em detrimento da emancipação.

Nesse cenário, políticas públicas voltadas à educação e ao trabalho ganham destaque como estratégias imprescindíveis para a reinserção social dos detentos e a redução da reincidência criminal. Conforme o RELIPEN (1º semestre de 2024), entre os 663.906 presos, 158.380 exercem atividade laboral e 118.886 participam de ensino formal, dos quais 57.442 estão no ensino fundamental. Esses números, que se referem à população apresentada no quadro 1, reforçam a necessidade de ampliar e qualificar a oferta educativa no sistema penitenciário, respeitando as particularidades desse público. No 2º semestre de 2024, observou-se crescimento na participação tanto em atividades educacionais quanto laborais, indicando avanços nas políticas de ressocialização, embora os dados detalhados ainda não estejam completamente disponíveis.

Quadro 2 - Evolução das atividades educacionais e laborais no sistema prisional brasileiro (2024)

Indicador	1º Semestre de 2024	2º Semestre de 2024	Variação (%)
Total de presos	663.906	674.016	+1,5%
Atividades educacionais	118.886	170.415	+12,4%
Atividades laborais	158.380	170.415	+7,6%

Fonte: BRASIL. Relatório de Informações Penais – RELIPEN 1º e 2º semestre de 2024. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2o-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

Nossas leituras nos direcionam à consciência de que as práticas institucionais, muitas vezes, reforçam a lógica de contenção e punição em detrimento da promoção de oportunidades reais de transformação social. O acesso à educação, ainda que garantido por lei, é frequentemente atravessado por obstáculos impostos por uma estrutura que favorece o controle ao invés da emancipação.

É nesse contexto que esse trabalho se justifica. De fato, a relevância e a originalidade desta pesquisa residem, fundamentalmente, no olhar analítico construído a partir da experiência direta do pesquisador no interior do sistema penitenciário

Diferentemente de estudos que abordam a educação prisional exclusivamente por meio de análises normativas, documentais ou externas ao cotidiano das unidades prisionais, este trabalho se ancora em uma perspectiva situada, produzida por quem vivenciou, de forma concreta, os processos, as contradições e os desafios da prática educativa nesse contexto.

Portanto, essa investigação apresenta uma contribuição original ao articular a análise das políticas públicas de educação no sistema prisional com as experiências efetivamente vividas por docentes que atuam nas unidades prisionais, evidenciando dimensões que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas na literatura acadêmica. A proximidade do pesquisador com o campo empírico permite compreender nuances do funcionamento institucional, das relações de poder, das condições de trabalho docente e das mediações cotidianas necessárias para a implementação do direito à educação em espaços marcados pela lógica da segurança e do controle.

Além disso, a pesquisa avança ao problematizar a formação docente para a educação prisional não apenas como um déficit técnico ou pedagógico, mas como um processo atravessado por tensões institucionais, políticas e simbólicas próprias do sistema penitenciário. Ao dar centralidade à voz dos professores e às práticas educativas desenvolvidas no interior das prisões, o estudo produz um conhecimento que ultrapassa descrições generalistas, oferecendo uma análise crítica e contextualizada das condições reais de exercício da docência nesse espaço.

A originalidade do trabalho também se expressa na capacidade de articular o referencial teórico crítico com dados empíricos densos, construídos a partir de uma inserção prolongada no campo. Essa combinação confere ao texto não apenas rigor acadêmico, mas também profundidade interpretativa, contribuindo para o avanço das pesquisas sobre educação prisional e para o debate sobre políticas públicas voltadas às pessoas privadas de liberdade.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se por seu caráter inovador ao produzir conhecimento a partir de dentro do sistema penitenciário, oferecendo subsídios teóricos e empíricos relevantes tanto para o campo da educação quanto para a formulação e avaliação de políticas públicas educacionais em contextos de privação de liberdade

Para atingir os resultados aos quais se propõe essa pesquisa está organizada a partir do percurso analítico apresentado aqui.

Teremos sete capítulos que apresentam uma trajetória analítica que parte da contextualização teórica e histórica do sistema prisional e da educação no cárcere, avança para a análise empírica das experiências docentes e conclui com reflexões críticas sobre as políticas educacionais prisionais. No primeiro capítulo, a introdução delinea a problemática central, os objetivos e a justificativa da pesquisa, situando o estudo no marco legal brasileiro que assegura o direito à educação mesmo em contexto de privação de liberdade. O segundo capítulo detalha a metodologia qualitativa adotada, com ênfase na coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental e a participação de um egresso, além de descrever as categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados. Os capítulos subsequentes — terceiro e quarto — constroem o referencial teórico e histórico, discutindo criticamente a evolução da prisão, a identidade do encarcerado e as políticas públicas de educação prisional no Brasil, com foco especial no estado de Minas Gerais e no município de Juiz de Fora.

A partir do quinto capítulo, a dissertação apresenta e discute os resultados empíricos obtidos com os docentes, organizando-os em categorias temáticas que abrangem desde as condições materiais e as políticas públicas até a formação docente, o engajamento dos estudantes e a dimensão afetiva da prática educativa. O sexto capítulo é dedicado à análise do relato de um egresso do sistema prisional, cuja narrativa permite compreender, a partir de uma perspectiva vivencial, os desafios e as potencialidades da educação no cárcere. Ainda, o sétimo capítulo sintetiza as considerações finais, retomando as questões centrais da pesquisa, destacando as contradições entre o discurso normativo e a realidade prática, e reafirmando o papel da educação como instrumento de resistência, humanização e transformação social, mesmo em um ambiente marcado pelo controle e pela exclusão.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Adotamos uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão de fenômenos sociais e humanos em profundidade, priorizando interpretações e significados em detrimento de dados meramente estatísticos (Minayo, 2010). Fundamenta-se também na

concepção de educação como prática de liberdade, defendida por Paulo Freire (1996), entendendo o processo educativo como potencialmente transformador.

Nesse sentido, a pesquisa estrutura-se a partir de categorias analíticas que orientam o olhar investigativo e interpretativo sobre a realidade estudada, ancoradas em uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica. São elas: a subjetividade da natureza humana, que busca compreender as experiências, percepções e afetos que atravessam a atuação docente e discente no cárcere, apoiando-se em Merleau-Ponty (1999) e Larrosa Bondía (2002), ao reconhecer a experiência vivida como dimensão constitutiva do ser e do saber; a contextualização do cenário, que analisa as condições institucionais, históricas e sociais que configuram o ambiente prisional e suas dinâmicas educativas, dialogando com Freire (1996) e Minayo (2012), que ressaltam a indissociabilidade entre prática educativa e contexto social; a flexibilidade e adaptabilidade, que dizem respeito à capacidade dos sujeitos e das práticas pedagógicas de responderem às limitações e desafios impostos pelo contexto prisional, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994) e Schön (1992) ao discutirem a reflexividade e a adaptação em ambientes complexos; e, por fim, a interpretação e criação de significados, categoria que evidencia o processo hermenêutico pelo qual professores e alunos produzem sentidos sobre a educação, o aprendizado e a própria existência em situação de privação de liberdade, sustentada nas contribuições de Gadamer (1997) e Ricoeur (1990), que compreendem a interpretação como um ato de construção de sentido e de reconhecimento de si no mundo.

As categorias analíticas foram construídas a partir da articulação entre referenciais fenomenológicos e hermenêuticos, tomando como base autores que compreendem a experiência, a interpretação e a ação educativa como processos de produção de sentido. Tal escolha metodológica orienta a leitura dos dados e sustenta a coerência epistemológica da pesquisa.

Entendemos que essas categorias permitem compreender a complexidade do fenômeno educativo em contextos prisionais, valorizando as dimensões simbólicas, relacionais e políticas que constituem o cotidiano docente. Assim, a pesquisa não se limita à descrição empírica, mas busca interpretar as significações e as práticas que emergem desse espaço de tensão entre coerção e liberdade, controle e emancipação, instituído e instituinte.

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, pois investiga fenômenos pouco analisados em profundidade, como o cotidiano docente em escolas prisionais de Juiz de Fora. O caráter exploratório favorece a descoberta de novos elementos ainda pouco tratados pela literatura, enquanto o caráter descritivo permite detalhar situações e identificar relações entre contexto prisional, políticas públicas e práticas pedagógicas (Gil, 2019; Cervo; Bervian, 2011).

2.1 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de três estratégias principais:

1. Entrevistas semiestruturadas com professores (Fontanella et al., 2008), que possibilitaram liberdade para explorar percepções, estratégias pedagógicas e reflexões dos docentes que atuam em unidades prisionais. As entrevistas foram aplicadas por meio de um formulário digital elaborado no Google Forms, encaminhado individualmente aos participantes via e-mail institucional e mensagens diretas. Essa escolha metodológica buscou garantir acessibilidade, flexibilidade e confidencialidade, considerando as restrições de acesso físico às unidades e a rotina profissional dos docentes. O período de coleta compreendeu os meses de abril a julho de 2024, totalizando 15 participantes de diferentes áreas do conhecimento. As respostas foram obtidas por escrito, preservando o anonimato e respeitando os princípios éticos da pesquisa.
2. Questionário aplicado a um egresso do sistema carcerário, que foi aluno do EJA durante o cumprimento da sua pena. O contato com o egresso foi feito por meio da diretora de uma escola, que o conhecia e fez a intermediação. A entrevista com um egresso do sistema carcerário é fundamental porque permite acessar uma perspectiva que não pode ser captada apenas por documentos oficiais ou pelo olhar dos profissionais da educação. O egresso oferece uma compreensão situada e experiencial sobre como a escola funciona dentro da prisão, revelando sentidos, limites e potencialidades que só quem vivenciou o cotidiano do cárcere pode narrar. Sua fala possibilita identificar rupturas entre o que a legislação prevê e o que de fato se materializa na vida dos estudantes privados de liberdade, além de

evidenciar as marcas subjetivas do encarceramento e o papel que a educação desempenhou — ou deixou de desempenhar — em seu processo de reinserção social. Assim, a entrevista amplia a densidade analítica da pesquisa, humaniza os dados e contribui para uma leitura crítica e situada da educação prisional.

3. Análise documental (Gil, 2019), que envolveu a leitura e sistematização de relatórios oficiais, legislações e publicações acadêmicas pertinentes ao objeto de estudo. Entre os documentos analisados destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), bem como resoluções, diretrizes e planos nacionais voltados à educação prisional. Essa etapa permitiu compreender os marcos legais, políticos e institucionais que sustentam e orientam as práticas educativas no cárcere.
4. Levantamento bibliográfico, que fundamentou teoricamente o estudo com base em obras nacionais e internacionais sobre educação prisional, políticas públicas e Sociologia da prisão, articulando autores que abordam as contradições entre punição, cidadania e emancipação pelo conhecimento.

Como inovação metodológica, incorporou-se o registro reflexivo do próprio pesquisador, produzido no âmbito de um projeto de extensão em interface direta com a pesquisa, por meio do videocast “NEVIDH em Pauta Convida”. O depoimento do autor desta dissertação foi transmitido ao vivo e posteriormente gravado, possibilitando a sistematização de reflexões e percepções construídas em tempo real acerca do fenômeno investigado. A transmissão ocorreu por meio do Instagram oficial do grupo de estudos (@nevidh.ufjf) e contribuiu para reforçar o caráter dialógico, participativo e reflexivo da pesquisa, ao articular produção acadêmica, extensão universitária e problematização crítica da educação no contexto prisional.

A articulação entre entrevistas, análise documental, bibliografia especializada e o registro reflexivo do pesquisador configurou uma estratégia de triangulação metodológica, ampliando a compreensão do fenômeno educativo no contexto prisional e assegurando maior consistência interpretativa e validade interna à análise.

2.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E PARTICIPANTES

O objeto da pesquisa, a escola prisional, é estudado em seu contexto específico, com foco no impacto da realidade vivida por professores que atuam em duas unidades de Juiz de Fora: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Edson Cavaliere, no Presídio Feminino Eliane Betti, e a Escola Estadual Ariosvaldo Campos Pires, inserida na Penitenciária Ariosvaldo Campos Pires, no Bairro Linhares.

Foram ouvidos 14 professores que atuam nas escolas inseridas no sistema prisional em Juiz de Fora, instituições já apresentadas e caracterizadas ao longo desta dissertação. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante convite para responder à pesquisa, não havendo definição prévia de critérios de seleção. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, assegurando a conformidade com os princípios éticos e a proteção da integridade dos participantes.

A opção por entrevistar professores justifica-se pela centralidade que esses sujeitos ocupam no processo educativo, uma vez que enfrentam, cotidianamente, os dilemas e as contradições do trabalho pedagógico em um contexto de restrição de liberdade. Ao mesmo tempo, são eles que concretizam, na prática, o direito à educação assegurado pela legislação vigente. Soma-se a isso a participação do próprio pesquisador, cuja trajetória profissional inclui longa experiência como docente no sistema prisional, o que contribui para uma leitura mais crítica e situada das práticas pedagógicas, evitando distanciamentos artificiais entre teoria e realidade.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi orientada pela perspectiva crítica de autores que problematizam a prisão enquanto instituição total (Goffman, 1961), pela visão foucaultiana da disciplina e do poder (Foucault, 1975), e pela concepção de Wacquant sobre a criminalização da pobreza e a seletividade penal (Wacquant, 2009). Soma-se a esse referencial a contribuição de Marc De Maeyer, que destaca a centralidade da educação como instrumento de emancipação (De Maeyer, 2010), e de Elionaldo Julião, que analisa as contradições da política educacional prisional no Brasil (Julião, 2018). Também foram incorporadas as contribuições de David Garland acerca da cultura do controle e da expansão punitiva (Garland, 2001), que permitem compreender a inter-relação entre políticas de segurança pública, encarceramento em massa e educação no cárcere.

Essa articulação entre empiria e teoria assegura densidade ao estudo e reforça sua relevância social, oferecendo uma análise crítica e reflexiva sobre a prática docente em contextos de privação de liberdade.

Assim, a metodologia adotada articula diferentes instrumentos de coleta e análise, priorizando a valorização das experiências docentes no contexto prisional e a integração entre empiria e teoria. No desenvolvimento da pesquisa, o Capítulo 3 dedica-se à construção do referencial teórico, discutindo criticamente a prisão, a identidade e o papel da educação nesse espaço. O Capítulo 4 analisa a evolução histórica e normativa das políticas públicas de educação no cárcere, evidenciando avanços, limites e contradições.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta e discute os resultados empíricos, a partir das entrevistas realizadas com os professores que atuam em escolas prisionais de Juiz de Fora, articulando suas vozes às reflexões teóricas e históricas desenvolvidas nos capítulos anteriores. Dessa forma, a metodologia não apenas orienta o percurso investigativo, mas também garante coerência entre os objetivos da pesquisa, o referencial crítico adotado e a análise final das práticas docentes no cárcere.

3. PRISÃO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

A prisão, enquanto instituição social, transcende a simples função de confinamento físico, configurando-se como um espaço onde se articulam relações complexas de poder, disciplina e controle social. Sua análise exige compreender como estas práticas impactam a identidade dos indivíduos privados de liberdade, ao mesmo tempo em que condicionam suas oportunidades de aprendizado, ressocialização e reconstrução de trajetórias de vida.

A reflexão crítica sobre a prisão deve considerar não apenas suas funções punitivas, mas também as dimensões sociais, políticas e culturais que atravessam a vida dos encarcerados. Estudos clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais indicam que a prisão atua como mecanismo de regulação e exclusão de determinados grupos, reforçando desigualdades históricas e reproduzindo padrões de seletividade penal (Wacquant, 2001; Zaffaroni, 2001). Nesse contexto, a educação surge como instrumento estratégico, com potencial de tensionar a lógica disciplinar e oferecer alternativas de emancipação e cidadania, mesmo dentro de um ambiente marcado por restrições estruturais e limitações materiais

Este capítulo analisa a prisão a partir de uma abordagem histórica, sociológica e crítica, articulando a evolução das práticas punitivas à construção das identidades dos sujeitos encarcerados e às políticas educacionais implementadas intramuros. Compreender o percurso histórico da prisão permite identificar como os modelos contemporâneos de confinamento se desenvolveram, quais valores sociais e institucionais eles refletem e de que forma impactam a vida cotidiana, a formação de identidade e as oportunidades de reintegração social dos detentos. Na sequência, apresenta uma trajetória histórica das formas punitivas, destacando a emergência da prisão como elemento central do sistema penal moderno, seus fundamentos teóricos e práticos, e as implicações dessa evolução para a educação e o controle social dos indivíduos privados de liberdade.

3.1 A EVOLUÇÃO DA PRISÃO: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Os estudos sobre prisão nas Ciências Sociais surgem a partir de meados do século XIX, momento em que a própria instituição prisional ganha destaque nos sistemas punitivos modernos (Foucault, 1999). Essa nova abordagem é influenciada pelas ideias iluministas e pela busca por uma maior eficiência e racionalidade nos sistemas de justiça criminal (Durkheim, 2007). A partir dessa época, os estudos sobre prisão começam a se desenvolver em diferentes áreas das Ciências Sociais, incluindo a Sociologia, a antropologia e a criminologia.

No âmbito da Sociologia, desde os clássicos, o interesse pela punição em geral se desdobra em estudos específicos sobre a prisão e seus efeitos na vida social. A trilha aberta por Émile Durkheim, que associava as formas punitivas às formas sociais mais gerais, foi seguida por estudos de inspiração marxista, como o trabalho de Georg Rusche e Otto Kirchheimer, “Punição e Estrutura Social” (Rusche; Kirchheimer, 2004), que relacionava regimes punitivos e sistemas de produção. Além disso, estudos, como “Vigiar e Punir” (Foucault, 1999), abordam as práticas punitivas como dispositivos complexos de poder. No Brasil, o tema da prisão foi inicialmente discutido nos campos do direito e da medicina. Embora a criação de cursos de Ciências Sociais no país, a partir dos anos 1930, tenha aberto novas perspectivas, a situação permaneceu inalterada por longo tempo

(Salla, 2006). Trabalhos pioneiros de juristas, como Antônio Herculano Bandeira Filho (1881) e Lemos Brito (1924), foram acompanhados por observações e reflexões de médicos envolvidos com as escolas criminológicas da época (Alvarez, 2003). Somente a partir de 1970, com o processo de redemocratização no país e a crescente preocupação com as violações dos Direitos Humanos, o tema da prisão começou a ser discutido de forma mais ampla e interdisciplinar.

A prisão como instituição tem uma longa história que remonta à antiguidade. A prisão moderna surgiu no final do século XVIII, como uma resposta às mudanças sociais e econômicas da época. A prisão se tornou um lugar de reclusão e punição, em vez de um local de tortura e execução. Foucault (2001) argumenta que a prisão é um exemplo de como o poder é exercido sobre os indivíduos. Ele contextualiza que a disciplina é um mecanismo de controle que visa criar corpos dóceis e obedientes. Sob este prisma, a prisão é um lugar onde a disciplina é exercida de forma extrema, com o objetivo de controlar e regular os comportamentos individuais.

Foucault (2001) conceitua a prisão como um "dispositivo de poder", uma rede de relações de poder que visa controlar e regular os comportamentos individuais. Foucault critica o sistema de justiça penal por ser baseado em uma lógica de punição e repressão, em vez de reabilitação e ressocialização.

As prisões contemporâneas são projetadas com uma lógica que, pelo menos em tese, deveria obedecer a determinados princípios, como o respeito aos direitos humanos, nos países que assim edificam suas concepções também simbólicas sobre o processo do cárcere. No entanto, ainda há críticas à falta de recursos e ao tratamento desumano dos prisioneiros. Goffman (1961) argumentou que as prisões são instituições totais, que exercem um controle total sobre os prisioneiros. Além disso, as prisões contemporâneas também são criticadas por sua falta de eficácia em reduzir a criminalidade. Para entender as implicações da temática, é preciso conhecer o contexto histórico do surgimento das prisões e a necessidade de recursos educacionais voltados para os ambientes prisionais.

Historicamente, as prisões em todo o mundo têm sido marcadas por inúmeros problemas relacionados à defesa da dignidade da pessoa humana e das garantias de direitos às pessoas presas. Relatórios de instituições renomadas em defesa dos direitos

humanos, como a Human Rights Watch (HRW) e a Anistia Internacional, têm destacado a necessidade de melhorias significativas nas condições de detenção e no tratamento das pessoas privadas de liberdade. A HRW, fundada em 1978, atua na promoção e proteção dos direitos humanos globalmente, investigando e denunciando violações. Em seu relatório mais recente sobre o Brasil, a entidade denuncia a persistência da superlotação, da violência intramuros e da ausência de políticas consistentes de reintegração social (Human Rights Watch, 2024).

Já a Anistia Internacional, criada em 1961, tem como objetivo principal promover a justiça e a igualdade, protegendo os direitos humanos e prevenindo a violência. Em seu relatório anual, a instituição destaca que o Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo e evidencia falhas estruturais do Estado em assegurar proteção igualitária às diferentes populações e em garantir tratamento não discriminatório por parte das instituições de segurança pública e justiça criminal (Amnesty International, 2024). Nesse sentido, a organização reafirma a necessidade urgente de políticas de segurança pública orientadas pelos direitos humanos, que assegurem condições dignas de encarceramento e mecanismos eficazes de proteção social (Anistia Internacional Brasil, 2022).

A prisão, como instituição penal, consolidou-se a partir do Código Penal Francês de 1791, difundindo-se mundialmente como um mecanismo de punição. Desde então, tornou-se um instrumento de controle social, exercendo poder sobre os indivíduos que cometem infrações, refletindo a lógica disciplinar das sociedades modernas. Nesse sentido, Foucault (1999, p. 209) argumenta que "a prisão se fundamenta na privação da liberdade", tornando-se o principal meio de coerção disciplinar no contexto do poder punitivo moderno. Para o autor, a pena privativa de liberdade não apenas pune, mas também molda os indivíduos segundo normas e mecanismos de vigilância.

A ideia de "castigo" baseava-se em uma mentalidade rudimentar que defendia que o indivíduo privado de liberdade repensaria seu comportamento e se arrependeria dos crimes cometidos, evitando, assim, a reincidência. No entanto, Foucault (1999) destaca que o constante insucesso dessa metodologia se tornou uma das maiores frustrações da Justiça penal. O autor observa:

A prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis

denunciada como “grande fracasso da justiça penal”. A detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão, tem-se mais chance que antes de voltar para ela; os condenados são, em proporção considerável, antigos detentos. A prisão, conseqüentemente, em vez de devolver à liberdade aos indivíduos corrigidos, espalha na população delinquentes perigosos (Foucault, 1999, p.292).

Diante desse constante fracasso em “transformar” os detentos, outras abordagens passaram a ser avaliadas ao longo do tempo. Como destaca Foucault (1999, p. 262), "desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica do indivíduo". Isso demonstra que a prisão, além de restringir a liberdade, passou a incorporar técnicas disciplinares e mecanismos de vigilância para tentar reformar os condenados, embora sua eficácia continue sendo questionada.

Estudando as principais ideias de Goffman (1961) e Wacquant (2001), é possível compreender melhor as prisões como instituições sociais e seu papel na manutenção da ordem social. Para Goffman (1961), uma instituição total seria um local de resistência e trabalho, onde muitos indivíduos, todos compartilhando da mesma situação, separados da sociedade por um período considerável, levam uma vida fechada e formalmente administrada. Em síntese, uma instituição total seria um espaço que controla ou que pretende controlar a vida dos indivíduos que estão a ela submetidos, substituindo as possibilidades de interação social por regras internas. Segundo o autor, existem diferentes instituições totais que se destinam a fins específicos. Nesse sentido, os presídios configuram-se nesse modelo organizado para proteger a comunidade como um todo, dos perigos intencionais (Goffman, 1961).

Embora a noção de “instituição total” formulada por Goffman (1961) tenha sido fundamental para compreender a lógica de controle e administração integral da vida dos indivíduos em ambientes como prisões, hospitais psiquiátricos e quartéis, sua aplicação não deve ser entendida de maneira absoluta. Isso porque, na prática, mesmo em contextos de forte regulamentação e disciplina, os sujeitos privados de liberdade desenvolvem estratégias de resistência, negociação e criação de espaços de autonomia relativa. As fronteiras entre o “dentro” e o “fora” da instituição também não são tão rígidas quanto a definição original sugere, uma vez que fluxos sociais, econômicos e culturais atravessam constantemente os muros prisionais, conectando-os à sociedade mais ampla. Assim, se

por um lado a prisão se aproxima do ideal-tipo de instituição total ao buscar controlar integralmente a vida dos internos, por outro, a realidade concreta mostra fissuras, tensões e práticas cotidianas que relativizam a totalidade desse controle, revelando que a instituição nunca é completamente fechada nem inteiramente eficaz em sua pretensão de domínio absoluto sobre os sujeitos.

Por objetivar exercer um controle total sobre os indivíduos, os presídios e demais instituições totais redesenham toda a história de vida do interno. Nas palavras do próprio pesquisador, o sujeito é despido da sua personalidade real e lhe é induzida uma nova pela instituição e, indiretamente, pela sociedade. Assim, Goffman (1961), afirma que:

Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele (Goffman, 1961, p.24).

Pelo olhar de uma Sociologia crítica mais contemporânea, Waquant (2001) fundamenta a preocupação com a expansão do modelo de políticas de segurança pautadas na “tolerância zero” e a consequente inflação do sistema carcerário neoliberal americano. Ele pontua o contexto de desregulamentação do trabalho assalariado e de deterioração da proteção social, em especial na Europa. A influência, portanto, do paradigma americano preocupa:

a exportação dos temas e das teses de segurança incubados nos Estados Unidos, a fim de reafirmar a influência moral da sociedade sobre seus “maus” pobres e de educar o (sub)proletariado na disciplina do novo mercado de trabalho, só é tão florescente porque encontra o interesse e a anuência das autoridades dos diversos países destinatários (Waquant, 2001, p.34).

Waquant (2001) argumenta, ainda, que, no cenário de transição do “Estado Providência para o Estado Penitência”, as prisões são instrumentos de controle que servem para manter as ordens social e econômica. “À atrofia deliberada do Estado social corresponde a hipertrofia distópica do Estado penal: a miséria e a extinção de um têm

como contrapartida direta e necessária a grandeza e a prosperidade insolente do outro” (Waquant, 2001, p.51). As classes menos favorecidas e grupos considerados minoritários são, assim, os mais atingidos.

Se a hiperinflação carcerária é acompanhada por uma extensão lateral do sistema penal e, portanto, de uma decuplicação de suas capacidades de arregimentação e de neutralização, é certo que essas capacidades se exercem prioritariamente sobre as famílias e os bairros deserdados, particularmente os enclaves negros das metrópoles (Waquant, 2001, p.60)

Nesse cenário neoliberal punitivista, se os Estados Unidos focam no encarceramento de populações negras, de trabalhadores subassalariados e de jovens dos guetos considerados “suspeitos”, a Europa mira nos estrangeiros “indesejados”. “Como nos Estados Unidos, o resultado da extensão da rede penal na Europa sobre todo o continente é que o superpovoamento das prisões pesa enormemente no funcionamento dos serviços correcionais e tende a relegar a prisão à sua função bruta de “depósito” dos indesejáveis” (Waquant, 2001, p.76).

Ainda com o teor crítico, o autor complementa:

Máquina varredora da precariedade, a instituição carcerária não se contenta em recolher e armazenar os (sub)proletários tidos como inúteis, indesejáveis ou perigosos, e, assim, ocultar a miséria e neutralizar seus efeitos mais disruptivos: esquece-se frequentemente que ela própria contribui ativamente para estender e perenizar a insegurança e o desamparo sociais que a alimentam e lhe servem de caução (Waquant, 2001, p.94)

Na mesma linha da Sociologia contemporânea, David Garland (2001), reforça e atualiza a tese de que o cárcere não deve ser interpretado apenas como resposta à criminalidade, mas como mecanismo político e simbólico que organiza, disciplina e regula populações marginalizadas. Em diálogo teórico com Waquant (2001), afirma que “o encarceramento massivo não é apenas um reflexo do aumento da criminalidade, mas uma resposta social e política a medos e ansiedades construídas historicamente” (Garland, 2001, p. 145). Nesse contexto, a prisão passa a funcionar como instrumento de regulação das populações marginalizadas, principalmente aquelas consideradas socialmente desviantes, atuando não apenas na reclusão física, mas também na manutenção de

estruturas sociais hierárquicas e na legitimação de políticas que reforçam desigualdades históricas.

Garland (2011) enfatiza que a punição assume uma função simbólica política, comunicando à sociedade que o Estado está atuando na proteção coletiva, mesmo quando a eficácia real do encarceramento na redução da criminalidade é limitada. Ele observa que “as prisões servem como sinais visíveis do controle social, legitimando práticas que reproduzem desigualdades e consolidam o imaginário do risco” (Garland, 2001, p. 146). Nesse sentido, o encarceramento é instrumento de gestão de medos, legitima políticas de exclusão e organiza hierarquias sociais, funcionando também como mecanismo de comunicação política sobre segurança.

Garland (2011) analisa a ressocialização como um ideal próprio de uma etapa específica do desenvolvimento das políticas penais modernas, situando-a historicamente no contexto do Estado de bem-estar social. Para o autor, esse período foi marcado pela crença de que o crime resultava de fatores sociais e psicológicos que poderiam ser corrigidos mediante intervenções institucionais orientadas à reabilitação. A pena, nesse modelo, possuía um caráter educativo e terapêutico, e o delinquente era compreendido como sujeito passível de transformação, não como inimigo da sociedade. Garland denomina esse paradigma de penal-welfarism, caracterizado pela integração entre o sistema penal e as políticas de bem-estar, que buscavam promover a reintegração social do infrator a partir de ações estatais de cunho social e moral.

A partir da década de 1970, entretanto, o autor identifica a progressiva desintegração desse ideal ressocializador, assim como Waquant (2001) em seus escritos sobre a redução das políticas welfaristas diante do neoliberalismo conservador americano. A crise desse modelo decorre, segundo ele, de múltiplos fatores: o descrédito científico dos programas de reabilitação, o fortalecimento do discurso político-midiático da “lei e da ordem” e a ascensão do neoliberalismo, que transferiu para o indivíduo a total responsabilidade por suas ações. Com isso, o sistema penal deixou de ter como finalidade a transformação do sujeito e passou a se orientar pela lógica da gestão do risco e da proteção da sociedade. A punição assumiu um caráter pragmático e gerencial, voltado à contenção e à neutralização de populações consideradas perigosas, em detrimento de qualquer projeto de reinserção social.

Garland (2001) observa que essa mudança de paradigma reflete uma alteração mais profunda na sensibilidade moral e política das sociedades contemporâneas. O abandono do ideal de ressocialização evidencia o enfraquecimento da solidariedade social e o deslocamento do papel do Estado de agente promotor de integração para gestor do medo e da segurança. O autor sustenta que a crise da ressocialização não é apenas o resultado de falhas técnicas no campo penal, mas a expressão de uma transformação cultural ampla, que substituiu o compromisso ético com a reconstrução do vínculo social por uma racionalidade punitiva e excludente. Assim, a função simbólica da pena — que outrora buscava recompor o tecido social — cede lugar a um sistema de controle e segregação, em que o encarceramento se torna o principal instrumento de administração das desigualdades e das inseguranças da vida moderna.

O conceito de cultura do controle aprofunda a compreensão do problema. Para o sociólogo americano, “o caráter arriscado e instável da vida moderna [...] fundamenta nossa crescente preocupação com o controle, e especialmente com o controle do crime” (Garland, 2001, p. 2). O autor observa que o medo do crime e a intolerância à alteridade moldam políticas penais cada vez mais severas, voltadas à restauração simbólica da ordem social, em detrimento de políticas efetivas de reintegração. O que Garland e Wacquant observam contemporaneamente é uma intensificação de processos históricos de gestão e vigilância social, agora inseridos no contexto neoliberal global.

Essa análise teórica encontra respaldo empírico no contexto brasileiro. Dados do Infopen (2022) indicam que a população prisional é majoritariamente composta por jovens negros, de baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social. Pesquisas de Sposato (2017) e Silva (2018) reforçam que o encarceramento segue padrões estruturais de marginalização, consolidando a reprodução de desigualdades sociais através do sistema penal.

Portanto, a análise conjunta, em especial desses pesquisadores contemporâneos, sustentada por dados empíricos brasileiros, nos convida a pensar que a seletividade penal é um fenômeno multidimensional. O sistema penal funciona como mecanismo de controle social e reprodução de desigualdades, reforçando padrões históricos de exclusão, em vez de atuar apenas como instrumento neutro de punição. Essa compreensão é central para o paradigma crítico, pois permite interpretar a prisão e a política criminal não como

respostas isoladas ao crime, mas como parte de estruturas sociais e políticas complexas, moldadas por relações de poder, desigualdade e exclusão.

O paradigma crítico da criminologia, desenvolvido a partir de autores, como Wacquant (2001; 2007) e Garland (2008), não apenas atualiza os debates clássicos sobre o encarceramento, mas também revela como a educação no cárcere é atravessada pela lógica seletiva e excludente do sistema penal. Em outras palavras, aqueles que mais necessitam da escola e da formação cidadã são, em geral, os que menos têm acesso a condições educativas plenas dentro das prisões.

Na relação entre a educação e a prisão, percebemos, então, através do discurso e da construção do sujeito, conforme assegura Foucault, que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1999, p. 132). Portanto, da mesma forma que existem técnicas atualmente para disciplinar os sujeitos sociais, também existiram em todos os tempos diferentes instrumentos de poder voltados a manter o controle social.

Compreender as origens e os desdobramentos do sistema prisional possibilita identificar não apenas as continuidades históricas dessas práticas de punição, mas também problematizar os mecanismos de exclusão que se perpetuam. Nesse sentido, a Sociologia crítica da punição, como apontam Garland (2001) e Wacquant (2001; 2011), permite compreender como o encarceramento moderno está articulado a um projeto político mais amplo, no qual a prisão se consolida tanto como mecanismo de controle das populações consideradas excedentes quanto como espaço de reprodução das desigualdades sociais.

3.2 A “MORTIFICAÇÃO DO EU” E O “ESTATUTO SIMBÓLICO” DAS FACÇÕES

A concepção de prisão como instituição total, proposta por Goffman (1961), oferece uma análise minuciosa da vida institucionalizada e do processo de “mortificação do eu”, em que o indivíduo é submetido a uma rotina rígida e controlada que enfraquece a sua identidade anterior. Segundo o autor, inúmeras práticas de degradação, rebaixamento e humilhação esvaziam o sentido de *self*, num processo de “mortificação do eu” que inclui a perda de bens pessoais, a uniformização da aparência e a limitação de contactos sociais”

(Goffman, 2001, p. 24). Ainda que as prisões contemporâneas apresentem formas de abertura, como visitas e acesso a serviços externos, o cerne disciplinar mantém-se presente, reforçando o controle sobre os corpos e as subjetividades.

A mortificação do eu leva ao processo de desagregação identitária, que, no contexto prisional, manifesta-se como um processo que ultrapassa a perda de bens materiais e o controle das rotinas, incidindo diretamente sobre a constituição subjetiva dos indivíduos. Ao impor um regime de padronização e vigilância permanente, a instituição redefine papéis sociais, dissolvendo identidades construídas no meio externo e impondo uma identidade estigmatizada vinculada à condição de “preso”. Esse processo não apenas enfraquece a autonomia individual, mas também engendra uma nova forma de ser-no-mundo marcada pelo estigma e pela exclusão. A identidade anterior, ligada a relações de trabalho, família e comunidade, é progressivamente substituída por uma identidade institucional que atravessa o sujeito, mesmo após o cumprimento da pena. Trata-se, portanto, de uma desconstrução que não se limita ao tempo de encarceramento, mas que repercute no retorno à sociedade, perpetuando marcas sociais que dificultam a reintegração e cristalizam o lugar do ex-interno como sujeito marginalizado (Souza e Langaro, 2011).

Por outro lado, Shimizu (2011) nos permite relativizar essa ideia, porque mostra como as facções também constroem laços de solidariedade. O autor aponta que, enquanto o Estado se limita à punição e à exclusão, as organizações criminosas oferecem laços, pertencimento e reconhecimento. Em sua pesquisa, o autor ressalta, ainda, os acordos necessários dentro das instituições que, de algumas formas, acabam desafiando a máxima do controle total sobre os corpos.

Ainda que as facções apresentem finalidades declaradas precipuamente alheias às regras formais da administração penitenciária e às práticas de poder dos agentes do Estado, tanto as facções quanto as instituições penais acabam por convergir no que diz respeito ao exercício do poder disciplinar sobre a massa carcerária (Shimizu, 2011, p.77).

Por essa dinâmica, Shimizu (2011, p.77) acrescenta que “uma vez que a instituição penal é estruturalmente incapaz de dominar completamente a massa de internos, a

administração é induzida a abrir-se às lideranças informais dos presídios, negociando e fazendo concessões, a fim de manter um nível satisfatório de controle sobre a população sob sua responsabilidade”.

Sobre os processos identitários, é interessante observar como as normativas dos internos associados às facções exercem poder nas relações e, conseqüentemente, nas formações das identidades. Como aponta Shimizu (2011, p.93), “Se o ‘proceder’ pode parecer uma categoria abstrata e de difícil conceituação, a produção normativa das facções salta aos olhos quando se têm em mente os estatutos por elas elaborados, as cobranças pecuniárias, os julgamentos internos da conduta de seus membros e a execução de sanções”. Neste sentido, complementa o pesquisador, “seus procedimentos punitivos internos constituem, a rigor, modos de autorregulação, criados a partir da constatação da indisponibilidade estrutural dos mecanismos oficiais de solução de litígios” (Shimizu, 2011, p.97).

A definição da expressão “facção criminosa” por Shimizu (2011) é mais uma linha que nos ajuda a compreender as dimensões complexas das subjetividades e das correlações estabelecidas entre todos os atores. Primeiro, o autor sublinha que “o termo ‘facção criminosa’ não se presta à definição essencial, visto que o caráter ‘criminoso’ desses grupos não decorre de sua essência, mas sim, da atribuição externa de um rótulo. Isso porque o crime é um ente que não dispõe de uma essência ontológica, mas de uma realidade meramente definitorial” (Shimizu, 2011, p.73). Um dos significados, portanto, foca na solidariedade como elemento constituinte:

grupos de pessoas em que se verificam relações de solidariedade e gregarismo, que surgiram nos presídios brasileiros e foram fundados prioritariamente sob o lema da defesa dos interesses da comunidade carcerária, tendo a prática de atos tipificados em lei como crimes como um de seus modos de atuação dentro e fora dos presídios (Shimizu, 2011, p.71).

Shimizu (2011) vai nos convidar a refletir, então, que nas prisões brasileiras, onde essas organizações frequentemente se estruturam, as condições de isolamento, humilhação e precariedade intensificam o desejo de reconhecimento e de proteção. O ingresso em uma facção oferece ao detento um estatuto simbólico, uma identidade e um

rede de apoio, ainda que baseados na violência e no medo. A fraternidade que se estabelece no interior desses grupos é, paradoxalmente, mediada pela autoridade e pela submissão a um ideal. Assim, o “irmão de cadeia” ou o “parceiro de facção” são figuras de uma comunidade imaginária fundada tanto na necessidade de sobrevivência quanto na promessa de pertencimento.

Paiva (2019, p.167) acrescenta sobre os significados de “facções criminosas” que “os distintos termos aparecem de diferentes maneiras, em relatos de pessoas que, dependendo de seu lugar de fala, irão articular inúmeros signos na construção do discurso”. Por esta via de reflexão, o autor pontua que “a prática de crimes pode ser feita, refeita, inventada e reinventada por pessoas e coletivos, o que constitui uma ‘maneira de fazer’ o crime, portanto, é também uma maneira de fazer o cotidiano e a cidade por meio da ação coletiva de pessoas envolvidas de maneiras diferentes em coletivos reconhecidos, socialmente, como ‘facções’” (Paiva, 2019, p.167).

O reconhecimento da relevância dos pactos multilaterais é, da mesma maneira, lembrado por Paiva (2019, p.169): “Essas conexões não seriam possíveis sem um trabalho gerador de conexões importantes e pactuações que dobram as fronteiras entre o legal e o ilegal por meio de outras lógicas acionadas pelo coletivo criminal”. Sendo assim, a facção se caracteriza como

um coletivo constituído por associações, relacionamentos, aproximações, conflitos e distâncias necessárias entre pessoas comprometidas em fazer o crime, desenvolvendo relações afetivas profundas, laços sociais elaborados como os de família, e um sentimento de pertença desenvolvido pela crença em determinadas orientações políticas e éticas que a sustentam (Paiva, 2019, p.170).

A ideia de coletividade é, então, forte pressuposto para a constituição dos grupos. Eles são tidos, então, como

coletivos móveis de pessoas que fazem o crime como um meio de integrar a sociedade, pois não visam à sua destruição, e sim à participação em um sistema de bens materiais e simbólicos agenciados de múltiplas maneiras. Em alguma medida, as facções são coletivos com postos por convergências de intencionalidades de alcances variados, com pessoas ocupando posições privilegiadas nos esquemas do coletivo (Paiva, 2019, p.170)

A presença das facções criminosas constitui um dos elementos mais marcantes da realidade prisional brasileira e não pode ser ignorada em uma análise crítica sobre o cárcere. Desde as últimas décadas do século XX, grupos, como o Comando Vermelho (CV), no Rio de Janeiro, e o Primeiro Comando da Capital (PCC), em São Paulo, deixaram de ser apenas coletivos informais de sobrevivência no interior dos presídios para se consolidarem como verdadeiras organizações, com regras próprias, mecanismos de controle e forte capacidade de influência dentro e fora das prisões (Adorno & Salla, 2007; Biondi, 2010; Dias, 2011).

Segundo dados recentes do Ministério da Justiça e de levantamentos da imprensa, cerca de 100 organizações criminosas atuam em 1.760 pavilhões prisionais no país, com presença registrada em 25 unidades da federação. Entre elas, PCC e CV são as mais proeminentes, organizando hierarquias, sistemas de lealdade e códigos de conduta rígidos que moldam o cotidiano carcerário (Brasil, 2025; Folha de S. Paulo, 2024; Poder360, 2024).

Como mostraram nossos estudos, essas organizações surgem, em grande medida, como resposta às condições de encarceramento: superlotação, violência institucional, ausência de políticas públicas e omissão do Estado em garantir direitos básicos. A facção, nesse sentido, aparece como uma ordem paralela que, ao mesmo tempo em que reproduz a violência, cria mecanismos de proteção e pertencimento para os presos. Gabriel Feltran (2018) demonstra como o PCC, por exemplo, se consolidou não apenas como uma organização criminosa, mas como um ator social que construiu códigos de conduta, linguagens e uma “ética do crime” compartilhada, capaz de produzir identidades coletivas.

No interior das prisões, a filiação a uma facção não é apenas uma questão de escolha, mas frequentemente uma necessidade de sobrevivência. Ela define quem tem acesso a determinadas alas, quem pode circular em certos espaços, com quem se pode conviver. O pertencimento a uma facção molda, portanto, a identidade prisional do sujeito, pois demarca fronteiras simbólicas e práticas: quem é aliado, quem é inimigo, quem é confiável e quem está vulnerável. Como aponta Biondi (2010), o PCC institui regras que

organizam desde a resolução de conflitos até a proibição de práticas vistas como desonrosas, instituindo, assim, um regime de reconhecimento interno.

As problematizações conceituais advindas das reflexões sobre a mortificação do eu e as dinâmicas das facções criminosas nos protocolos de formação identitária nas prisões nos ajudam a tensionar de maneira decisiva a relação entre encarceramento e educação.

3.3 A PRISÃO CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

De Maeyer (2012) salienta que o direito à educação constitui um princípio inalienável, ainda que tensionado pelas contradições estruturais do cárcere. Assim, a prisão não deve ser compreendida apenas como espaço de confinamento físico, mas como instituição que, conforme temos mostrado neste estudo, molda identidades e regula trajetórias sociais. Essa dimensão é essencial para entender os impactos da educação prisional, uma vez que a forma como o sujeito é produzido e classificado em seu interior influencia diretamente tanto as possibilidades de acesso quanto os sentidos atribuídos à escolarização.

No Brasil, autores como Julião (2016; 2022), Roberto da Silva (2019) e Godinho (2022) destacam que a educação no cárcere enfrenta contradições estruturais e legais, sendo fundamental para a reintegração social e a construção de cidadania no sistema prisional têm enfatizado que a educação no cárcere deve ser vista não apenas como instrumento de ressocialização formal, mas como política pública de garantia de direitos. Para esses autores, a escola na prisão pode abrir brechas de emancipação e de reconstrução de projetos de vida, ainda que inserida em um espaço marcado por lógicas disciplinares, por controles rígidos e por contradições históricas entre punição e educação.

Maciel José (2019, p.18) em seu estudo sobre a educação no cárcere ressalta logo de partida a observação de “quantas tensões e entraves educacionais e políticos são vivenciados pelos gestores, coordenadores e professores que atuam nesses espaços, e isso reforça a preocupação com relação ao trabalho docente e as condições para exercer suas atividades didático-pedagógicas em prisões”. A pesquisadora nos auxilia a contextualizar a problematização desta pesquisa quando testemunha os desafios cotidianos:

São conflitos gerados pelas demandas oriundas do trabalho do professor
– em seus aspectos formais e informais – que contemplam distintas

atividades, entre elas: a busca pela autonomia e qualidade de seu trabalho, as adequações ao projeto político-social, a participação na gestão da escola, ao planejamento pedagógico, a conjuntura escolar que abarca as condições físicas, condições profissionais, sistema burocrático, controles externos, relações entre os atores envolvidos no processo educativo e os saberes necessários ao seu fazer docente, que em certa medida, é circunstanciado a um tempo e a um lugar, em processo de constante reconfiguração de suas próprias especificidades (José, 2019, p.18/19).

Diante dessa conjuntura, Maciel José (2019, p.20) lembra, ainda, que o educador no cárcere precisa lidar com um sistema no qual “as penitenciárias brasileiras apresentam uma situação degradante, tensionada pelo encarceramento acelerado e pela superlotação, oferecendo condições de vida e higiene desumanas nas quais os indivíduos privados de liberdade são submetidos”. Além disso, é preciso levar em consideração também que os encarcerados “convivem diariamente com situações de maus-tratos, extorsões, assassinatos e outras várias formas de violência, o que contraria a finalidade da prisão, que é a de possibilitar a ressocialização e reinserção desses indivíduos ao convívio em sociedade e promover o resgate dos valores humanos” (José, 2019, p.20).

Com esta angulação, a autora nos ajuda a refletir introdutoriamente que no ambiente prisional a formação e atuação docente “assume alguns obstáculos a serem transpostos, considerando que ao mesmo tempo em que as condições de aprisionamento são instituídas por um ambiente hostil e pela valorização das medidas disciplinares e de segurança, há a implementação de políticas que visam à garantia do direito à educação aos privados de liberdade” (José, 2019, p.23). O que José (2019, p.23) nos propõe a pensar é que estamos diante de “questões antagônicas que de alguma forma interferem no desempenho da escola, e por consequência nas ações dos professores”.

Outra pesquisadora que contribui para este debate sobre antagonismos é Vieira (2013). Ela reforça inicialmente que

embora, seja possível perceber o detento adaptado às regras da prisão, é fato de que há o desenvolvimento, em paralelo, de uma cultura que lhe é própria, ali construída, denominada cultura informal em contraposição à cultura formal determinada pelo sistema carcerário. A cultura informal carcerária matizada pelo poder das facções, negocia com os responsáveis oficiais pela prisão (Vieira, 2013, p.99).

Ou seja, é fundamental o trabalho de pesquisa ajude a elucidar como o preso no cárcere

Elabora códigos e estabelece condutas; ratifica valores e promove mudanças. Enfim, o ambiente prisional apresenta-se carregado por regras e faz o indivíduo, na maioria das vezes, cooperar com esquemas coletivos, nem sempre de acordo com os caminhos que possam proporcionar a recuperação para convivência dentro dos padrões legais da sociedade extramuros (Vieira, 2019, p.99).

Face aos poderes instituídos pelas facções e milícias, como já apontamos anteriormente, fica claro como estes “impõem regras, por vezes, desviantes das do poder oficial. Segui-las, no entanto, pode determinar a sobrevivência, em diversos sentidos, inclusive material, dos sujeitos na prisão, visto que nem sempre as famílias ou o Estado oferecem subsídios aos mesmos” (Vieira, 2013, p.99). A relação entre a prisão e a escola surge, então, de acordo com Vieira (2013, p.100), por meio de um projeto de transformação dos sujeitos ali inseridos:

Como projeto da modernidade, à prisão interessa a transformação dos sujeitos que ali ficarão, durante um período de tempo, excluídos do grupo social, em constante vigilância, a fim de serem controlados, manipulados, adestrados, através de tecnologias disciplinares. A escola na prisão é convocada a aliar-se a esse projeto de transformação dos sujeitos, pois a ela também cabem atribuições e perspectivas transformacionais em prol de um mundo melhor e mais desenvolvido.

Nesse cenário marcado por ambivalências e contradições temos mais um ponto chave apontado por Vieira (2019, p.100): “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”. E esses possíveis desrespeitos são também perceptíveis nas realidades extramuros face à constatação de que os detentos, em sua maioria, têm baixa escolarização. Conforme Vieira (2013, p.101), fora da prisão “a escola não cumpriu com a maioria dos apenados seu objetivo de formação do cidadão, de garantia de certificação capaz de permitir a entrada no mercado de trabalho, de compartilhamento com as regras de convivência do grupo social. A escola justa não é uma realidade para esse grupo”.

Com estas percepções, a pesquisadora também nos ajuda a visualizar um caminho mais seguro para nos aproximarmos de soluções cabíveis e possíveis. Segundo Vieira (2013, 101),

Sendo assim, a escola na prisão precisa constituir-se de maneira diferenciada da escola excludente já conhecida por muitos. E como analisar, entender esse espaço de fracassos e fracassados em suas potencialidades e não apenas em sua reproduzibilidade? A construção da memória e da cultura daquele espaço nos parece um caminho profícuo a trilhar por essa seara.

Vieira (2013, p.104) nos conduz, portanto, ao raciocínio lógico de que, mesmo sob a determinação das políticas oficiais e das prescrições delimitadoras das ações dos sujeitos, “é fato que os saberes da experiência, as contingências da vida e tantos outros conhecimentos não hierarquizados e contemplados oficialmente, invadem e se mesclam aos fazeres diários, propiciando novas configurações ao espaço escolar”. As relações práticas de compartilhamento de saberes no espaço das “celas de aula”, como menciona Maciel José (2019), são, então, permeadas pela constante imprevisibilidade e mesmo que ações e o prescrito sejam planejados e determinados, “não é possível a execução fidedigna das prescrições durante o desempenho das atividades humanas, principalmente, em um ambiente em que se confrontam as determinações da escola, com suas preocupações pedagógicas a dar conta e as da prisão, em que as questões de segurança se sobrepõem” (Vieira, 2013, p.105).

Nesse contexto, outra colaboração relevante de Vieira (2013, p.106) é a assertiva de que “a educação na prisão pode se caracterizar como uma educação transformadora ao evidenciarmos a criação e as interações cotidianas como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já estabelecido e instituído que circula no cotidiano de nossas escolas”. Assim, temos a educação prisional se apresentando como espaço de tensão entre o instituído – marcado pelo controle e pelas normas do sistema – e o instituinte, representado pelas ações críticas, criativas e transformadoras de professores e alunos. Os conceitos de instituído e instituinte permitem compreender como a educação no cárcere opera simultaneamente como instrumento de disciplina e espaço de resistência. Para Vieira (2013, p.106), “a transformação implica perceber certo espaço

do não saber, em que saberes podem ser constituídos em meio à experiência, numa dinâmica entre instituído-instituente que não cessa, nem pressupõe vencedores ou vencidos”.

Na busca por compreender e interpretar as lógicas de funcionamento e práticas da cultura da educação na prisão, Vieira (2013, p.108) sublinha que “a educação na prisão é uma das únicas possibilidades de dar dignidade a essas pessoas, de gerar alteridade, de permitir a construção de identidades distintas e distantes das organizações criminosas que se perpetuam em nossas cadeias”. As chamadas “localizações” da prática educativa dentro das cadeias é outro aspecto que merece nossa atenção.

A pesquisadora atesta que “a maioria dos espaços destinados às escolas no cárcere são improvisados, nem sempre tendo sido desenvolvidos, projetados, construídos especificamente para esse fim. As salas são pequenas e muitas utilizam divisórias (que não vão até o teto) para separar as salas. Os espaços são pequenos e limitadores, para alunos e professores” (Vieira, 2013, p.108/109). A essa estrutura, acrescenta, ainda, o fato de que “A escola funciona concomitantemente com os horários de visitas dos presos, o que por vezes os leva a faltar. A rotatividade dos alunos é grande, principalmente nas unidades de custódia e de regime semiaberto; a falta de capacitação de agentes e professores é um problema constante; a impossibilidade de utilização de determinados materiais um empecilho” (Vieira, 2013, p.109).

Os dados do RELIPEN (1º semestre de 2024) reforçam a relevância dos argumentos e reflexões dos autores estudados: entre 663.906 presos, apenas 118.886 participam de ensino formal, e 158.380 realizam atividades laborais. Essa realidade pontua o contraste entre o discurso oficial de ressocialização e a efetiva oferta educativa. Os números ajudam a contextualizar a opinião de que “a prisão é uma lógica fracassada na visão humanística, mas na perspectiva da detenção da pobreza e na lógica da repressão de segurança, funciona muito bem. Na lógica do sistema capitalista, a improdutividade tem sua utilidade” (Vieira, 2013, p.109).

Quem também soma ao debate sobre o papel da educação no espaço prisional é Julião (2016). Ele argumenta que a escola não deve se restringir a uma função instrumental de alfabetização ou qualificação para o trabalho. Sua finalidade, conforme os marcos normativos, é promover o desenvolvimento integral da pessoa, o exercício da

cidadania e a reintegração social. Nesse sentido, a educação no cárcere deve ser compreendida como um direito humano fundamental e uma prática socioeducativa, capaz de incidir na constituição subjetiva dos sujeitos privados de liberdade, rompendo com visões reducionistas que associam o ensino apenas à ressocialização formal.

Julião (2016) aponta que, embora se reconheçam avanços normativos e conceituais, a implementação da educação prisional no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, a reprodução de modelos pedagógicos descontextualizados, que pouco dialogam com a realidade dos internos, e a ausência de projetos institucionais consistentes que integrem a educação como parte constitutiva da política penitenciária. O autor defende, assim, a necessidade de compreender a escola como parte do espaço carcerário em sua totalidade, uma escola da prisão e não apenas na prisão, que contribua efetivamente para a socialização, para o respeito à diversidade e para a garantia da dignidade humana dos sujeitos em privação de liberdade.

A distinção entre ressocialização penal e reinserção social é central para compreender o papel da educação e do trabalho no sistema prisional. Enquanto a reinserção social foca na adaptação do indivíduo ao meio externo, sobretudo nas dimensões social e laboral, a ressocialização envolve transformação interior, crítica e política do sujeito, incluindo reconstrução de identidades, capacidade reflexiva e consciência social (Julião, 2009; Vieira, 2013). Nessa dinâmica conceitual, Julião (2009, p.112), assim como Vieira (2013), critica políticas que reduzem a ressocialização a mera inclusão no mercado de trabalho, argumentando que “a oferta de educação nas prisões frequentemente se limita ao modelo escolar convencional, ignorando a especificidade cultural dos sujeitos encarcerados e a potência emancipatória do conhecimento.”

Para Julião (2009), programas de educação e trabalho no cárcere só atingem seu potencial transformador quando articulados a projetos educativos significativos, sensíveis à trajetória de vida e à cultura dos indivíduos. Ele reforça que a ressocialização não é apenas funcional, mas um processo de subjetivação crítica, permitindo aos presos questionarem normas, reconstruir identidades e desenvolver competências cognitivas, sociais e éticas que extrapolam os muros da prisão. Em suas obras, como *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro* (2009) e *Escola na ou da prisão?* (2016), esse pesquisador questiona seu caráter normativo e

estigmatizante. Ele revela que, na prática, as ações educativas no cárcere ocorrem por meio de convênios com secretarias estaduais e são mantidas, muitas vezes, por boa vontade, não por políticas estruturadas. Suas análises demonstram que internos participantes de programas de estudo ou trabalho apresentam menor reincidência e maior predisposição à ressocialização, mas sublinha que educação escolar no cárcere não deve ser reduzida a mera qualificação instrumental: é necessário reconhecer contextos de exclusão anteriores ao encarceramento (Julião, 2009; De Maeyer, 2013).

O percurso histórico é situado como essencial para o entendimento de experiências, como por exemplo as de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil. Julião (2009) mostra que elas tiveram início de forma isolada, voluntária e improvisada, geralmente conduzidas por agentes religiosos ou organizações da sociedade civil. Somente a partir de 2005, com a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, foram delineadas as bases de uma política nacional para a educação no sistema penitenciário, que culminou na formulação de diretrizes e na criação de programas estruturados. Essa trajetória revela a transição de iniciativas pontuais para a constituição de um campo de política pública, ancorado no reconhecimento do direito à educação também para aqueles em contexto de encarceramento.

O autor ressalta que a consolidação desse direito se fortaleceu com a aprovação de legislações e diretrizes, como a remição da pena pelo estudo e a instituição de planos estratégicos voltados à educação no cárcere. Tais marcos legais inserem a escolarização de pessoas privadas de liberdade no rol de direitos fundamentais assegurados constitucionalmente, afastando a concepção de benefício ou privilégio. No entanto, Julião (2016) destaca a persistência de uma contradição: o distanciamento entre o avanço legal e a efetivação prática da política educacional, dado o baixo percentual de presos que têm acesso a atividades educativas diante do crescimento contínuo da população carcerária.

Outra importante contribuição para compreendermos as contradições e desafios culturais e políticos da escola na prisão é a oferecida por Marc De Maeyer (2013). Ele nos faz pensar sobre a distinção entre educação na prisão e educação prisional. Argumenta que a educação na prisão muitas vezes é reduzida a uma atividade ocupacional, voltada à disciplina e ao controle, enquanto a educação prisional, entendida como direito, almeja

uma formação crítica e permanente: “educação e prisão formaram um par incoerente [...] a prisão, por natureza, oferece apenas um quadro contraditório para a livre expressão da primeira” (De Maeyer, 2013, p. 33) e “todas as iniciativas educacionais [...] sem a participação dos principais interessados [...] não terão impacto significativo” (De Maeyer, 2013, p. 41–43).

No fluxo das reflexões sobre os conflitos conceituais e práticos na relação entre educação e prisão, De Maeyer (2013, p.35) reporta outro tensionamento: normalmente, quando se propõe ou se introduz algum projeto, “a iniciativa não é seguida de uma demanda dos principais interessados, mas da estrutura do próprio aprisionamento. O que este autor nos provoca a pensar é como podemos apresentar o potencial da educação em um quadro com tamanhas rachaduras históricas. Dessa maneira, como “garantir que os educadores não sejam confundidos com o conjunto de interventores do sistema carcerário; garantir que os guardas aceitem a valorização do espaço tempo da educação; apresentar aos detentos uma educação para toda a vida como algo diferente do risco de um novo fracasso escolar?” (De Maeyer, 2013, p.35).

O desafio maior está em fazer a educação valer para toda a vida e não somente por um momento de preenchimento do temido ócio. Nas palavras de De Maeyer (2013, p.35), “enredada na contradição de punir e oferecer uma perspectiva às pessoas que não escolheram estar ali e que, para uma parcela dentre eles, já preparam sua saída e suas próximas vitórias ou vinganças, a educação na prisão raramente é acolhida como uma oportunidade”. Como já ressaltaram os outros autores aqui estudados, esse pesquisador se apoia também nos aspectos culturais e na convicção de que

A prisão solicita e impõe atitudes, condicionamentos, comportamentos. O bom detento não é aquele que tomará iniciativas, mas aquele que se conformará, obedecerá à sua condição de detento: faltivo punido. É necessário conformar-se aos códigos explícitos ou implícitos e certamente aos mais visíveis. De sua adaptabilidade ou submissão dependerá sua avaliação, sua ficha criminal e, portanto, seu futuro (judiciário) (De Maeyer, 2013, p.36).

A cultura da imitação é, assim, mais uma vertente capaz de nos oferecer pistas sobre as subjetividades dos atores no processo educativo na prisão. De Maeyer se dedica a esclarecer essa “cultura da conformidade”, interpretada como a única maneira de o

detento sair do regime mais rapidamente. A ideia de pontos a ganhar para uma saída mais rápida se relaciona, portanto, com a sua participação em atividades que lhe são imputadas, como as educativas. “É assim que vimos os detentos que possuíam o nível de educação de base se inscreverem em cursos de alfabetização, porque ainda havia lugar e porque as horas e dias passados em classe eram considerados na concessão de eventuais remições ou na avaliação do comportamento” (De Maeyer, 2013, p.37).

Para De Maeyer (2013, p.37), a educação não está na contabilidade do sistema penal e “assim como o educador não deve saber o motivo do encarceramento do educando, ele não deve também tornar públicas as aquisições educativas do detento”. O que este pesquisador frisa em seus argumentos e relatos de experiências é o fato de que é “falso e ilusório pensar que a prisão será um novo ponto de partida, um novo nascimento a partir do qual uma nova educação será dada a um novo ser. Na prisão, como alhures, aprende-se por necessidade. Aprende-se, pois há urgência” (De Maeyer, 2013, p.38), em especial de sobreviver às condições do cárcere. A postura do educador neste universo é da mesma forma um desafio que envolve uma série de compreensões acerca daqueles que estão inseridos nas celas e que compartilham entre eles vivências comuns de exclusão.

A percepção de estar educando pessoas e não detentos é uma trilha considerada fundamental. Face a uma questão de cunho político, o pensamento, segundo De Maeyer (2013), é o de saber como organizar a educação na prisão. A particularidade dos protocolos educativos nesses espaços parte do princípio de “ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber o eu-aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo apenas” (De Maeyer, 2013, p.39).

3.4 – O EDUCADOR NA PRISÃO E O RESSOCIALIZAR: PAPEIS E DESAFIOS

Compreender teoricamente as possibilidades e responsabilidades do educador no cárcere nos parece um caminho estratégico para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Neste sentido, recorreremos novamente a De Maeyer (2013, p.40) que vai nos propo

algumas “missões” do professor entre as celas. Com a ideia de um “contrato” a ser cumprido, o autor destaca, primeiramente, que o educador “não está ali para fazer mais rápido, mais barato e com mais eficácia o que os atores da educação (família, escolas, organizações de jovens, esportivas...) não fizeram pelo detento durante 20, 30 anos”. Em seguida, é importante a noção de que o docente não é um representante ou alguém que justifique as atitudes do poder judiciário e não deve se preocupar em conhecer os motivos do aprisionamento. Preferencialmente, a “sala de aula” deve ser preenchida somente pelos educandos, deixando os guardas do lado de fora, quando houver essa necessidade. O princípio do trabalho que leve em conta uma sinergia voltada à educação permanente é outra vertente indispensável. Por último, deve garantir que os discursos, da mesma forma que as “performances educativas” fiquem restritos ao grupo “e não constituam, de uma maneira ou de outra, o dossiê penal” (De Maeyer, 2013, p.40).

O desenvolvimento de uma cultura que considere a educação como um processo capaz de mobilizar os diversos atores ali presentes é um desafio a ser enfrentando pelos professores. Como sinaliza De Maeyer (2013, p.40), “a educação na prisão é também a educação (em sentido largo) pelo e para o conjunto do pessoal: administração, guardas, profissionais da saúde, pessoal de serviço, etc. Toda atividade, mesmo banal que possa parecer, pode ser oportunidade de educação não formal (refeição, higiene, relações sociais, lazer etc.)”. Com o alerta de que o preso também desaprende várias ações cotidianas da vida social, como gerir o próprio trabalho ou mesmo uma compra de supermercado, De Maeyer (2013) fala em educação como o investimento em dignidade. Os protocolos para este reencontro são para o autor diversos. Uma educação pautada em iniciativas que fortaleçam o compartilhamento de experiências em grupo e o reconhecimento das multidiversidades é um caminho interessante. De maneira semelhante, até mesmo o corpo de funcionários da penitenciária, com essa formação multilateral, pode ser útil.

Dar dignidade, para De Maeyer (2013) é, assim, proporcionar confiança. E tudo começa por uma dinâmica de reconhecimento de si próprio como um ser humano, que é pai, filho, avô. Na expressão de De Maeyer (2013, p.43), é “reconhecer-se e deixar de ser apenas um detento; reconhecer-se como educando. Só será possível reconhecer-se em suas experiências se, durante um tempo, houver outro papel a ser desempenhado que não

o de detento”. Diante dos sentidos do aprender outros saberes para além dos da prisão ou mesmo aqueles que o preso nunca teve oportunidade de acesso, “trata-se de ajudá-lo a enxergar que é possível fazer outras coisas, que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições” (De Maeyer, 2013, p.44). Com essa perspectiva desafiadora, nos apoiamos na assertiva de que “aprender, será passar a uma outra cultura, a do exterior, aquela na qual ainda não se chegou” (De Maeyer, 2013, p.45).

Frente a essas questões pontuais entre educador e educando, há que se considerar, ainda, o que pensamos sobre o “ressocializar”. Baratta (2004) nos ajuda nesta direção. Ele reforça que apenas políticas que consideram dimensões subjetivas, afetivas e culturais podem efetivamente contribuir para a reintegração social e a transformação pessoal. Em convergência com De Maeyer (2013), o autor ressalta que “a ressocialização exige não apenas adaptação funcional, mas construção de autonomia, consciência ética e crítica do indivíduo em relação à sociedade” (Baratta, 2004, p. 76).

Historicamente, observa-se que, no Brasil, do período colonial até o início do século XXI, predominaram políticas punitivas e ausência de programas educativos consistentes. A partir da Lei de Execução Penal (1984) e da Constituição Federal (1988), consolidou-se o direito à educação para pessoas privadas de liberdade, abrindo caminho para iniciativas estruturadas, especialmente a partir do século XXI, como o Projeto Educando para a Liberdade, PNEP, Encceja PPL, Enem PPL e PEESP. Os diálogos entre os autores estudados mostram que, apesar das críticas, o diagnóstico atual demonstra que a educação prisional pode, de alguma forma, transformar. Quando compreendida sob perspectiva crítica e emancipadora, promove reconstrução da dignidade, desenvolvimento da cidadania, reflexão sobre direitos e protagonismo dos custodiados. A escola no cárcere pode operar como espaço de resistência cultural e construção de novas subjetividades, tensionando a lógica punitiva e oferecendo meios concretos de reintegração social (Garland, 2001; Vieira, 2013; Julião, 2009; Baratta, 2004).

Na sua contribuição a esse arcabouço teórico, Baratta (2004) constata que a ideia de “tratamento reeducativo” como finalidade da pena surgiu no contexto das reformas penitenciárias das décadas de 1970, mas que rapidamente entrou em crise diante das transformações políticas, econômicas e sociais subsequentes. Para ele, a prisão, em vez de promover reintegração, produz e reproduz marginalização. Como já observamos com

boa parte dos autores estudados, mais uma vez o cárcere, concebido como espaço de regeneração moral, converte-se, na prática, em um instrumento de controle social e de neutralização de indivíduos considerados perigosos, reafirmando a função histórica da pena privativa de liberdade como mecanismo de exclusão e não de recuperação.

Baratta (2004) afirma, então, que a crença na capacidade ressocializadora da prisão é sustentada por duas falácias: a naturalista e a idealista. A primeira consiste em transformar fatos em normas, assumindo que o cárcere, por existir, deve ser o meio legítimo de reintegração; a segunda projeta uma norma impossível, ao pretender que o ambiente prisional intrinsecamente desumanizador, possa produzir resultados positivos de reintegração. Baratta (2004) recusa ambas as perspectivas, afirmando que a prisão não pode ressocializar, mas que a busca pela reintegração social do sentenciado deve persistir fora e apesar dela. Essa posição insere-se no marco da criminologia crítica, que entende o crime e o castigo como expressões de contradições estruturais da sociedade capitalista, nas quais o sistema penal atua para preservar a ordem social desigual e disciplinar os corpos marginalizados.

A partir dessa crítica, Baratta (2004) propõe a substituição do conceito de “ressocialização” pelo de “reintegração social”, fundamentado na interação recíproca entre prisão e sociedade. O autor defende que a verdadeira reintegração não depende de programas correcionais impostos ao preso, mas da transformação das condições sociais que produzem a exclusão. A segregação carcerária impede o reconhecimento mútuo entre o indivíduo e a coletividade, perpetuando o estigma e a reincidência. Assim, a reintegração deve ser compreendida como um processo social mais amplo, no qual a sociedade assume responsabilidade pelos seus próprios mecanismos de marginalização. Isso implica derrubar simbolicamente e materialmente os muros que isolam o cárcere, abrindo-o à comunidade e permitindo a participação dos cidadãos reclusos em dinâmicas sociais, culturais e políticas.

No campo jurídico, Baratta (2004) propõe redefinir o tratamento penal em termos de direitos e benefícios, e não de disciplina e coerção. Para ele, o detento deve ser sujeito de direitos, e não objeto de manipulação institucional. A prisão deve garantir oportunidades concretas de educação, trabalho, assistência médica e reinserção profissional, não como instrumentos de controle, mas como reparação das privações que

marcam as trajetórias dos apenados antes do crime. Ao reconfigurar a lógica da pena, o autor aponta para a necessidade de uma política de “menos cárcere”, defendendo a redução drástica das penas e a ampliação de alternativas penais. A efetiva reintegração social só será possível, argumenta, quando o sistema penal deixar de ser um espaço de disciplina e se tornar um campo de direitos.

Baratta (2004) introduz o conceito de “destecnificação” da questão carcerária, propondo a superação do modelo tecnocrático que delega a solução dos problemas penitenciários apenas a especialistas e burocratas. A ressocialização não é um problema técnico, mas político e social, que envolve toda a coletividade. A prisão deve transformar-se em um espaço de reflexão e aprendizagem recíproca, um “laboratório de saber social”, no qual presos, educadores, assistentes sociais e cidadãos dialoguem sobre as contradições da sociedade que a prisão simboliza. Essa perspectiva amplia o escopo da criminologia crítica, convertendo a reintegração não apenas em uma meta individual, mas em um processo coletivo de emancipação social e política. A superação da violência institucional do cárcere, conclui o autor, só será possível quando a sociedade enfrentar e superar suas próprias violências estruturais.

Essa narrativa vai de encontro à afirmativa de Braga (2012, p.16) de que “o uso da violência pelo sistema penal não é, de forma geral, percebido pela população externa a ele, e as teorias da pena contribuem para esse processo: ofuscam as violências a partir da racionalidade de seu discurso”. Essa pesquisadora aponta que os discursos sobre as funções da pena seguem duas direções: na primeira estão “os enunciados criados pela dogmática penal tradicional- as funções declaradas da pena- que prescrevem um dever ser e que legitimam o funcionamento de justiça; no outro, estariam as funções não declaradas da pena, descritas a partir da análise da economia da pena em relação aos sistemas econômicos e sociais de determinada época e sociedade” (Braga, 2012, p.17). O debate sobre a reintegração social deve passar pela assimilação desses caminhos.

Braga (2012, p.22) reforça um olhar sobre o sistema, em especial no que diz respeito ao fato de como “o exercício do poder de punir contrasta com a realidade dos presídios brasileiros, marcados pela superlotação, pelo controle dos presos da dinâmica prisional e pela existência de certas liberalidades”. Nesse cenário, continua a autora, “o controle, e mesmo a disciplina, ocorrem mais pela ação dos próprios presos do

que pela via estatal. O Estado não inclui nem exclui completamente, e nossas prisões continuam sonhando o sonho da reabilitação” (Braga 2012, p.22). Ainda nesta estrada de reflexões, ganha relevo a ideia de que “a premissa do correccionalismo de que o preso (e outros desviantes) seriam vidas que precisavam ser salvas, deve ser relida nos dias de hoje à luz da emergência dos mecanismos atuariais que conformam as subjetividades sob controle: gestão de risco, classificação, gerenciamento” (Braga, 2012, p.23).

Essa observação é importante, porque precisamos levar em consideração também que o preso tem “lugares e posições distintas em âmbito prisional, de acordo com o risco que apresenta para a prisão e para a sociedade. Os presos de pouco, médio e grande risco tem seu correspondente nas prisões de mínima, média e alta segurança; além dos indivíduos “complicados”, que merecem unidades especiais de detenção” (Braga, 2012, p.24).

A análise aqui apresentada demonstra como é desafiador o entendimento e a prática da educação prisional que não pode ser reduzida a instrumento de ressocialização penal, mas deve ser compreendida como um direito humano fundamental, indissociável da cidadania. Ao mesmo tempo em que a legislação e os programas representam avanços inegáveis, sua aplicação concreta revela descontinuidades, seletividades e desigualdades regionais. Desse modo, compreender a evolução histórica da educação no cárcere é essencial para pensar políticas públicas que ultrapassem a lógica da contenção e da remição, avançando em direção a uma perspectiva de reinserção social efetiva e emancipatória. Paulo Freire (1996) alerta: não existe educação neutra, ela conforma ou emancipa. Em consonância com essa perspectiva, os autores aqui elencados manifestam, de alguma forma, que a educação prisional, quando articulada a políticas públicas de equidade e justiça social, pode romper com a lógica da punição e afirmar a dignidade dos sujeitos privados de liberdade como horizonte político pedagógico.

Programas como o PNEP (2005) e o Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional (2010) evidenciam esforços para estruturar políticas mais integradas, mas estudos apontam que menos de 20% da população prisional acessa regularmente a educação (DEPEN, 2023). Portanto, compreender conceitos, como a diferença entre ressocialização e reinserção social, e experiências pelas palavras de quem já viu de perto e estudou a fundo as dinâmicas correccionais, de controle e educativas na prisão, é

fundamental para formular políticas penitenciárias que não apenas preparem o preso para retornar ao mercado ou à sociedade de forma funcional. Elas devem promover transformação integral, emancipação intelectual e ética, consciência crítica e construção de trajetórias de vida mais reflexivas e socialmente responsáveis.

4. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO CÁRCERE NO BRASIL

Desde a Lei de Execuções Penais (Lei 7.210/1984) até as diretrizes do CNPCP e CNE em 2009–2010, houve avanços formais no reconhecimento da educação como política pública emergencial nos contextos carcerários. A implementação de dispositivos como a remição de pena por estudo (Lei 12.433/2011) e os planos estaduais (PEESP) são exemplos de ações legais relevantes. No entanto, a efetividade dessas políticas enfrenta barreiras estruturais, como falta de infraestrutura, escassez de recursos humanos e visão normativa, por vezes descolada da realidade prisional concreta.

O sistema prisional brasileiro é marcado por contradições históricas que refletem tensões sociais, políticas e econômicas do país. Tradicionalmente, as prisões foram concebidas como espaços de punição e contenção, mas gradualmente emergiu a ideia de que o cárcere deveria também possibilitar processos de reabilitação e reintegração social. Nesse contexto, a educação prisional assumiu papel central, não apenas como direito constitucional, mas também como instrumento de ressocialização e humanização.

Em uma perspectiva semelhante a que trabalhamos no capítulo anterior, Oliveira (2022) acredita que a educação prisional no Brasil deve ser entendida como horizonte de perspectivas, capaz de ir além da alfabetização e da formação escolar básica, configurando-se como prática pedagógica crítica que pode transformar a realidade de indivíduos em situação de privação de liberdade. Essa compreensão só foi possível após um longo percurso histórico, marcado por séculos de negligência quanto ao acesso à educação no cárcere.

Compreender a evolução histórica das políticas educacionais penitenciárias no Brasil é fundamental para analisar tanto as conquistas normativas quanto os desafios persistentes. A trajetória inicia-se no período colonial, atravessa o processo de

institucionalização do sistema carcerário no século XIX, avança com marcos legais no século XX e alcança, no século XXI, políticas públicas mais estruturadas, embora ainda permeadas por limitações.

Para ilustrar de forma mais concreta a evolução das políticas educacionais no sistema prisional brasileiro, a Tabela 1 apresenta os principais programas implementados nas últimas décadas, destacando suas características, anos de implementação e públicos-alvo. Esta síntese permite visualizar como diferentes iniciativas, da alfabetização básica à formação técnica e profissional, se articulam com a legislação vigente, oferecendo oportunidades de educação tanto para pessoas privadas de liberdade quanto para egressos. Ao mesmo tempo, evidencia avanços significativos e lacunas persistentes na efetivação dessas políticas.

O Quadro 3 evidencia a diversidade de programas, que abrangem desde iniciativas de alfabetização básica até ações voltadas à educação técnica e profissional, refletindo a tentativa do Estado de oferecer diferentes níveis de formação de acordo com as necessidades da população carcerária (De Maeyer, 2012). Observa-se também a distinção entre programas direcionados às pessoas ainda privadas de liberdade e aqueles voltados especificamente a egressos, como o PRESP (São Paulo, 2013), o que demonstra que a política educativa prisional busca não apenas a ocupação e a formação durante o cumprimento da pena, mas também a reintegração social e laboral após a liberdade (Julião, 2016).

Cabe destacar, ainda, que alguns programas nacionais, como o Enem PPL e o Encceja PPL, se articulam com sistemas educacionais externos (Amélia, 2009), possibilitando oportunidades de continuidade dos estudos. Nesse sentido, recupera-se a concepção freireana de que a educação deve ser entendida como prática da liberdade, construída a partir de uma pedagogia da autonomia que reconheça os sujeitos como protagonistas do processo educativo (Freire, 1996).

Quadro 3 - Programas e Políticas Educacionais no Sistema Prisional Brasileiro

Programa/Política	Ano de implantação	Base legal/normativa	Público-alvo	Objetivo central	Observações
Lei de Execução Penal (LEP)	1984	Lei nº 7.210/1984	Pessoas privadas de liberdade	Reconhecer a educação como direito no cárcere	Avanço normativo importante, mas execução precária e desigual entre estados
Programa Brasil Alfabetizado	2003	Portaria MEC nº 10/2003	Jovens e adultos analfabetos privados de liberdade	Combater o analfabetismo	Baixa continuidade e pouca capilaridade nas prisões
ProJovem Urbano Prisional	2005	Lei nº 11.129/2005	Jovens privados de liberdade (18–29 anos)	Elevar a escolaridade e promover inclusão social	Pouca abrangência nacional e curta duração
Programa Bolsa Formação Profissionalizado (PB Profissionalizado)	2008	Decretos estaduais (varia por UF)	Pessoas privadas de liberdade	Educação profissionalizante	Experiências pontuais e restritas a alguns estados
Enem PPL	2010	Portaria MEC nº 807/2010	Pessoas privadas de liberdade	Avaliação para acesso ao ensino superior	Principal política educacional vigente no cárcere
Encceja PPL	2010	Portaria MEC nº 3/2010	Pessoas privadas de liberdade	Certificação do ensino fundamental e médio	Abrangência nacional e consolidada
Pronatec Prisional	2011	Decreto nº 7.492/2011	Pessoas privadas de liberdade	Cursos técnicos e de qualificação profissional	Grande alcance inicial, mas redução significativa após 2015
PEESP (Plano Estadual de Educação nas Prisões – SP)	2013	Resolução SEESP nº 3/2013	Pessoas privadas de liberdade em São Paulo	Escolarização básica e formação profissional	Exemplo de política estadual estruturada
PRESP (Programa de Educação para Egressos – SP)	2013	Resolução SEESP nº 5/2013	Egressos do sistema	Reinserção social e educacional	Voltado especificamente a ex-custodiados

Programa/Política	Ano de implantação	Base legal/normativa	Público-alvo	Objetivo central	Observações
			prisional (SP)		

Fonte: Elaboração própria a partir de informações oficiais dos programas (2010–2017).

4.1. PANORAMA HISTÓRICO: DAS ORIGENS COLONIAIS AO INÍCIO DO SÉCULO XX

Durante o período colonial, as prisões brasileiras não tinham função educativa ou ressocializadora. Tratava-se, essencialmente, de espaços de custódia provisória, caracterizados pela precariedade, superlotação e ausência de planejamento pedagógico. Como destacam Castanheira Amaral e Santana (2020), as práticas carcerárias estavam ligadas ao controle social e à punição, sem qualquer preocupação com a formação humana ou cidadã.

O marco inicial da organização prisional mais formal ocorreu em 1834, com a criação da Casa de Correção do Rio de Janeiro, inspirada no modelo panóptico de Jeremy Bentham. Ainda assim, sua função principal era disciplinar e vigiar, reproduzindo um caráter punitivo. De acordo com IIScientific (2025), mesmo com essa institucionalização, não havia previsão de atividades educacionais estruturadas, sendo a educação vista como elemento secundário.

No início do século XX, surgem os primeiros diagnósticos sistemáticos sobre a realidade prisional. Em 1923, José Gabriel Lemos Brito, então diretor da Casa de Detenção do Rio de Janeiro, percorreu diversas penitenciárias do país e elaborou um relatório em três volumes, descrevendo condições insalubres, violência estrutural e ausência de políticas voltadas à formação dos presos. Esse levantamento representou um marco para o debate sobre a situação carcerária, ainda que pouco tenha resultado em mudanças imediatas. Como destacam Godinho (2017) e Julião (2019), a investigação de Lemos Brito inaugurou uma tradição de diagnósticos que evidenciavam a precariedade e a função disciplinar das prisões brasileiras, revelando a ausência de políticas educacionais e o caráter meramente punitivo do encarceramento.

Portanto, até meados do século XX, a educação em prisões brasileiras permaneceu praticamente inexistente. A ideia de que o cárcere poderia ser também um espaço de formação começou a ganhar força apenas nas décadas seguintes, quando mudanças legais e constitucionais passaram a reconhecer a educação como um direito inalienável de todos, inclusive daqueles em situação de privação de liberdade (Brasil, 1988; Julião, 2016; Silva, 2021).

4.2. AVANÇOS LEGAIS E NORMATIVOS (1980–2000)

A segunda metade do século XX foi marcada por transformações significativas na legislação brasileira, impactando diretamente o sistema prisional e a concepção da educação no cárcere. O marco decisivo foi a promulgação da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984), que rompeu com o paradigma puramente punitivo, estabelecendo que a execução da pena privativa de liberdade deveria ter como finalidade, além da punição, a reintegração social do condenado. Nesse contexto, a educação foi consagrada como direito fundamental, devendo ser ofertada em diferentes níveis de ensino, conforme necessidades e capacidades da população prisional (Castanheira Amaral; Santana, 2020).

A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), ao instituir o direito à assistência educacional no cárcere, pode ser compreendida, à luz de Foucault (1999), como um dispositivo ambíguo: simultaneamente emancipador e disciplinador. Em seu discurso jurídico, a LEP propõe a educação como meio de ressocialização e reintegração social, sustentando a ideia de que o ensino e a formação profissional constituem instrumentos de transformação subjetiva e de reinserção do indivíduo na ordem social. No entanto, sob a ótica foucaultiana, essa mesma estrutura legal pode ser lida como uma tecnologia de poder, que opera no interior das instituições penais para produzir sujeitos dóceis e úteis, conformando comportamentos segundo as normas do Estado e da racionalidade punitiva moderna.

Foucault (1999) demonstra que a prisão não é apenas um espaço de confinamento físico, mas um aparato disciplinar voltado à reorganização das condutas. Nesse sentido, quando a LEP estabelece a educação como parte da execução da pena, ela não apenas oferece uma oportunidade formativa, mas também inscreve a prática educativa dentro da

lógica da vigilância e da normalização. A escola no cárcere, portanto, torna-se uma extensão do sistema de poder disciplinar, que busca reformar o indivíduo a partir de estratégias pedagógicas orientadas à obediência, à regularidade e à produtividade.

Assim, a assistência educacional prevista pela LEP revela-se duplamente situada: como política pública de direito e como mecanismo de controle. De um lado, traduz o reconhecimento da educação como dimensão humana fundamental; de outro, reitera a função da prisão como espaço de correção e docilização dos corpos. Foucault (1999) evidencia que o discurso da reintegração social, embora revestido de intenções humanistas, pode ocultar a continuidade das práticas de poder disciplinar que visam à adaptação do sujeito à ordem vigente, e não necessariamente à sua libertação simbólica ou social.

A Constituição Federal de 1988 ampliou ainda mais esse entendimento, incluindo a educação no rol dos direitos sociais (art. 6º) e definindo-a como direito de todos e dever do Estado (art. 205), estendendo essa proteção às pessoas privadas de liberdade (Brasil, 1988).² Esse avanço consolidou o princípio da isonomia, assegurando que a privação da liberdade não deve ser confundida com a privação de direitos fundamentais.

No âmbito internacional, organismos como a UNESCO e entidades de defesa dos direitos humanos passaram a enfatizar a educação como instrumento estratégico de cidadania e redução da reincidência criminal. A educação prisional começou a ser reconhecida como um direito humano universal, e sua implementação passou a ser considerada um indicador de políticas de justiça social e reintegração (América, 2009).

Entretanto, a implementação prática dessas normas permaneceu fragmentada durante a década de 1990. Muitas iniciativas de educação prisional foram pontuais e dependentes da boa vontade de gestores e educadores, sem articulação estruturada entre secretarias de educação e administrações penitenciárias. A expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) permitiu a oferta de ensino fundamental e médio em unidades prisionais, mas não garantiu uniformidade de acesso ou qualidade educativa, conforme observa Julião (2016).

Nesse sentido, os avanços legais do período representam um marco normativo importante, mas a realidade prática revela que a efetivação da educação prisional depende de articulação, infraestrutura, materiais e formação docente, elementos ainda precários

nos anos 1980 e 1990. Conforme destaca Julião (2016, p. 45–60), apesar do reconhecimento formal do direito à educação, a implementação foi limitada por barreiras institucionais e estruturais, mantendo a fragmentação e desigualdade de acesso.

Portanto, o período de 1984 a 2000 pode ser compreendido como fase de transição normativa e institucional, na qual avanços legais e constitucionais estabeleceram o direito à educação no cárcere, mas a prática permaneceu desigual e limitada. O diálogo crítico entre Wacquant, Garland, Julião, De Maeyer, Vieira e Freire evidencia que a educação prisional, mesmo sob legislação avançada, só se realiza plenamente quando articulada a condições estruturais, políticas públicas consistentes e experiências pedagógicas emancipadoras.

O Quadro 4 mostra que a consolidação da educação prisional no Brasil ocorreu de maneira gradual e marcada por avanços normativos que nem sempre se traduziram em práticas efetivas. O primeiro marco significativo foi a Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/1984), que reconheceu a educação como direito das pessoas privadas de liberdade (Brasil, 1984), ainda que sua implementação permanecesse precária (Julião, 2016). A Constituição Federal de 1988 reforçou o caráter universal desse direito (Brasil, 1988), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) ampliou o espaço para políticas educacionais específicas no cárcere (Brasil, 1996).

A partir dos anos 2000, surgem iniciativas voltadas à escolarização de jovens e adultos privados de liberdade, como o Brasil Alfabetizado (2003) e o ProJovem Urbano Prisional (2005), embora com baixa abrangência e continuidade (Silva, 2011). O período entre 2010 e 2013 representa um momento de maior consolidação, com a criação do Enem PPL e do Encceja PPL, que viabilizaram certificações e o acesso ao ensino superior, além do Pronatec Prisional, que ampliou a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional (Godinho, 2019).

No plano estadual, destacam-se o PEESP e o PRESP, em São Paulo, que buscaram articular escolarização, formação profissional e reinserção social de pessoas privadas de liberdade e egressos (São Paulo, 2013). Portanto, no contexto prisional brasileiro, os programas educativos representam instrumentos centrais para a promoção da inclusão social e a construção de perspectivas de reintegração para pessoas privadas de liberdade. Entre eles, destacam-se iniciativas como o ENEM PPL (Exame Nacional do Ensino

Médio para Pessoas Privadas de Liberdade), implementado em Minas Gerais, que possibilita aos detentos a realização do exame em condições adaptadas à realidade do sistema prisional, garantindo acesso ao ensino médio e, conseqüentemente, a oportunidades de ingresso no ensino superior (Brasil, 2021). Este programa funciona por meio de parcerias entre a Secretaria de Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a administração penitenciária, sendo estruturado com salas de aula adaptadas e acompanhamento pedagógico específico, o que permite que o detento continue seus estudos mesmo durante a execução da pena.

Complementarmente, o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) atua de forma semelhante, oferecendo certificação de conclusão do ensino fundamental e médio a pessoas privadas de liberdade que não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica em idade regular. Nos presídios, o ENCCEJA se organiza por meio de turmas internas, com aulas presenciais ministradas por professores da rede pública e materiais didáticos adaptados, assegurando a continuidade da aprendizagem e fomentando a autonomia intelectual do reeducando (Santos, 2023).

O programa PBA Brasil Alfabetizado apresenta enfoque específico na alfabetização e letramento de adultos, incluindo detentos que não dominaram plenamente as competências básicas de leitura e escrita. Nas prisões, sua implementação se dá por meio de oficinas de alfabetização, avaliação diagnóstica das habilidades dos participantes e acompanhamento contínuo dos progressos individuais, reconhecendo o caráter heterogêneo da população carcerária e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade prisional (Brasil, 2024).

Programas voltados à juventude, como o Projovem, e ao desenvolvimento profissional, como o PB Profissionalizado e o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), complementam o escopo educativo no sistema prisional. O Projovem atua principalmente na formação integral de jovens adultos, oferecendo conteúdos que combinam Educação Básica, cultura, cidadania e qualificação profissional, enquanto o PB Profissionalizado e o Pronatec focam no ensino técnico e na capacitação profissional, permitindo que o detento desenvolva habilidades concretas voltadas ao mercado de trabalho, potencializando sua empregabilidade após o cumprimento da pena.

Em sua operacionalização, esses programas articulam turmas internas, professores capacitados, materiais didáticos adaptados e parcerias com instituições de ensino técnico e profissionalizante, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a construção de um projeto de vida para além do cárcere (Silva e Moura, 2022).

Quadro 4 - Linha do tempo da educação prisional no Brasil

Ano	Marco histórico	Descrição
1834	Regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro	Primeira referência oficial à instrução de presos, ainda de forma incipiente e restrita.
1923	Reforma penal de Eptácio Pessoa	Criação de colônias correcionais; introdução da educação como medida de regeneração moral.
1940	Código Penal Brasileiro	Prevê trabalho e instrução como meios auxiliares da execução penal.
1941	Código de Processo Penal	Reforça a dimensão disciplinadora e moralizadora da prisão, incluindo trabalho e ensino como instrumentos.
1984	Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984)	Marco jurídico central que estabelece a educação como direito da pessoa privada de liberdade e dever do Estado.
1988	Constituição Federal	Reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado, ampliando a garantia para a população prisional.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Universaliza o direito à Educação Básica, criando base para políticas educacionais também no sistema prisional.
2003	Programa Brasil Alfabetizado	Estende políticas de alfabetização à população prisional, embora de forma limitada.
2005	Instituição do Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM PPL)	Amplia o acesso da população prisional ao ensino superior.
2010	Instituição do ENCCEJA PPL	Oferece certificação da Educação Básica para pessoas privadas de liberdade.
2011	Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	Inclui a população prisional em cursos profissionalizantes.
2017	Plano Estadual de Educação em Prisões (PEESP) / Programa de Educação para Egressos (PRESP)	Avanços específicos em âmbito estadual, articulando políticas para presos e egressos.

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (1984; 1988; 1996), MEC (2003; 2005; 2010; 2011), Onofre & Julião (2021).

A tabela exhibe a diversidade de programas, que abrangem desde alfabetização básica até educação técnica e profissional, refletindo a tentativa do Estado de oferecer diferentes níveis de formação de acordo com as necessidades da população carcerária. Destaca-se também a distinção entre programas voltados para pessoas ainda encarceradas e aqueles direcionados a egressos, como o PRESP, evidenciando que a política educativa prisional busca não apenas a ocupação e a formação durante o cumprimento da pena, mas também a reintegração social e laboral após a liberdade.

Cabe destacar que alguns programas nacionais, como o ENEM PPL e o ENCEJA PPL, se articulam com sistemas educacionais externos, oferecendo oportunidades de continuidade dos estudos e indicando que a educação prisional, quando estruturada, pode funcionar como instrumento de transformação social, emancipação e promoção da cidadania.

4.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CÁRCERE NO SÉCULO XXI

A partir dos anos 2000, observa-se uma maior sistematização das políticas voltadas à educação prisional. Se nas décadas anteriores o reconhecimento do direito à educação ficou restrito ao plano normativo, o início do século XXI foi marcado pela implementação de programas nacionais estruturados, com o objetivo de integrar a escola ao sistema penitenciário, embora ainda enfrentando limitações práticas e institucionais (América, 2009).

A cooperação entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Justiça e organismos internacionais, como a UNESCO (2009), buscou ampliar o acesso de pessoas privadas de liberdade à Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando reduzir os altos índices de analfabetismo e a baixa escolaridade no sistema prisional. Castanheira Amaral e Santana (2020) destacam que essa iniciativa representou a primeira política pública estruturada voltada especificamente à educação em prisões, inaugurando um marco na institucionalização do direito à educação no contexto carcerário.

Em 2005, foi criado o Programa Nacional de Educação nas Prisões (PNEP). Este programa atribuiu às secretarias estaduais de educação a responsabilidade de articular-se

com as administrações penitenciárias, garantindo diretrizes pedagógicas, recursos para formação de professores e aquisição de materiais didáticos adaptados às especificidades do cárcere. Posteriormente, em 2010, o Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional ampliou essas diretrizes, propondo integração com políticas educacionais mais amplas, expansão de cursos profissionalizantes, oficinas culturais e atividades formativas que buscavam promover experiências educativas mais significativas (MEC, 2010).

Apesar dos avanços legais e institucionais, a prática cotidiana evidencia contradições persistentes. O relatório da Plataforma DHesCA denunciava a precariedade das salas de aula, a curta duração das atividades, a desvalorização dos educadores e a insuficiência de materiais pedagógicos (Amélia, 2009). Dados mais recentes do DEPEN (2023) indicam que menos de 20% da população prisional participa regularmente de cursos educativos, sendo comuns interrupções motivadas por problemas de segurança, transferências de internos ou ausência de docentes qualificados.

Autores críticos, como Oliveira (2022), enfatizam que a educação prisional possui um potencial transformador, que vai além da mera alfabetização ou qualificação profissional. Segundo o autor:

O acesso à educação no cárcere não se limita a processos de ensino formais; trata-se de um espaço de reconstrução de identidade, reconhecimento da pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos e valorização de sua dignidade. Cada oportunidade de estudo ou formação representa uma possibilidade concreta de reescrever projetos de vida e vislumbrar futuros socialmente integrados (Oliveira, 2022, p. 45–46).

Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação como direito humano e prática emancipatória, defendida por Julião (2009; 2016) e Vieira (2013). Ambos reforçam a ideia de que, quando articuladas a práticas pedagógicas críticas, políticas públicas estruturadas podem romper com a lógica punitiva e criar espaços de resistência, protagonismo e construção de novos sentidos de cidadania dentro do cárcere.

Além disso, Oliveira (2022) alerta para a complexidade da implementação efetiva dessas políticas. A eficácia do ensino prisional depende de três elementos interligados: (i) formação contínua de professores, adaptada à realidade do cárcere; (ii) planejamento curricular que considere experiências e trajetórias de vida dos alunos; e (iii) articulação entre órgãos de educação e administração penitenciária, garantindo infraestrutura,

segurança e continuidade das atividades. Sem esses elementos, o ensino corre o risco de se tornar meramente instrumental, limitado à função de ocupação ou disciplinamento, sem gerar transformações significativas nos sujeitos (Oliveira, 2022, p. 49).

Em síntese, o século XXI representa avanços importantes na normatização e institucionalização da educação prisional. No entanto, o desafio central permanece: transformar direitos legais em práticas educativas efetivas, capazes de afirmar a dignidade dos internos, promover protagonismo e abrir possibilidades reais de reintegração social (Oliveira, 2022; Julião, 2016).

4.4. DIAGNÓSTICO E DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Apesar dos avanços normativos e institucionais desde a década de 1980, a realidade da educação prisional no Brasil permanece marcada por profundas contradições e desigualdades estruturais. Um dos principais entraves continua sendo a infraestrutura física precária. Em muitas prisões, não existem salas de aula adequadas, bibliotecas estruturadas ou materiais didáticos suficientes para atender à demanda. Frequentemente, os espaços educativos são improvisados, localizados em celas desativadas ou ambientes insalubres, o que compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Amélia (2009) observa que “as prisões brasileiras não foram pensadas para educar, mas para punir; por isso, toda tentativa de escolarização esbarra nas limitações impostas pela arquitetura e pela lógica do confinamento”.

Além das limitações físicas, há também um déficit expressivo de profissionais capacitados. Os professores que atuam nas unidades prisionais, em sua maioria, não recebem formação específica para lidar com a complexidade do contexto carcerário, o que inclui lidar com sujeitos privados de liberdade em diferentes níveis de escolarização e sob forte vigilância institucional. Fidalgo (2017) enfatiza que “o professor que ensina na prisão não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador entre mundos sociais distintos, frequentemente desvalorizado e sem apoio institucional”. Essa falta de reconhecimento profissional, somada à sobrecarga de trabalho e à carência de recursos, contribui para a alta rotatividade docente, dificultando a continuidade dos projetos pedagógicos e a consolidação de práticas educativas duradouras.

A rotina carcerária também impõe severas barreiras ao funcionamento regular da escola. Interdições de segurança, revistas, rebeliões, medidas disciplinares e transferências repentinas interrompem constantemente as atividades pedagógicas, tornando o planejamento escolar imprevisível e vulnerável. Onofre e Julião (2021) ressaltam que “a escola dentro da prisão é atravessada pela lógica do controle; sua permanência depende da tolerância da administração prisional e não de sua legitimidade como direito”. Tal condição revela a permanência de uma visão punitiva sobre a educação, tratada como privilégio e não como direito humano fundamental.

Outro obstáculo estrutural diz respeito à baixa articulação entre as secretarias estaduais de educação e as administrações penitenciárias. Embora o Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional (MEC, 2010) tenha estabelecido diretrizes para essa integração, muitas vezes a gestão escolar no cárcere é tratada como questão secundária, sem planejamento pedagógico adequado, sem acompanhamento sistemático e com fragilidade nos mecanismos de avaliação. Para Cordova (2019), “a ausência de diálogo entre os setores da educação e da segurança pública cria uma gestão fragmentada, na qual a escola é vista como apêndice da prisão, e não como política pública autônoma”.

Essas constatações revelam que a educação prisional no Brasil ainda se desenvolve sob o peso de uma estrutura punitiva e burocrática, que reproduz desigualdades e limita as potencialidades transformadoras do processo educativo. Onofre e Julião (2021) apontam que, mesmo diante dessas barreiras, “a escola resiste e se reinventa diariamente, sustentada pela força ética dos educadores e pelo desejo de humanização que atravessa o espaço prisional”. Essa resistência cotidiana demonstra que, mesmo em contextos de controle e repressão, a educação pode ser um espaço de construção de sentido, diálogo e afirmação da dignidade humana.

Além disso, o distanciamento entre as políticas públicas e a execução local dos programas de educação prisional agrava as desigualdades regionais. Muitos estados implementam parcialmente as diretrizes do PNEP, sem garantir condições estruturais e formativas mínimas. Essa descontinuidade fragiliza as ações e reforça a ideia de que a educação nas prisões permanece subordinada à lógica da segurança. Como observa Fidalgo (2017), “a escola no cárcere é muitas vezes tolerada, e não legitimada; sua presença incomoda porque evoca liberdade dentro de um espaço desenhado para conter”.

O diagnóstico atual, portanto, evidencia uma tensão central: de um lado, avanços institucionais e normativos — como a ampliação de programas, o reconhecimento legal da educação como direito e o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras; de outro, carências estruturais, resistências institucionais e a cultura prisional repressiva. Nesse cenário, Onofre e Julião (2021) afirmam que “o desafio contemporâneo é transformar a escola na prisão em espaço de liberdade simbólica, capaz de humanizar sujeitos e tensionar as fronteiras entre punição e emancipação”.

No horizonte das políticas públicas e das práticas pedagógicas, o grande desafio do século XXI é consolidar a educação no cárcere como prática social emancipadora, reconhecendo o sujeito privado de liberdade como cidadão de direitos e agente de sua própria formação. Essa consolidação requer intersectorialidade efetiva, formação docente continuada, infraestrutura adequada, valorização profissional e compromisso político. Mais do que garantir acesso, trata-se de promover o direito à aprendizagem significativa, que contribua para a reconstrução das trajetórias individuais e coletivas de quem vive sob privação de liberdade.

Ao afirmar a centralidade da educação como eixo de transformação, a escola prisional se coloca como espaço de resistência e esperança, evocando a pedagogia freireana que reconhece a potência do diálogo e da consciência crítica. Assim, a educação no cárcere deixa de ser mero instrumento de controle institucional e se transforma em possibilidade concreta de humanização e de reinvenção da vida.

4.5. REALIDADE EM MINAS GERAIS E JUIZ DE FORA

Em Minas Gerais, a educação prisional apresenta avanços importantes nas últimas décadas, ainda que enfrente desafios estruturais persistentes. O Encceja PPL registrou 13.201 custodiados inscritos em 142 unidades prisionais do estado em 2025, além de 297 adolescentes em centros socioeducativos (DEPEN, 2025). Esses números expressam um avanço na consolidação da educação como política pública no sistema penitenciário mineiro, indicando maior capilaridade das ações educacionais e reconhecimento da escola como parte integrante do processo de execução penal.

Apesar desses progressos quantitativos, a realidade cotidiana nas escolas prisionais mineiras revela um conjunto de tensões e limites. Os espaços físicos destinados à educação, em geral, são adaptados de celas ou refeitórios, com pouca ventilação, iluminação precária e insuficiência de materiais didáticos. Araújo et al. (2023) destacam que “a precariedade material e a ausência de planejamento intersetorial comprometem a efetividade das ações educativas, limitando o potencial transformador da escola no cárcere”. Essa constatação evidencia que, embora as diretrizes legais reconheçam a importância da educação no sistema prisional, a implementação prática ainda depende de investimentos consistentes e de uma articulação mais robusta entre as secretarias de Educação e de Justiça.

No campo pedagógico, a atuação docente em contextos prisionais demanda habilidades que extrapolam a formação tradicional do magistério. Ensinar em um ambiente permeado por vigilância, controle e disciplina requer sensibilidade, empatia e capacidade de mediação de conflitos. Monteiro e Silva (2023), ao analisarem uma escola prisional do sul de Minas, observam que “o vínculo entre saberes pedagógicos e gestão emocional é o que sustenta o trabalho educativo diante das tensões e da dureza do cotidiano prisional”. Essa dimensão afetiva da docência, longe de representar fragilidade, configura-se como força motriz da resistência pedagógica, permitindo que o ato educativo se mantenha vivo mesmo em um espaço de contenção.

Esses profissionais convivem diariamente com o paradoxo entre a lógica formativa e a lógica repressiva. Como afirmam Paixão et al. (2021), “a prisão é um campo de forças contraditórias, no qual a educação se realiza sob o olhar da vigilância, mas também como possibilidade de criação e de liberdade simbólica”. Assim, o professor assume um papel duplo: de um lado, precisa lidar com as normas de segurança e o controle institucional; de outro, busca afirmar a educação como prática libertadora, capaz de questionar as próprias estruturas de exclusão que o cárcere representa.

Assim, o professor no contexto prisional insere-se em uma trama de forças marcada pelo que Foucault (1999) denomina de dispositivos de disciplina e controle, nos quais a instituição carcerária opera como espaço de vigilância, normalização e regulação dos corpos.

Ao mesmo tempo, conforme Goffman (1961), trata-se de uma “instituição total”, que busca administrar integralmente a vida dos sujeitos, impondo limites que também alcançam o fazer docente. Nesse cenário, o professor precisa negociar constantemente com normas de segurança, protocolos institucionais e dinâmicas de poder que, como apontam Wacquant (2001) e Garland (2001), estão inseridas em uma lógica mais ampla de controle social e gestão de populações marginalizadas. Desse modo, sua atuação não

é neutra nem meramente técnica, mas atravessada por tensões estruturais que expressam as contradições entre garantia de direitos e práticas punitivas no interior do cárcere.

Por outro lado, é nesse mesmo espaço que a educação se afirma como possibilidade de ruptura e ressignificação. Inspirado na concepção de Freire (1996), o professor busca construir uma prática pedagógica que ultrapasse a lógica bancária e se constitua como prática de liberdade, promovendo reflexão crítica e produção de sentido mesmo em condições adversas.

Como destacam De Maeyer (2010) e Julião (2018), a educação no cárcere carrega um potencial ético-político de emancipação, ainda que limitada pelas condições estruturais e institucionais. Assim, o papel docente se configura como duplo e paradoxal: ao mesmo tempo em que atua sob a lógica do controle, também tensiona essa mesma estrutura ao afirmar a educação como direito e como prática transformadora, capaz de questionar e, em certa medida, subverter as próprias bases de exclusão que sustentam o sistema prisional.

Em Juiz de Fora, embora a literatura acadêmica ainda seja escassa, os dados e relatos de profissionais da rede estadual revelam que os desafios locais seguem o mesmo padrão das demais regiões do estado. Programas como o Encceja PPL e o Enem PPL têm sido fundamentais na ampliação das oportunidades educacionais, funcionando não apenas como instrumentos de certificação, mas também como portas de entrada para projetos de vida e reconstrução de identidades. A participação de instituições de ensino superior da cidade — como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) — em projetos de extensão e pesquisa voltados à educação prisional tem contribuído para fortalecer a formação docente e propor novas metodologias de ensino adequadas ao contexto de privação de liberdade.

Além disso, há experiências locais que indicam tentativas de integração entre educação, cultura e trabalho, com oficinas de leitura, escrita e produção artística realizadas em parceria com ONGs e movimentos sociais. Tais iniciativas demonstram que, mesmo em meio às limitações, a educação prisional pode se tornar espaço de construção de sentido e de reconstrução da dignidade humana. Nessa perspectiva, a escola no cárcere não se resume a um local de instrução formal, mas constitui um território de resistência, onde o conhecimento atua como ferramenta de reumanização.

Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, essa prática educativa em Minas Gerais vem se configurando como um ato político e ético, que busca “reconhecer o educando como sujeito histórico, capaz de ler criticamente o mundo e de intervir sobre ele” (Freire, 1996, p. 32). O ensino, portanto, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se transforma em diálogo e problematização sobre a própria condição de encarceramento, permitindo que os sujeitos “se reconheçam como mais que corpos punidos, como seres de

possibilidades”.

Contemporaneamente, a educação prisional mineira, inclusive em Juiz de Fora, mostra-se como um campo de disputas simbólicas e políticas. Se, de um lado, ela é tensionada pela burocracia estatal e pelas restrições físicas do cárcere; de outro, afirma-se como espaço de reconhecimento, autonomia e emancipação. Ao articular políticas públicas estruturadas, formação docente qualificada e engajamento discente, a experiência mineira revela que a educação no cárcere pode ser mais do que um direito formal: pode ser uma prática de libertação e reconstrução do humano em meio à negação da liberdade.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise qualitativa das entrevistas realizadas com quatorze docentes (E1 a E14) que atuaram ou atuam na educação prisional em Juiz de Fora. A análise qualitativa deste capítulo foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, conforme o referencial clássico de Bardin (2011), método que permite a transição do conteúdo empírico ao nível interpretativo, articulando rigor metodológico e sensibilidade teórica. Segundo a autora, trata-se do conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Esse método não se restringe a simples quantificação de palavras ou temas, mas busca compreender sentidos latentes, valores simbólicos e estruturas de significação que emergem das narrativas. Assim, os depoimentos dos professores foram interpretados não apenas pelo que enunciam explicitamente, mas também pelo que silenciam, tensionam ou sugerem. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de captar a complexidade das representações docentes sobre a educação prisional, suas contradições e potencialidades (Bardin, 2011).

O procedimento seguiu as três fases clássicas propostas por Bardin (2011) — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados —, articuladas à perspectiva qualitativa de Minayo (2012), que enfatiza a imersão do pesquisador no campo e a análise interpretativa dos significados sociais.

1. Pré-análise: consistiu na leitura flutuante do *corpus* da pesquisa, ou seja, das 14 entrevistas (E1–E14), buscando uma aproximação sensível com o material e identificando elementos recorrentes, expressões simbólicas e tensões discursivas. Nesta etapa, realizou-se a constituição do corpus, a definição das unidades de registro (palavras, frases, ideias) e a elaboração de um quadro inicial de temas emergentes, preservando a autenticidade das falas e o contexto de enunciação.

2. Exploração do material: nesta fase, procedeu-se à codificação e categorização, transformando os dados brutos em unidades de sentido organizadas. A codificação foi orientada pelos critérios de exaustividade, exclusividade, representatividade e pertinência (Bardin, 2011). O agrupamento das unidades por semelhança semântica e temática possibilitou a formação de dez categorias empíricas, posteriormente interpretadas à luz

dos referenciais teóricos sobre políticas públicas, práticas pedagógicas e direitos humanos. A análise privilegiou o núcleo de sentido de cada fala, buscando identificar regularidades, rupturas e ambiguidades nos modos como os docentes significam sua atuação e o espaço escolar no cárcere.

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: esta etapa consistiu na articulação entre as categorias empíricas e os referenciais teóricos críticos. Seguindo Bardin, o objetivo foi ir além da descrição, construindo inferências que revelam a lógica estrutural e simbólica subjacente aos depoimentos. Assim, as categorias foram analisadas em relação às tensões entre o diálogo institucional e a prática cotidiana, às estratégias de resistência e humanização docente, e às formas de subjetivação que emergem no processo educativo prisional. Essa fase também implicou movimento hermenêutico: o pesquisador retornou constantemente às falas originais, refinando interpretações e preservando a coerência entre teoria e empiria.

Complementarmente, adotou-se a análise categorial temática, técnica que, segundo Bardin (2011), busca identificar núcleos de sentido cuja presença ou frequência significam algo para o objetivo analítico visado. A análise considerou tanto a frequência (recorrência de temas) quanto a intensidade (ênfase e carga valorativa das falas), permitindo observar regularidades discursivas, contradições e zonas de silêncio que expressam o *habitus* institucional e as formas de resistência pedagógica no cárcere.

O processo analítico foi conduzido de forma dialética e interpretativa, respeitando o princípio freireano de que compreender a fala do outro implica reconhecer seu contexto histórico e social. A interpretação buscou, portanto, revelar o não-dito, as tensões entre estrutura e agência, entre norma e prática, e entre controle e emancipação — elementos constitutivos da educação prisional enquanto prática social e política.

Esse percurso metodológico, rigoroso e sensível, possibilitou uma leitura crítica do *corpus*, garantindo validade teórica, coerência interna e densidade interpretativa. Assim, a Análise de Conteúdo de Bardin funcionou como instrumento de mediação entre o vivido e o pensado, entre a voz dos docentes e o olhar sociológico do pesquisador, permitindo compreender a educação prisional como campo de disputa simbólica, prática emancipadora e espaço de resistência à desumanização institucional.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS

Os docentes entrevistados demonstram compreensão clara sobre o valor das políticas públicas que estruturam a educação no cárcere, mas apontam defasagens significativas em sua execução. Entre o conteúdo normativo e a materialidade da prática, existe um espaço permeado por tensões institucionais, burocráticas e ideológicas. O diálogo legal, que assegura a educação como direito fundamental, contrasta com a percepção de abandono e descontinuidade operacional relatada pelos professores.

E8 afirma que “no papel é tudo muito bacana, mas pena que na prática não funciona”, revelando que a distância entre norma e realidade é tão evidente que se tornou quase naturalizada para quem atua diretamente nas unidades. A educação aparece como política pública apenas nominal, já que sua implementação depende da vontade administrativa e da articulação entre diferentes setores estatais. E3 ressalta a falta de integração intersetorial ao afirmar que “é preciso que esses dois ministérios pensem em conjunto”. Essa fragmentação sinaliza que as responsabilidades são dispersas, o que gera lacunas no acompanhamento pedagógico e na garantia de direitos.

As falas explicitam, de maneira contundente, a distância entre o arcabouço normativo das políticas educacionais e sua materialização no contexto prisional, evidenciando uma contradição já apontada por Foucault (1999), ao analisar como as instituições modernas operam a partir de discursos que legitimam práticas, mas que, na realidade, são atravessadas por relações de poder e mecanismos de controle.

Nesse sentido, ainda que a legislação educacional assegure o direito à educação como instrumento de emancipação, sua efetivação no cárcere ocorre sob uma lógica institucional que prioriza a disciplina e a vigilância, limitando seu potencial transformador. Assim, como argumenta Foucault (1999), há uma dissociação entre o discurso humanista das políticas e as práticas concretas, revelando que a escola prisional, longe de se constituir plenamente como espaço de liberdade, permanece inserida em um dispositivo que regula, controla e produz sujeitos dentro de uma racionalidade punitiva.

Além disso, muitos docentes percebem que a legislação é constantemente reinterpretada segundo a ótica da segurança e não da educação. E2 destaca que a escola é vista “como um benefício, não como um direito”, o que coloca o acesso educacional em posição secundária. A hierarquização entre lógica punitiva e lógica pedagógica torna a escola refém de prioridades alheias à educação.

Os relatos indicam também que, para além de falhas operacionais, existe um obstáculo de ordem simbólica: a desvalorização da educação prisional como política de Estado. E7 menciona superlotação, infraestrutura precária, ausência de cursos

profissionalizantes e violência — elementos que evidenciam a precariedade da estrutura do sistema penal e fragilizam a atuação docente. Essa condição estrutural produz um ciclo de invisibilidade: a escola é ignorada, desarticulada e desassistida.

Em suma, o eixo evidencia que a legislação não se concretiza por ausência de continuidade administrativa, falta de prioridade política, fragmentação intersetorial e interferência da lógica carcerária em processos educacionais.

No quadro 1 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 5 - Registro da Categoria Analítica Políticas Públicas, Legislação e Garantia de Direitos

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“Insuficiente e inadequada, parece haver má vontade das unidades prisionais em ofertar educação, um direito básico.”	Denúncia da violação do direito e da indisposição institucional em garanti-lo.
E2	“A educação é um direito garantido pela declaração dos direitos humanos... Diante disso faz-se necessário que esse direito seja cumprido.”	Fundamenta o argumento na legislação e nos marcos internacionais de direitos.
E3	“Por muitas vezes fica em segundo plano, pois a educação dentro de unidade prisional é vista por muitos como um benefício, não como um direito.”	Tensão central entre a visão de “benefício” e a condição de “direito”.
E4	“Na prática vemos... péssima infraestrutura, violência, precariedade... ausência de cursos profissionalizantes...”	Explicita o abismo entre garantia legal e realidade material das prisões.
E5	“A implementação da Lei de Execução Penal (LEP)... ainda enfrenta muitos desafios... O cumprimento... esbarra em questões estruturais, como a falta de recursos...”	Descreve obstáculos estruturais que inviabilizam políticas públicas.
E6	“Apresenta avanços importantes, mas enfrenta desafios significativos. A educação é garantida como um direito fundamental... No entanto, a realidade da aplicação prática ainda está distante do ideal.”	Síntese da contradição entre avanços normativos e falhas práticas.
E7	“Visto que a educação é um direito de todos, sua oferta no sistema prisional cumpre essa premissa...”	Reafirmação da base legal que sustenta a defesa da educação no cárcere.
E8	“No papel é tudo muito bacana, mas pena que na prática não funciona.”	Sentença popular que evidencia a inefetividade da política no cotidiano.
E9	“É necessário considerar as especificidades da Educação prisional e de cada penitenciária.”	Demanda por políticas contextualizadas e sensíveis às realidades locais.

E10	“Penso haver uma escassez de políticas públicas sobre este tema no Brasil.”	Diagnóstico direto da insuficiência de políticas estruturadas.
E11	“O problema é a questão da ética, pois vejamos: na teoria a Lei é boa... contudo na prática desfaz-se tudo que a LEP diz...”	Confronto explícito entre normatividade e sua violação sistemática.
E12	“Não percebo! Na realidade do dia a dia... nos sentimos esquecidos, pois se existem algumas ações destes ministérios, se perdem antes de chegar até nós.”	Evidencia a desconexão entre formulação e execução das políticas educacionais.
E13	“Falta de políticas públicas e verbas.”	Relaciona diretamente o direito à educação ao financiamento adequado.
E14	“O reconhecimento da Educação como um direito fundamental para todos os cidadãos, independente do contexto...”	Reafirmação do princípio universal do direito à educação.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.2 INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES MATERIAIS

A precariedade da infraestrutura é uma constante que atravessa quase todos os relatos. Os professores descrevem ambientes improvisados, ausência de ventilação, infiltrações, cadeiras quebradas, iluminação insuficiente e espaços sem condições mínimas de conforto térmico ou acústico.

A ausência de materiais básicos impacta diretamente a dinâmica pedagógica. Em muitos casos, professores financiam fotocópias e materiais com recursos próprios, revelando um esforço individual que substitui a ausência do Estado. Falta caixa escolar, como relata E3, e a gestão local, muitas vezes, não autoriza entrada de determinados itens por questões de segurança, o que limita o uso de materiais pedagógicos.

Outro elemento fortemente presente nas falas é a falta de efetivo para movimentação dos estudantes. Essa questão, aparentemente logística, é percebida pelos docentes como uma forma de silenciamento da escola. Quando não há agentes suficientes, as aulas são canceladas, interrompidas ou sequer são iniciadas. Isso cria uma rotina

instável que reduz o vínculo dos alunos com o espaço escolar, prejudica planejamento docente e interrompe processos de aprendizagem.

O excesso de presos e a falta de organização interna geram situações que afetam tanto a segurança quanto as condições pedagógicas. Ambientes ruidosos, insalubres e superpovoados comprometem a concentração, a presença e o desempenho dos estudantes.

Apesar da precariedade, muitos entrevistados mencionam estratégias criativas para contornar limitações. Alguns adaptam conteúdos para o formato oral, utilizam debates, atividades colaborativas e improvisam materiais a partir do que está disponível. A criatividade docente é apresentada como mecanismo de resistência e sobrevivência pedagógica.

No quadro 6 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 6 - Infraestrutura e condições materiais

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“Um obstáculo é a falta de ventilação nas salas de aula, tornando-as quentes no verão.”	Problema ambiental básico que compromete conforto, saúde e concentração.
E2	“Localização das salas de aula... o espaço destinado à escola são sempre precários ou improvisados.”	Denúncia da improvisação estrutural como padrão das escolas no cárcere.
E3	“Falta de salas de aula adequadas, ausência de materiais. Superlotação das prisões.”	Enumera carências essenciais de infraestrutura, recursos e organização.
E4	“Salas adequadas e banheiros.”	Indica ausência de condições mínimas de infraestrutura física e sanitária.
E5	“São muitos os obstáculos de infraestrutura... salas com vazamento de água, mofo, problemas de iluminação...”	Descrição detalhada de degradação e insalubridade dos espaços.
E6	“Os salários são baixos... as escolas dentro das prisões carecem de recursos básicos...”	Relaciona infraestrutura precária à desvalorização e dificuldades do trabalho docente.
E7	“Falta de investimentos.”	Aponta a causa estrutural da precariedade: ausência de financiamento adequado.
E8	“A falta de recursos para a construção de salas de aula adequadas.”	Foca na inexistência de espaços escolares planejados e dignos.

E9	“Falta de materiais didáticos. Higiene do espaço físico. Falta de efetivo para movimentação...”	Apresenta um conjunto amplo de carências: pedagógicas, logísticas e sanitárias.
E10	“Materiais que não podem ser usados, Internet, horário adequado, etc.”	Menciona a ausência de recursos tecnológicos e condições organizacionais mínimas.
E11	“Muitos espaços utilizados para a escola... são improvisados ou adaptados. Além disso, falta de insumos... falta de caixa escolar...”	Evidencia improvisação crônica e falta de recursos financeiros e materiais.
E12	“Falta muita coisa, como os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis.”	Confirma escassez generalizada de materiais essenciais ao ensino.
E13	“A superlotação das unidades prisionais torna inviável a organização de turmas e o planejamento de aulas...”	Mostra a superlotação como obstáculo macro que inviabiliza o funcionamento pedagógico.
E14	“A disponibilidade é mínima. Há falta de computadores, e o espaço físico não comporta mais...”	Aponta o duplo déficit: falta de tecnologia e carência de espaço adequado.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.3 CURRÍCULO E METODOLOGIA

As entrevistas apontam que o currículo adotado nas unidades prisionais é o mesmo da EJA da rede regular. Também sinalizam que, embora esse currículo tenha sua relevância, não dialoga plenamente com as especificidades da população encarcerada. Falta contextualização social, respeito ao tempo psicológico dos estudantes e estratégias que considerem rupturas educacionais frequentes.

E7 declara: “Seguimos o currículo tradicional da EJA, sem haver um currículo próprio”. Essa crítica revela não apenas inadequação pedagógica, mas também um possível descompromisso da política educacional em reconhecer a singularidade do espaço prisional. A falta de materiais, a irregularidade das aulas e a multiplicidade de perfis e escolaridades dificultam a implementação de um currículo padronizado.

Metodologicamente, os professores demonstram empenho em adaptar suas práticas para o contexto. Estratégias dialógicas, influenciadas por Paulo Freire (1996),

são citadas como centrais, especialmente pela necessidade de valorização das experiências e trajetórias dos estudantes.

Há também menções à pedagogia de projetos, atividades interdisciplinares e metodologias ativas. Professores relatam que atividades práticas e lúdicas ajudam a driblar o cansaço emocional e a monotonia da rotina prisional. Outro grupo enfatiza a importância da preparação para o mundo do trabalho, considerando que muitos internos não possuem experiência laboral ou formação profissional.

O eixo evidencia a coexistência de tensões pedagógicas: é preciso conciliar formação crítica e formação prática; estruturar aulas flexíveis sem perder a organização curricular; adaptar-se às interrupções sem perder qualidade.

No quadro 7 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 7 - Currículo e Metodologia

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“O currículo deve ser diferenciado no sentido de que os 200 dias letivos sejam cumpridos de forma diferenciada, pois nem sempre é possível haver aulas.”	Defende flexibilização curricular frente às interrupções próprias do sistema prisional.
E2	“Precisa ser mais contextualizados, menos conteudista e que fosse voltado para o técnico profissionalizante.”	Crítica ao conteudismo e defesa de um currículo prático e contextualizado.
E3	“O ganho de uma pessoa que tem o fato de aprender... vai aprender a respeitar o convívio com a sociedade através das Leis.”	Entende o currículo como instrumento de ressocialização e formação ética.
E4	“A adequação é feita pelo próprio professor... depende da ‘boa vontade’ do mesmo. É necessária uma política pública que garanta essa adequação.”	Problematiza a falta de política institucional e a dependência de iniciativas individuais.
E5	“Boa. Uma vez que os profissionais têm usado metodologias de acordo com o público-alvo...”	Reconhece o esforço docente de adaptação metodológica ao perfil dos estudantes.
E6	“Seguimos o currículo tradicional da EJA, sem haver um currículo próprio para este público. Sendo esta a principal lacuna...”	Identifica a ausência de um currículo específico como o maior deficit.

E7	“O que existe é o esforço individual dos professores em adaptar o currículo existente dentro das limitações do espaço.”	Confirma a adaptação curricular como prática individual e não sistêmica.
E8	“Urge melhorar... trazer para dentro dos presídios docentes... com currículos para cursos profissionalizantes...”	Defende ampliação curricular voltada à formação profissional.
E9	“A educação prisional precisa ser mais contextualizada, levando em conta as especificidades do ambiente prisional...”	Exige currículo contextualizado e sensível às realidades do cárcere.
E10	“Sempre há a possibilidade de melhoramento desse currículo... depende de estudos e de alinhamento com as regras do sistema prisional.”	Vê a evolução curricular como possível, mas condicionada ao diálogo institucional.
E11	“O que depender dos profissionais é muito bom... O maior problema é a secretaria de educação que não entende que a demanda é diferente.”	Atribui o entrave à falta de compreensão institucional sobre especificidades do cárcere.
E12	“Ainda precisa ser revista para algumas mudanças.”	Reconhece necessidade geral de revisão curricular.
E13	“É preciso pensar em um currículo que se adeque com a rotina das penitenciárias... e seja compatível com a realidade dos apenados.”	Pede um currículo realista, ajustado às rotinas e condições dos presos.
E14	“Acredito na metodologia dos projetos interdisciplinares... Cabe nesse contexto educacional uma ampliação do olhar...”	Defende metodologias ativas, interdisciplinares e ampliadas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.4 DESAFIOS E CONQUISTAS

Os desafios relatados pelos docentes atravessam aspectos emocionais, institucionais e estruturais. A irregularidade das aulas é um dos fatores mais marcantes. Operações de segurança, revistas, trancamentos ou ausência de agentes tornam a escola vulnerável, imprevisível e subordinada ao controle penitenciário. E12 relata que o ambiente opressor desmotiva os estudantes, e a descontinuidade prejudica a consolidação de vínculos e o progresso educacional.

Há também desafios relacionados ao perfil dos estudantes: baixa escolaridade, lacunas de alfabetização, histórico de evasão escolar, traumas e dificuldades de concentração. Alguns professores relatam que os alunos chegam com autoestima fragilizada e com crença de incapacidade.

Apesar disso, o eixo revela potentes conquistas. Professores observam melhoras comportamentais, aumento do senso crítico, fortalecimento da autoestima e redução de conflitos entre os detentos. E9 enfatiza: “quem estuda raramente se envolve em conflitos”, indicando que a escola funciona como espaço regulador da convivência interna.

Apesar disso, o eixo revela potentes conquistas, uma vez que os professores observam melhoras comportamentais, aumento do senso crítico, fortalecimento da autoestima e redução de conflitos entre os detentos. A fala de E9 — “quem estuda raramente se envolve em conflitos” — indica que a escola, mesmo inserida em um ambiente marcado pela lógica punitiva, pode funcionar como espaço regulador das relações e mediador de práticas sociais no interior do cárcere.

Tal constatação dialoga com as reflexões de Goffman (1961), ao compreender a prisão como uma instituição total, na qual os indivíduos têm suas rotinas e interações rigidamente controladas, mas também desenvolvem estratégias de adaptação e reconfiguração de suas condutas. Nesse contexto, a escola emerge como uma das poucas brechas institucionais capazes de reorganizar essas interações, promovendo formas menos violentas de convivência e possibilitando a construção de vínculos sociais mais estáveis, ainda que circunscritos aos limites estruturais do ambiente prisional.

Os relatos evidenciam que, em meio às adversidades, a escola produz sentido, esperança e reorganização subjetiva. Pequenas conquistas individuais — uma leitura fluente, uma pergunta crítica, um texto produzido — tornam-se marcos significativos de transformação.

No quadro 8 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 8 - Desafios e conquistas

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	Desafio: “Desmotivação... complicações com policiais penais para chegar à sala.” Conquista: “Motivação dos alunos... mãe emocionada... desejo de não voltar à prisão.”	Demonstra como barreiras institucionais contrastam com transformações subjetivas profundas.
E2	Desafio: “Entraves específicos: poucos servidores da segurança...” Conquista: “Sim.”	Aponta desafios estruturais e confirma a existência de conquistas, mesmo sem detalhá-las.
E3	Desafio: “Obstáculos de infraestrutura... superlotação...” Conquista: “Possibilidade de acesso ao trabalho e formação integral.”	Mostra que, apesar da precariedade estrutural, a educação amplia oportunidades e trajetórias.
E4	Desafio: “Manutenção das aulas... muitos cancelamentos.” Conquista: “Chegada ao ensino superior e afastamento da criminalidade.”	Relaciona interrupções constantes às dificuldades, e o estudo à não reincidência.

E5	Desafio: “Aceitação e compreensão da eficácia das políticas...” Conquista: “Humanização e retorno à vida social.”	Indica resistência institucional e reforça a educação como promotora de dignidade.
E6	Desafio: “Cancelamento de aulas por ‘baixo efetivo’... desmotivação dos alunos.” Conquista: “Mudança de comportamento e sociabilidade do estudante.”	Revela o impacto direto das práticas de segurança sobre o engajamento e o desenvolvimento humano.
E7	Desafio: “Letargia e aspectos depressivos dos privados de liberdade.” Conquista: “Continuidade educacional após a prisão, concursos e testes.”	Apresenta sofrimento psíquico como obstáculo e a progressão educacional como vitória.
E8	Desafio: “Pouco progresso... necessidade de cursos profissionalizantes e tecnologia.” Conquista: “Acesso de alunos às universidades públicas.”	Destaca insuficiências da oferta e conquistas acadêmicas expressivas.
E9	Desafio: “Dificuldade de acesso à sala... má alimentação... condições de vida.” Conquista: “Trabalho após a liberdade por meio da educação.”	Expõe condições de sobrevivência como barreiras e a reinserção laboral como impacto positivo.
E10	Desafio: “Falta de materiais... espaços inadequados...” Conquista: “Alunos mais conscientes e questionadores.”	Indica carência de recursos e ganhos formativos importantes.
E11	Desafio: “Sistema prisional como obstáculo... policiais desinteressados em liberar presos para aula.” Conquista: “Encontrar ex-alunos vivendo dignamente após a saída.”	Mostra antagonismo entre escola e segurança, e conquistas morais e sociais dos egressos.
E12	Desafio: “Falta de incentivo, compreensão e empatia.” Conquista: “Interesse de alunos em entrar na universidade.”	Identifica clima emocional adverso e aspirações acadêmicas como vitória.
E13	Desafio: “Rotina penitenciária desmotiva alunos e professores.” Conquista: “Reconhecimento e respeito ao professor.”	Mostra desgaste institucional e valorização docente como conquista relacional.
E14	Desafio: “Motivar e estimular os alunos.” Conquista: “Conclusão do curso e reintegração/ressocialização.”	Associa motivação ao principal desafio e a ressocialização como meta alcançada.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.5 PARCERIAS E COLABORAÇÕES

As entrevistas revelam escassez de parcerias estruturadas entre a escola, a direção prisional, ONGs, universidades e órgãos públicos. A escola aparece frequentemente isolada, sem apoio institucional, sem troca de saberes e sem integração com políticas sociais e educacionais externas. Essa condição de isolamento sublinha não apenas a precariedade estrutural, mas também a ausência de uma política pública consistente de articulação intersetorial que coordene ações entre segurança, educação e assistência social.

E6 relata que “a escola estava completamente isolada”, e outros entrevistados destacam que qualquer iniciativa de parceria dependia da boa vontade de indivíduos, e não de protocolos institucionais. Isso gera instabilidade, fragiliza projetos pedagógicos e dificulta continuidade. A falta de institucionalização das parcerias produz um efeito de descontinuidade crônica, dificultando o planejamento de ações de médio e longo prazo e criando sobrecarga emocional e organizacional sobre professores, que assumem responsabilidades que deveriam ser redes de apoio.

A ausência de articulação entre as áreas de educação, assistência social e segurança prejudica o funcionamento da escola, especialmente no que diz respeito ao deslocamento dos alunos, liberação de materiais e organização de turmas. Alguns docentes apontam a necessidade de integração com universidades para promover oficinas, palestras e atividades culturais que ampliem horizontes. Essa demanda aponta que, apesar das limitações estruturais, os docentes reconhecem o potencial de ações interinstitucionais para enriquecer as práticas educativas e favorecer a formação crítica dos estudantes.

É consenso que parcerias seriam fundamentais para ampliar oportunidades, fortalecer profissionalização e integrar saberes da comunidade externa ao contexto prisional. A integração com instituições de ensino superior, por exemplo, pode favorecer projetos de extensão, estágios supervisionados e atividades formativas que dialogam com a realidade dos estudantes privados de liberdade. Além disso, a articulação com secretarias de cultura, esporte e trabalho poderia contribuir para a construção de ações transversais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e favorecendo a reinserção social.

Essa categoria também se conecta a outros eixos desta análise. A falta de parcerias impacta diretamente a infraestrutura, já fragilizada, pois impede entrada de materiais, restrições de doações e impossibilita apoio logístico de instituições externas. Ao mesmo tempo, afeta o eixo da formação docente, uma vez que a ausência de diálogo com universidades e centros de pesquisa limita o acesso dos professores a espaços de formação continuada, troca de experiências e atualização teórica.

Além disso, essa ausência de articulação evidencia uma contradição estrutural: embora o discurso oficial valorize a ressocialização, na prática o sistema prisional não cria condições mínimas para que ações educativas se ampliem e dialoguem com políticas de inclusão, cultura, produção artística, saúde mental ou formação profissional. A escola

permanece como ilha pedagógica, embora sua função, por natureza, requeira diálogo com a comunidade e com redes externas.

Assim, as falas revelam que fortalecer parcerias não é apenas estratégia pedagógica, mas elemento fundamental para garantir eficácia das ações educacionais e ampliar a presença da sociedade na construção de experiências significativas para os estudantes privados de liberdade. A articulação entre educação, assistência social, segurança, cultura e trabalho é condição necessária para efetivação da educação prisional como política pública e como prática humanizadora.

No quadro 9 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 9 - Parcerias e Colaborações

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“Existe pouca colaboração, o que torna o trabalho do professor um desafio dentro do sistema.”	A pouca articulação institucional aumenta a sobrecarga docente e fragiliza a política educacional.
E2	“Intercâmbios com instituições públicas e privadas que recebem subvenção... para cursos profissionalizantes...”	Aponta a necessidade de parcerias externas para suprir lacunas formativas internas.
E3	“A violência no Brasil... A educação prisional... reduz esta estatística.”	Relaciona colaboração institucional ao impacto social mais amplo da educação prisional.
E4	“Muito baixa, pouco interesse.”	Indica ausência ou desmotivação dos atores responsáveis pela colaboração.
E5	“Pouca, devido a uma contradição existente entre os citados acima.”	Sugere conflitos ou desalinhamentos entre os setores envolvidos.
E6	“De extrema importância... parceria inédita... projeto INTEGRA... deveria ser ampliado.”	Reforça o potencial transformador de parcerias estruturadas e bem articuladas.

E7	“Falta colaboração entre esses órgãos... o ensino prisional acontece sob forte escassez.”	Associa a ausência de cooperação ao ambiente de carência que marca a educação prisional.
E8	“Boa iniciativa!”	Reconhece positivamente ações colaborativas quando elas ocorrem.
E9	“A colaboração... é essencial, mas enfrenta desafios... falta de alinhamento limita o impacto.”	Analisa de forma crítica a importância da articulação e os riscos da descoordenação.
E10	“Ainda há muito o que avançar e ser feito.”	Entende a colaboração como necessária, porém insuficiente no estágio atual.
E11	“É necessário maior colaboração... vários desafios provêm da ausência ou pouca colaboração.”	Identifica a falta de articulação como causa central de problemas estruturais.
E12	“Ruim, pois não dão nenhum apoio/suporte para a escola.”	Denuncia ausência total de suporte das instâncias responsáveis.
E13	“Boa, podendo melhorar ainda mais.”	Reconhece colaboração existente, mas aponta potencial de aprimoramento.
E14	“Esses setores poderiam conversar melhor... há desconhecimento governamental sobre a realidade das escolas prisionais.”	Destaca a necessidade de diálogo recíproco e aproximação entre políticas e práticas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.6 MEMÓRIA AFETIVA

A memória afetiva aparece de forma intensa e positiva nas falas dos professores, revelando que o vínculo afetivo é dimensão essencial da prática educativa no cárcere. Diferentemente de contextos escolares convencionais, onde vínculos são construídos gradualmente e em ambientes mais leves, no sistema prisional esses vínculos surgem como atos de resistência ao ambiente hostil. A presença afetiva se torna uma forma de romper, ainda que simbolicamente, com a lógica disciplinar e os mecanismos de vigilância que atravessam o cotidiano do cárcere, convertendo a sala de aula em espaço de respiro, diálogo e humanidade.

Os relatos destacam emoções genuínas: orgulho, reconhecimento, alegria por ver o progresso do aluno. Essas narrativas enfatizam que, no interior da prisão, qualquer

conquista pedagógica ganha valor ampliado, pois ultrapassa o campo cognitivo e atinge diretamente a subjetividade do estudante privado de liberdade.

A afetividade também se manifesta na compreensão do professor sobre a vulnerabilidade emocional dos estudantes. Muitos detentos possuem histórico de abandono, violência, rupturas familiares e baixa autoestima. Quando percebem que seus avanços são reconhecidos, ressignificam sua própria capacidade e ampliam sua autoimagem. Esse movimento dialoga com a perspectiva freireana, na qual a educação é processo dialógico que devolve ao sujeito sua condição de agente — mesmo em contextos marcados pela opressão. A relação pedagógica, quando pautada pela escuta, acolhimento e reconhecimento, contribui para a reconstrução simbólica da identidade do aluno.

A análise de conteúdo das entrevistas também nos auxilia a enxergar que a memória afetiva da docência se consolida em episódios simples, mas simbolicamente densos: o silêncio reflexivo após uma discussão, um agradecimento espontâneo, a postura de respeito conquistada. Esses momentos permanecem como combustível emocional para o professor e influenciam sua permanência no cárcere. Não raro, são esses pequenos gestos que funcionam como ancoragem subjetiva diante da dureza institucional, compensando, em certa medida, a precariedade estrutural denunciada em outros eixos deste capítulo — como a falta de recursos, a descontinuidade das aulas e os desafios metodológicos.

Além disso, essa dimensão afetiva se articula com a categoria “Engajamento dos estudantes”, uma vez que a presença de vínculos afetivos é citada pelos entrevistados como um dos fatores que mais favorece a participação, o interesse e a permanência dos alunos nas aulas. O afeto, portanto, não é apenas elemento emocional, mas ferramenta pedagógica que sustenta a motivação e reforça a continuidade do processo educativo.

Ao mesmo tempo, a memória afetiva conecta-se ao eixo “Formação docente”, pois a construção destes vínculos exige sensibilidade, maturidade profissional e capacidade de lidar com complexidades humanas. Os docentes relatam que, ao longo do tempo, aprendem a reconhecer a potência transformadora desses momentos e desenvolvem estratégias para sustentar relações respeitosas e humanizadoras.

Assim, a memória afetiva emerge não apenas como registro emocional individual, mas como componente estrutural da prática docente no contexto prisional, atravessand

a subjetividade de professores e estudantes e constituindo um dos pilares fundamentais da educação no cárcere. Ela opera como resistência, como força motivadora e como expressão de uma pedagogia humanizadora, capaz de promover rupturas simbólicas dentro de um ambiente marcado por controle, silêncio e negação de identidades.

No quadro 10 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 10 - Memórias Afetivas

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“O que me levou a trabalhar no sistema prisional... gratidão dos alunos... consideração que não encontramos nas escolas regulares.”	Destaca reconhecimento e valorização docente como elemento motivador e transformador.
E2	“A troca de aprendizado foi um ganho entre os envolvidos nesse contexto.”	Enfatiza a reciprocidade e o caráter dialógico do processo educativo.
E3	“A educação contribui para a formação... valorização pessoal e social.”	Relaciona educação à construção de autoestima e cidadania.
E4	“Quando um ex-aluno me encontra em liberdade e diz que sua vida se transformou.”	Evidencia a continuidade dos efeitos positivos para além do cárcere.
E5	“Relato pessoal... a educação mudou sua perspectiva de vida.”	Aponta transformação subjetiva e mudança de visão de mundo.
E6	“Ver a mudança de comportamento... de arredo para sociabilizado...”	Mostra impacto da escolarização na sociabilidade e no desenvolvimento emocional.
E7	“Alunos que concluíram estudos, prestaram concursos, ingressaram no ensino superior.”	Indica mobilidade educacional e novas trajetórias institucionais.
E8	“Acesso de alunos conquistando vagas em universidades públicas.”	Reconhece conquistas acadêmicas de alto impacto.
E9	“Detentos que conseguiram trabalho após a liberdade... desenvolveram nova percepção de si.”	Associa educação à reinserção laboral e reconstrução identitária.
E10	“Alguns alunos se tornam mais conscientes e questionadores.”	Aponta ganhos cognitivos e desenvolvimento de pensamento crítico.
E11	“Encontro com ex-estudantes vivendo de forma mais digna.”	Reafirma impacto social direto na vida pós-prisão.

E12	“Alunos interessados em entrar na universidade.”	Demonstra ampliação de horizontes e aspirações acadêmicas.
E13	“Reconhecimento e respeito pelo trabalho do professor.”	Valoriza vínculos pedagógicos e respeito mútuo como resultados positivos.
E14	“Além da conclusão do curso, os alunos serão reintegrados e ressocializados.”	Vincula educação à reintegração social e redução da reincidência.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.7 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente emerge como campo de fragilidade institucional e potência individual. A maioria dos professores relata que não recebeu preparo específico para atuar em ambiente prisional. A formação inicial não contempla aspectos relacionados ao sistema penal, direitos humanos, segurança institucional ou mediação de conflitos. Tal lacuna revela uma desconexão entre os currículos dos cursos de licenciatura e as realidades complexas que compõem o sistema prisional, espaço marcado por tensões, violações de direitos, e relações de poder rígidas que exigem habilidades específicas, cognitivas e socioemocionais.

E5 pontua: “a formação ainda é muito limitada; o professor recebe poucas orientações específicas para esse trabalho”. Essa lacuna de formação produz insegurança, medo inicial, tensão emocional e sobrecarga, especialmente para quem ingressa pela primeira vez. O desconhecimento das rotinas prisionais, das normas de segurança e das dinâmicas internas gera sentimentos de vulnerabilidade, reforçados pela falta de suporte institucional. Alguns professores relatam que aprendem “na prática, errando e acertando”, o que demonstra a ausência de políticas estruturadas de formação continuada voltadas para a educação prisional.

A fala do professor E5 evidencia uma lacuna estrutural na preparação docente para atuar no contexto prisional, o que reforça as contradições já discutidas por Loïc Wacquant (2001) ao analisar o enfraquecimento das políticas sociais frente à expansão do Estado penal.

Nesse sentido, a ausência de uma formação específica e consistente para os professores que atuam no cárcere pode ser compreendida como expressão de uma lógica mais ampla de desinvestimento em políticas que poderiam promover inclusão e emancipação. Assim, enquanto o sistema penal se fortalece como instrumento de controle, a educação — que poderia operar como contraponto emancipador — permanece fragilizada, revelando uma assimetria que compromete a efetividade das políticas educacionais no interior das prisões.

Apesar disso, muitos professores buscam formação por conta própria, consultam teorias educacionais, participam de cursos, compartilham experiências com colegas e desenvolvem estratégias próprias. Essa formação autodidata se torna essencial para enfrentar os desafios e compreender a complexidade do ambiente. A iniciativa individual revela alto grau de compromisso ético e pedagógico, evidenciando que a resistência dos docentes se constrói tanto no domínio das técnicas de ensino quanto no manejo das emoções e das relações humanas.

Os docentes também destacam que aprenderam a lidar com rotinas de segurança, regras rígidas e relações institucionais hierarquizadas. Esses conhecimentos não são ensinados em cursos formais, mas adquiridos na prática cotidiana, com observação, sensibilidade e experiência acumulada. A capacidade de mediar conflitos, interpretar o comportamento institucional, compreender limites operacionais e adequar sua prática às exigências de segurança são aprendizados que demandam tempo, atenção e maturidade profissional. Esse processo adapta o professor aos critérios de controle impostos pelo ambiente, ao mesmo tempo em que exige criatividade para não perder a dimensão pedagógica e humanizadora do trabalho.

Essa categoria de formação docente se articula diretamente com outros eixos analisados neste capítulo. A falta de formação específica se relaciona à ausência de parcerias institucionais, que poderiam ofertar cursos, oficinas, intercâmbios com universidades e ações de extensão que ampliariam a formação crítica dos professores. O isolamento institucional descrito anteriormente também contribui para que o docente construa sozinho caminhos pedagógicos, sem apoio especializado.

Do mesmo modo, a ausência de formação impacta os desafios pedagógicos mencionados nas categorias Currículo e Engajamento. Sem preparo para lidar com lacunas educacionais, traumas emocionais, perfis heterogêneos e descontinuidades nas aulas, o professor precisa improvisar e reinventar sua prática diariamente. Isso revela que a formação docente no cárcere é menos institucionalizada e mais experiencial, dependente da capacidade individual de adaptação e sensibilidade frente às condições adversas.

Assim, a formação docente no ambiente prisional transcende o domínio técnico e alcança dimensões éticas, políticas e afetivas. O professor que atua no cárcere não apenas ensina conteúdos — ele aprende a negociar sentidos, lidar com a dor social, compreender trajetórias marcadas por rupturas e, sobretudo, sustentar uma prática pedagógica que, muitas vezes, opera como resistência à desumanização estrutural do sistema.

No quadro 11 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 11 - Formação Docente

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“É preciso capacitação sobre o que pode e o que não pode ser falado... professores devem ter postura séria.”	Destaca a necessidade de formação ética e comunicacional adequada ao contexto prisional.
E2	“A capacitação deveria ser contínua... atender ao psicológico e ao pedagógico...”	Propõe formação integral, que contemple dimensões emocionais e profissionais.
E3	“A formação deve contemplar conhecimentos específicos sobre EJA em privação de liberdade... educação como diálogo e crescimento mútuo.”	Enfatiza preparo pedagógico específico e relações horizontais.
E4	“Aprender a atuar em um espaço desafiador e a lidar com o público privado de liberdade.”	Assinala a necessidade de desenvolver competências para um ambiente atípico e complexo.
E5	“Conhecimento das regras da instituição... segurança, comportamento e saúde mental.”	Reforça o domínio das normas institucionais e das condições psicossociais.
E6	“Necessita capacitação inicial mais estruturada... hoje o professor é orientado rapidamente e já começa a atuar.”	Critica insuficiência da formação inicial e falta de preparo antes da atuação.
E7	“Saber atuar em equipe, didática contextualizada, relacionamento, flexibilidade, diálogo, disciplina...”	Lista competências essenciais ao docente no cárcere.
E8	“Professores mal remunerados... gestores que não cumprem leis trabalhistas...”	Associa a falta de formação à precarização e desvalorização profissional.
E9	“Professores precisam ser treinados para lidar com conflitos, saúde mental, adaptação de conteúdos... formação contínua é essencial.”	Apresenta a complexidade do trabalho e a necessidade de especialização permanente.
E10	“Políticas de segurança, adaptação de materiais devido à escassez de recursos.”	Indica que a formação deve incluir estratégias de adaptação e segurança.
E11	“A capacitação é essencial antes de iniciar e deve continuar ao longo do ano para aprimorar o fazer pedagógico.”	Defende formação inicial e continuada como política sistemática.
E12	“Grande necessidade... importante saber como agir e como não agir em dias normais e anormais.”	Enfatiza preparo prático para situações de crise e rotina prisional.
E13	“Muito importante. Deveria ser oferecido pelo Governo e obrigatório.”	Sugere institucionalização e obrigação da formação.

E14	“Grande necessidade de capacitação... reconhecer especificidades da educação prisional, didática, currículo e apoio pedagógico.”	Destaca formação que contemple especificidades pedagógicas e institucionais.
------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.8 ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES PRIVADOS DE LIBERDADE

O engajamento dos estudantes não é linear e depende de fatores externos e internos. O ambiente prisional influencia estado emocional, atenção, autoestima e motivação. Professores relatam que muitos estudantes chegam cansados, tensos, ansiosos ou desmotivados, devido às condições da unidade. A convivência constante com barulho, tensões, conflitos, incertezas jurídicas e a própria rotina disciplinar afeta diretamente a disposição dos estudantes para o estudo, criando um cenário emocional complexo que precisa ser considerado pelo docente no planejamento das atividades.

A temporalidade irregular das aulas também prejudica o engajamento: quando são constantemente interrompidas, o aluno perde o ritmo e a motivação. Ainda assim, quando conseguem participar regularmente, mostram interesse, curiosidade e desejo de aprender. Essa oscilação evidencia como fatores estruturais — como trancamentos, revistas, ausência de agentes e superlotação — interferem na continuidade pedagógica e comprometem a construção de uma rotina de estudos. Em muitos casos, os professores descrevem que cada encontro é oportunidade única, porque não há garantia de que a turma estará reunida novamente no dia seguinte.

Outro elemento importante é a afetividade e a construção de vínculos. Professores ressaltam que o engajamento aumenta quando os alunos percebem que sua voz é ouvida. Essa análise nos convida a pensar que a escuta ativa, o acolhimento e a valorização das narrativas pessoais criam um ambiente de confiança que rompe a lógica hierárquica predominante no cárcere. Assim, o vínculo afetivo se relaciona diretamente ao engajamento e à motivação, funcionando como dispositivo pedagógico capaz de fortalecer a permanência do aluno no processo educativo.

Além disso, embora a remição de pena motive alguns inicialmente, os relatos indicam que muitos permanecem pela aprendizagem em si. A escola se torna espaço de liberdade simbólica, onde o preso encontra diálogo, respeito e reconhecimento. A sala de

aula é percebida como território de fuga da tensão do cárcere, como lugar onde o estudante recupera sua humanidade, expressa suas opiniões e amplia seu repertório crítico. Esse aspecto conecta-se diretamente à categoria “Memória Afetiva”, já que a relação pedagógica construída com respeito e reciprocidade influencia diretamente o engajamento discente.

O engajamento também se articula com as categorias “Currículo e Metodologia” e “Formação Docente”. A capacidade de adaptação metodológica do professor — utilizando dinâmicas, debates, leituras compartilhadas e estratégias dialógicas — é determinante para ampliar o interesse dos alunos. Os relatos nos conduzem à reflexão de que professores que compreendem as especificidades do ambiente conseguem criar propostas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e ajustadas às necessidades emocionais e cognitivas do grupo.

Outro ponto importante que aparece nas nossas análises é o impacto da autoestima na motivação. Muitos estudantes viveram experiências de fracasso escolar, evasão e exclusão social. Quando percebem progresso, reconhecimento e expectativa positiva em relação ao seu desempenho, a autoestima se eleva, e isso reflete diretamente no engajamento. Pequenas conquistas — como escrever uma palavra correta, resolver um cálculo ou participar de uma discussão — produzem efeitos simbólicos profundos na percepção de si.

Assim, a combinação dos depoimentos apresenta, ainda, a ideia de que o engajamento dos estudantes privados de liberdade é multifatorial: depende da estrutura física, da continuidade das aulas, da postura docente, do vínculo afetivo, da motivação intrínseca e das possibilidades concretas de reconstrução subjetiva. Em meio às adversidades, a escola emerge como espaço de sentido e reconstrução, proporcionando não apenas aprendizagem formal, mas também reorganização emocional e possibilidade de pertencimento.

No quadro 12 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 12 - Engajamento dos estudantes privados de liberdade

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“Desmotivação... ambiente que causa angústia... complicações com policiais penais... tratamento com ignorância.”	Associa o desengajamento ao clima institucional hostil e às barreiras de acesso impostas pela segurança.
E2	“Programas e projetos educacionais precisam desenvolver conscientização e autovalorização.”	Defende ações pedagógicas que promovam autoestima e sentido para o estudo.
E3	“Indivíduo que nasceu na miséria... sem acesso à educação... não pode agir com discernimento.”	Contextualiza o engajamento como condicionado a desigualdades estruturais anteriores ao cárcere.
E4	“Manutenção das aulas... muitos cancelamentos.”	Aponta a irregularidade das aulas como fator direto de desmotivação.
E5	“Mostrar que pela educação há nova perspectiva de vida, social e profissional.”	Indica que o engajamento depende de visualizar possibilidades futuras concretas.
E6	“Alunos participativos, mas cancelamentos por ‘baixo efetivo’ os desmotivam, levam à falta e desistência.”	Demonstra como práticas do sistema prisional dissolvem o engajamento construído pedagogicamente.
E7	“Letargia e aspectos depressivos da condição de preso... nem sempre há psicológico para estudar.”	Destaca o impacto das condições emocionais e saúde mental no engajamento.
E8	“Educação que dê autonomia e qualificação... evitando dependência das drogas.”	Relaciona engajamento ao potencial libertador e preventivo da educação.
E9	“Dificuldade de acesso... condições precárias de vida... má alimentação... traumas e saúde mental...”	Mostra múltiplas dimensões (físicas, psicológicas e estruturais) que dificultam o engajamento.
E10	“Abordar temáticas relacionadas ao cotidiano do indivíduo.”	Aponta o currículo contextualizado como ferramenta para aumentar o engajamento.
E11	“Falta de recursos e espaços adequados para aulas dinâmicas.”	Ligação direta entre precariedade material e desmotivação.
E12	“Maior desafio é lidar com o próprio sistema... falta de materiais... professores fazem sua parte, mas o sistema impede.”	Destaca o professor como agente engajado, mas limitado pela estrutura prisional.

E13	“Incentivo, compreensão e empatia.”	Expressa que o engajamento depende também da dimensão afetiva e relacional.
E14	“Desafio não depende só da escola... unidade prisional dificulta o trabalho, desmotiva alunos e professores.”	Enfatiza que o engajamento é inviável sem articulação escola–prisão.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

5.9 TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS PRISIONAIS

Um dos temas mais críticos é a ausência de tecnologia educacional. Em um mundo cada vez mais digitalizado, a escola prisional permanece desconectada, operando com práticas analógicas e improvisadas. Essa desconexão aponta para uma contradição estrutural do sistema prisional: enquanto o discurso oficial fala em ressocialização, não oferece aos estudantes condições mínimas para acompanhar transformações tecnológicas que são essenciais para a vida contemporânea.

Docentes relatam que não há computadores, internet, equipamentos multimídia ou qualquer tipo de plataforma digital. Essa ausência impede uso de estratégias contemporâneas de ensino, limita pesquisas pelos estudantes e reforça exclusão digital — uma das mais graves desigualdades da atualidade. Portanto, as falas obtidas na pesquisa se conectam no sentido de que a falta de acesso a tecnologias não apenas compromete a aprendizagem formal, mas também limita o repertório cultural e cognitivo dos alunos, impossibilitando o contato com conteúdos audiovisuais, ferramentas de escrita colaborativa, softwares educacionais e recursos que poderiam dinamizar o processo pedagógico.

Além disso, a segurança institucional impede entrada de aparelhos eletrônicos. Essa resistência também destacada nos depoimentos mostra não apenas falta de recursos, mas rejeição à modernização pedagógica. Os docentes relatam que, em muitos casos, a justificativa de segurança é utilizada como barreira para qualquer inovação, fragilizando potencialmente ações que poderiam enriquecer a prática do ensino/aprendizagem. Tal postura reforça sugere um reforço da lógica punitiva e hierárquica predominante no cárcere, em detrimento da lógica educacional, que exige abertura, diálogo e acesso à informação.

Outra demarcação nas entrevistas é a de que a ausência de tecnologia compromete também a preparação para o mundo do trabalho, já que competências digitais são fundamentais em qualquer área profissional. Boa parte dos professores mencionam que no mercado contemporâneo, processos de seleção, capacitação e execução de tarefas demandam domínio básico de informática, letramento digital, comunicação eletrônica e navegação segura na internet. A escola prisional, ao permanecer desconectada, dificulta que os estudantes privados de liberdade tenham acesso a uma dimensão essencial da qualificação profissional e reproduz desigualdades históricas.

A falta de tecnologia também impacta outras categorias analisadas neste capítulo. Relaciona-se à precariedade da infraestrutura, visto que a inexistência de recursos digitais reforça a condição de abandono estrutural. Dialoga com a formação docente, pois limita o acesso do professor a materiais didáticos atualizados, plataformas de capacitação online e ferramentas de inovação pedagógica. E afeta diretamente o engajamento dos estudantes, que poderiam se beneficiar de atividades digitais mais interativas, estimulantes e articuladas com suas vivências e interesses.

Na perspectiva da remição de pena, o acesso à tecnologia poderia ampliar oportunidades educacionais, considerando que cursos profissionalizantes e modalidades de ensino a distância dependem de internet e plataformas virtuais. A ausência desses recursos impede que a educação prisional acompanhe a evolução das políticas públicas de formação profissional e tecnológica.

Portanto, o cenário revelado pelas entrevistas mostra que a ausência de tecnologia não é apenas uma falha material, mas um sintoma da desarticulação entre educação e políticas de ressocialização. Em uma sociedade na qual o domínio tecnológico é requisito básico para cidadania plena, manter a escola prisional desconectada significa perpetuar exclusões e limitar possibilidades reais de reintegração social.

No quadro 13 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 13 - Tecnologias e Recursos Digitais no Contexto Prisional

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
---------------------	---	------------------------------------

E1	“Dentro do que é permitido, os recursos são bons.”	Indica que as limitações decorrem das normas de segurança, não da qualidade do que existe.
E2	“Muito fraco... o que tem é sucatiado e arcaico.”	Denuncia obsolescência e deterioração dos recursos disponíveis.
E3	“Implementação enfrenta desafios: infraestrutura limitada, segurança cibernética e resistência institucional.”	Aponta múltiplos entraves estruturais e institucionais ao uso de tecnologia.
E4	“Quase inexistente.”	Indica ausência quase total de recursos tecnológicos.
E5	“Não se aplica... detentos não podem ter contato... para não obterem comunicação externa.”	Destaca restrições legais/securitárias como impedimento ao uso de tecnologia.
E6	“Temos notebook, datashow e TV.”	Relata disponibilidade razoável em uma unidade específica.
E7	“Pela minha experiência... é zero... falta de investimento e docentes qualificados.”	Combina ausência total de recursos com falta de valorização e formação.
E8	“Nenhuma sala de computadores... falta de professores habilitados...”	Evidencia ausência estrutural de infraestrutura digital e de profissionais especializados.
E9	“Recursos tecnológicos muito limitados... internet restrita ou inexistente... aulas tradicionais com giz e quadro.”	Descreve precariedade generalizada e permanência de práticas pedagógicas não mediadas por tecnologia.
E10	“Escassos.”	Sintetiza a baixa disponibilidade de recursos.
E11	“Disponibilidade mínima... falta de computadores... espaço insuficiente... máquinas inexistentes... internet falha.”	Mostra um conjunto de limitações físicas, materiais e de conectividade.
E12	“Precária.”	Reforça a insuficiência extrema dos recursos tecnológicos.
E13	“Com um responsável, professor de informática, sem problema.”	Sugere que a tecnologia pode ser usada de forma segura com supervisão especializada.
E14	“Disponibilidade muito precária... mesmo com projetor, notebook e smart TV, há obstáculos para autorização das aulas.”	Aponta que mesmo onde há equipamentos, o uso é limitado por normas e restrições institucionais.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

Os dados evidenciam que a disponibilidade e o uso de recursos tecnológicos no contexto prisional são atravessados por uma lógica estrutural em que a segurança institucional se sobrepõe às finalidades pedagógicas. As falas dos participantes revelam que, mesmo quando há algum aparato tecnológico, seu uso é condicionado por normas rígidas, restrições de acesso e autorizações burocráticas, o que confirma a centralidade do

controle como princípio organizador do cárcere. Nesse sentido, a análise dialoga diretamente com Foucault (1999), ao compreender a prisão como um dispositivo disciplinar que regula não apenas os corpos, mas também as possibilidades de circulação de saberes e práticas.

De modo complementar, Goffman (1961) contribui ao caracterizar a prisão como instituição total, na qual todas as dimensões da vida — incluindo a educação — são submetidas a um controle centralizado, limitando a autonomia docente. Essa realidade também pode ser interpretada à luz de Wacquant (2001), ao evidenciar que as restrições ao acesso a recursos educacionais refletem uma lógica mais ampla de gestão de populações marginalizadas, na qual o investimento em educação não constitui prioridade frente às demandas securitárias. Por outro lado, as falas também revelam que a precariedade tecnológica não se

restringe às limitações normativas, mas está profundamente associada à ausência de investimento, à obsolescência dos equipamentos e à falta de formação docente, indicando uma contradição entre o direito à educação e suas condições reais de efetivação. Nesse aspecto, os achados dialogam com Julião (2018) e De Maeyer (2010), ao apontarem que a educação no cárcere é marcada por tensões estruturais que dificultam sua consolidação como política pública efetiva.

A permanência de práticas pedagógicas tradicionais, com pouca mediação tecnológica, reforça a ideia de que o ambiente prisional tende a reproduzir desigualdades educacionais já existentes fora dele, ampliando o distanciamento entre os sujeitos privados de liberdade e as dinâmicas contemporâneas de produção do conhecimento. Ainda assim, algumas falas indicam possibilidades de mediação, como o uso supervisionado da tecnologia, sugerindo que, mesmo em contextos restritivos, existem brechas institucionais que podem ser exploradas. Tais brechas aproximam-se da perspectiva de Freire (1996), ao indicar que a prática educativa, mesmo em condições adversas, pode se constituir como espaço de resistência e produção de sentido, tensionando, ainda que de forma limitada, as estruturas de controle que caracterizam o sistema prisional.

5.10 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA NO CONTEXTO PRISIONAL

Os docentes percebem a educação como prática de promoção da dignidade humana e de reconstrução identitária dos estudantes privados de liberdade. As falas revelam que a escola funciona como espaço de ruptura com a lógica punitiva dominante, oferecendo possibilidades de diálogo, reconhecimento e autonomia. Em um ambiente marcado por vigilância, silêncio e isolamento, a sala de aula emerge como território de afirmação da humanidade, onde o estudante é visto como sujeito e não apenas como número ou prontuário.

Os professores reconhecem que, ao possibilitar reflexão, crítica e expressão, a educação contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, convivência e autocontrole. Segundo E4, a educação prisional é importante para desenvolver “senso de autovalorização”, e esse reconhecimento de si se articula diretamente à construção de cidadania. A escola, mesmo inserida em contexto adverso, torna-se espaço de exercício de direitos, de construção de identidade e de retomada de projetos de vida interrompidos.

No cotidiano da prática educativa, os docentes relatam transformações subjetivas nos estudantes, que passam a se perceber como capazes de aprender, interagir, refletir e se posicionar. Essas transformações vão além do ensino formal: envolvem autorrespeito, ampliação de repertório cultural, exercício de argumentação e reconhecimento de direitos básicos. Tais elementos fortalecem a noção de cidadania como processo contínuo, que se constrói mesmo em condições extremas.

A prática educativa no cárcere, portanto, opera como contraponto à desumanização estrutural, funcionando como mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Ao reconhecer o valor da educação como direito, os professores reafirmam a centralidade da escola na reconstrução de trajetórias e na promoção de novas possibilidades pós-cárcere. Em muitos casos, os docentes observam que os estudantes passam a questionar desigualdades sociais, violência estrutural, racismo, exclusão econômica e as próprias condições do sistema prisional, ampliando senso crítico e compreensão de mundo.

Essa categoria dialoga diretamente com outras analisadas neste capítulo. A falta de infraestrutura, de formação docente e de tecnologia não apenas deteriora a experiência educacional, mas também compromete o acesso efetivo aos direitos. Por outro lado, a

afetividade e o engajamento discente revelam que, mesmo diante de precariedades, a escola se mantém como espaço privilegiado de socialização, diálogo e reconstrução

No quadro 14 a seguir são apresentadas falas ilustrativas dessa categoria analítica:

Quadro 14 - Direitos humanos e cidadania no contexto prisional

Participante	Exemplo de Fala (Registro na Perspectiva da Categoria)	Análise / Núcleo de Sentido
E1	“Uma educação que vise a transformação do cidadão, para que não volte ao mundo do crime.”	Associa direitos humanos à prevenção da reincidência e à formação cidadã.
E2	“Educação em direitos humanos contribui para cultura de respeito à dignidade... educação libertadora e crítica.”	Enfatiza abordagem crítica e emancipatória como fundamento curricular.
E3	“Educação prisional é política pública... ressocialização, prevenção do crime, retorno à sociedade... direito básico.”	Reforça a centralidade dos direitos humanos como obrigação estatal.
E4	“Adaptando e relacionando ao currículo regular.”	Indica integração curricular por meio de adaptações ao currículo comum.
E5	“Promovendo cultura de respeito... cidadãos mais conscientes e críticos.”	Vincula direitos humanos ao desenvolvimento de consciência social.
E6	“Assuntos importantes, necessários, mas sensíveis... professor precisa de expertise...”	Destaca complexidade e necessidade de preparo docente para tratar temas sensíveis.
E7	“Como arte educador: uso de artistas que abordam problemas sociais; arte terapia como ferramenta de ressocialização.”	Demonstra incorporação por meio de linguagens artísticas e expressivas.
E8	“Atuar de forma que o respeito à dignidade do ser humano prevaleça.”	Ressalta postura ética como parte da prática pedagógica.
E9	“Educação para cidadania e direitos humanos... temas como igualdade, justiça, ética, respeito às diferenças...”	Evidencia abordagem transversal de conteúdos formativos.
E10	“Currículo precisa ser voltado ao contexto das unidades prisionais... considerando históricos de exclusão.”	Afirma necessidade de contextualização curricular às realidades do cárcere.
E11	“Através de rodas de conversa e atividades interdisciplinares.”	Aponta metodologias dialógicas e coletivas como forma de trabalhar cidadania.
E12	“Utilizando BNCC.”	Sugere alinhamento com documentos oficiais para orientar a temática.

E13	“Incorporar conceitos considerando significados para os reclusos... confrontar suas visões com intelectuais e leis.”	Propõe articulação entre experiência do aluno, teoria crítica e legislação.
E14	“Estudando, analisando e orientando os alunos para formação da cidadania e conhecimento dos direitos humanos.”	Reforça formação cidadã como eixo central do processo educativo.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa

As falas dos participantes evidenciam que a educação em direitos humanos no contexto prisional é compreendida, de forma predominante, como um eixo formativo voltado à construção da cidadania, à prevenção da reincidência e à promoção da dignidade humana. Tal perspectiva dialoga diretamente com Freire (1996), ao conceber a educação como prática libertadora, orientada para o desenvolvimento da consciência crítica e para a transformação das condições de opressão vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, a ênfase em metodologias dialógicas, como rodas de conversa e abordagens interdisciplinares, indica uma tentativa de romper com práticas tradicionais e instaurar espaços de escuta e reflexão.

Além disso, ao reconhecer a educação prisional como política pública e direito básico, os participantes reafirmam o que De Maeyer (2010) e Julião (2018) apontam: a educação no cárcere deve ser compreendida como parte integrante das garantias de direitos humanos, ainda que tensionada pelas limitações institucionais. A articulação entre currículo formal — como a BNCC — e as especificidades do contexto prisional também revela um esforço de adaptação que busca tornar o ensino mais significativo, considerando trajetórias marcadas por exclusão social.

Por outro lado, os dados também revelam a complexidade e os desafios envolvidos na efetivação dessa proposta, especialmente no que se refere à necessidade de formação docente para lidar com temas sensíveis e com as particularidades do público atendido. A exigência de “expertise” mencionada pelos participantes evidencia que a educação em direitos humanos não se reduz à inserção de conteúdos, mas implica uma postura ética e uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Nesse ponto, a análise pode ser aprofundada à luz de Foucault (1999), ao considerar que o próprio contexto prisional é marcado por relações de poder que tensionam a promoção da autonomia e da criticidade.

Ainda assim, as estratégias mencionadas — como o uso da arte, a valorização das experiências dos estudantes e o confronto entre saberes cotidianos e conhecimentos teóricos — apontam para possibilidades concretas de construção de sentidos e ressignificação das trajetórias. Assim, mesmo inserida em um ambiente de controle, a educação em direitos humanos se configura como espaço de mediação entre normas

institucionais e práticas emancipatórias, reafirmando seu potencial formativo e político no interior do cárcere.

5.11. SÍNTESE ANALÍTICA DO CAPÍTULO

O conjunto das análises revela que a educação prisional se desenvolve em terreno de contradições profundas e estruturalmente produzidas. O discurso institucional que promete ressocialização se desfaz diante da precariedade material, da desarticulação das políticas públicas e da hegemonia da lógica disciplinar que permeia o cotidiano das unidades prisionais. A escola funciona, simultaneamente, como dispositivo de contenção e espaço de resistência, tensionada entre uma estrutura que a limita e práticas docentes que a reinventam.

As falas dos professores demonstram que a educação, no interior do cárcere, não se restringe a processos pedagógicos, mas opera como uma prática ético-política atravessada por disputas simbólicas e estruturais. Nesse contexto, a escola emerge como contraespaço diante de uma instituição total (Goffman, 1988), ainda que parcialmente capturada pela lógica punitiva que organiza o cotidiano carcerário. A ausência de políticas intersectoriais e de condições materiais, evidencia que a educação prisional, embora reconhecida em lei, se realiza mais por esforço individual de docentes do que por compromisso sistemático do Estado.

A análise evidencia que o sistema penal brasileiro, conforme problematizado por Wacquant (2001), opera uma gestão diferencial dos corpos descartáveis. A precariedade observada nas unidades analisadas confirma essa lógica: faltam infraestrutura, ventilação, materiais, transporte, tecnologia, segurança adequada e profissionais capacitados. A escola, quando existe, resiste dentro de condições mínimas que demonstram a face seletiva das políticas públicas e a priorização histórica do encarceramento em detrimento da educação.

Ao mesmo tempo, a ação docente se mostra um ato de enfrentamento da desumanização. Os vínculos afetivos estabelecidos entre professores e estudantes ressignificam trajetórias, fortalecem identidades e criam espaços simbólicos de acolhimento e respeito. Essa afetividade, observada em diversos depoimentos, opera como elemento central na reconstrução subjetiva dos internos e se aproxima das concepções freireanas de humanização, diálogo e esperança. A educação, neste contexto, devolve ao sujeito a possibilidade de se reconhecer como agente de sua própria história, rompendo, ainda que momentaneamente, com a lógica da objetificação.

A irregularidade das aulas, a ausência de tecnologia e a falta de formação específica refletem não apenas limitações práticas, mas uma escolha política e estrutural. A educação é negligenciada por um aparato estatal que mantém o encarceramento como

resposta prioritária às questões sociais, reafirmando a crítica de Roberto da Silva de que a escola no cárcere opera em campo de tensões onde se confrontam discursos de inclusão e práticas de exclusão. O isolamento da escola, relatado pelos professores, evidencia que não há projeto social de valorização dessa modalidade educativa, mas sim um silenciamento sistemático de suas potencialidades.

Apesar disso, as entrevistas mostram que a educação prisional produz efeitos concretos: fortalece autoestima, amplia repertório crítico, reorganiza subjetividades, reduz conflitos e cria possibilidades de reintegração social. Essa dimensão transformadora confirma os argumentos de Julião (2019) e Godinho (2014) de que a educação no cárcere deve ser entendida como prática de direito e não como concessão. Os estudantes permanecem na escola não apenas pela remição da pena, mas pela percepção de que ali encontram espaço de diálogo, reconhecimento e possibilidade de reconstrução.

Assim, a análise crítica deste capítulo permite afirmar que a educação prisional, embora fragilizada por uma estrutura excludente e marcada pela omissão estatal, se constitui como prática emancipadora e campo de disputa política. A escola se revela como microespaço de resistência, onde professores e estudantes constroem sentidos e negociações que desafiam a lógica punitiva. Nessa perspectiva, a educação prisional não é apenas instrumento de ressocialização — é instrumento de reumanização, denúncia das violências estruturais e afirmação da dignidade humana em meio ao encarceramento em massa.

Portanto, as discussões refletem como a tensão entre o potencial emancipador da educação e o caráter disciplinar do cárcere pode ser compreendida à luz das análises foucaultianas sobre o funcionamento das instituições modernas. Ao conceber a prisão como um espaço estruturado por técnicas minuciosas de vigilância, classificação e administração dos corpos, Foucault (2014) demonstra que qualquer prática que ali se insira passa a operar sob uma lógica de controle que antecede e ultrapassa as intenções pedagógicas individuais. Nesse ambiente, a educação tende a ser reconfigurada como instrumento de normalização, convertendo-se em mecanismo que orienta condutas e reorganiza subjetividades de acordo com a racionalidade disciplinar que sustenta o sistema penal.

Mesmo propostas pedagógicas que, em sua origem, buscam promover autonomia, criticidade e tomada de consciência — como defende Freire (1996) — são recontextualizadas pela estrutura prisional. Essa situação ocorre porque, como argumenta Foucault (2001), o poder disciplinar não age apenas por coerção direta, mas por uma rede de dispositivos que moldam gestos, tempos, acessos, trajetórias e expectativas. Assim, a educação no cárcere, ao depender de autorizações, escoltas, regulações e vigilância constante, é imediatamente capturada por essa economia política do poder, que orienta

sua função para a gestão das condutas, e não para a autonomia dos sujeitos.

Essa dinâmica torna evidente que a escolarização no interior da prisão se insere em um campo de forças no qual a promessa transformadora da educação é atravessada por mecanismos de controle que regulam quem pode estudar, quando, como e sob quais condições. Tal regulação confirma o que Foucault (2014) descreve como o entrelaçamento entre disciplinamento dos corpos e governo das condutas: a educação é distribuída como oportunidade administrativa, e não como direito, configurando-se como técnica de ajuste e previsão comportamental. Nesse sentido, mesmo gestos pedagógicos que visam ampliar horizontes são, muitas vezes, reapropriados pelo sistema para reforçar expectativas de docilidade, correção e conformidade.

No entanto, Foucault (2001) também assinala que as relações de poder nunca são totalizantes: onde há poder, há possibilidade de resistência. É justamente nesse interstício que a prática educativa pode operar brechas, permitindo que os educandos reconstruam sentidos, elaborem outras narrativas sobre si e imaginem futuros não determinados pelo controle institucional. Tais movimentos não anulam o caráter disciplinar da escola prisional, mas demonstram que os sujeitos não são inteiramente capturados pelos dispositivos de vigilância. Assim, a educação no cárcere opera de modo ambivalente: simultaneamente inscrita na lógica disciplinar e capaz de produzir deslocamentos subjetivos que escapam, ainda que parcialmente, à intenção normativa da instituição.

Também é possível discutir as respostas dadas nas entrevistas por meio dos estudos de Agaben (2010). Os depoimentos aproximam-se do que o autor conceitua como estado de exceção tornado regra, no qual determinados corpos são administrados por uma lógica que suspende, na prática, os direitos que formalmente lhes são garantidos. A educação prisional, embora amparada juridicamente, opera em um território marcado pela exceção permanente: aulas interrompidas, deslocamentos negados, materiais proibidos, espaços precarizados e decisões submetidas à lógica securitária.

Assim, o que deveria ser direito converte-se em concessão contingente, dependente da vontade administrativa e dos dispositivos de controle que regulam cada gesto no interior da prisão. Na chave agambeniana, o estudante privado de liberdade é produzido como uma espécie de *homo sacer*, isto é, um sujeito cuja vida pode ser incluída no ordenamento jurídico apenas sob a forma da exclusão, resultando em uma escolarização que existe, mas não se efetiva; que é prevista, mas suspensa; que é prometida, mas continuamente negada pelas operações cotidianas do sistema penal. Dessa forma, a escola torna-se espaço liminar, enredado por tensões entre a promessa de cidadania e a força normativa da exceção.

Ao analisar os relatos docentes, observa-se que a dinâmica prisional captura a educação em uma zona de indistinção entre proteção e controle, configurando o que

Agamben (2010) denomina produção da vida nua, isto é, sujeitos reduzidos à condição de gestão biopolítica, administrados enquanto corpos a serem contidos, ordenados e previstos. A ausência de tecnologia, a improvisação estrutural, a irregularidade das aulas e a dependência de “autorizações” cotidianas compõem um cenário em que a lógica pedagógica é constantemente subsumida pela lógica de vigilância.

Nesse contexto, a possibilidade emancipatória evocada por práticas dialógicas — fortemente presentes nas narrativas dos professores — é continuamente tensionada pela estrutura que aprisiona o tempo, o espaço e a circulação dos sujeitos. Ainda assim, como assinala Agamben (2010), toda estrutura de exceção produz brechas; e é justamente nessas brechas — os vínculos afetivos, a autoestima reconstruída, a leitura que desloca trajetórias e o reconhecimento mútuo — que a educação emerge como gesto de resistência. A escola, mesmo restrita e vigiada, gera um espaço de desativação parcial dos dispositivos disciplinares, permitindo ao estudante, ainda que momentaneamente, existir para além da condição de vida nua e reinscrever-se como sujeito de palavra, desejo e futuro.

Finalmente, a leitura das entrevistas permite aproximar a educação prisional da crítica sociológica desenvolvida por Wacquant (2001), para quem o encarceramento contemporâneo é parte de uma política de gestão da miséria, na qual o Estado amplia sua presença penal justamente onde reduz sua presença social. As falas dos docentes evidenciam esse mecanismo: a ausência de políticas educacionais estruturadas, a precariedade material, a falta de infraestrutura e a descontinuidade das aulas revelam que a escola no cárcere opera em ambiente moldado pela lógica do “Estado centauro” — punitivo e rígido com os pobres, mas mínimo e ausente na garantia de direitos.

O fato de a educação ser tratada como benefício, e não como direito, confirma essa racionalidade, na qual o sistema penal administra corpos considerados excedentes ou descartáveis sob uma economia de contenção e vigilância. Assim, a escola surge tensionada entre reproduzir essa lógica de gestão dos indesejáveis e produzir brechas de humanização. A experiência relatada pelos professores mostra, portanto, que a educação prisional é atravessada por essa política de controle dos pobres, característica das sociedades neoliberais analisadas por Wacquant (2001), nas quais a punição substitui a proteção social e reconfigura a vida dos sujeitos marcados pela desigualdade estrutural.

6. ANÁLISE DO RELATO DO EGRESSO *JEFF*

A análise de conteúdo do relato do egresso *JEFF*, conduzida segundo o método de Bardin (2011), permitiu identificar um conjunto de significados, tensões e vivências que evidenciam a complexidade da experiência educativa no interior do sistema prisional.

A partir do tratamento rigoroso das unidades de registro e de contexto, emergiram quatro categorias analíticas que sintetizam as dimensões centrais da relação entre educação, subjetividade e encarceramento. Essas categorias organizam o discurso do participante e revelam estruturas profundas que atravessam a escolarização em ambientes de privação de liberdade, conectando a trajetória individual do egresso à realidade sociopolítica mais ampla da educação prisional.

A primeira categoria identificada refere-se à educação como ruptura dos processos de desumanização, que, com base no texto supramencionado, é uma técnica de gerir o homem preso no Brasil.

O discurso de *JEFF* expõe com clareza as barreiras simbólicas e institucionais que dificultam o acesso ao direito de estudar, descrevendo um cotidiano marcado por revistas humilhantes, burocracias excessivas e práticas de vigilância que transformam o ato de chegar à sala de aula em um percurso punitivo. Ao afirmar que o processo é “altamente humilhante e desmotivador”, o participante revela como a instituição prisional opera mecanismos de controle que inviabilizam, ou ao menos fragilizam, a efetivação do direito à educação. Nessa perspectiva, a escola aparece como território de tensão, em que a garantia formal do direito à escolarização convive com práticas que reafirmam a lógica disciplinar descrita por Foucault e aprofundada por Wacquant (2011). A análise de conteúdo demonstra que, mesmo em um contexto de desumanização, a decisão de estudar constitui ato de resistência e afirmação da própria dignidade. A afirmação a seguir demonstra esse lugar de desumanização:

Eu comecei a estudar ainda no regime fechado, e altamente lembro bem de toda dificuldade que o próprio sistema impõe a cada novo aluno, é um processo altamente humilhante e desmotivador até conseguimos chegar à sala de aula, entre a parte burocrática e de segurança (por meio da revista). O que me motivou foi que enquanto eu estivesse cumprindo penitência, investiria no meu retorno a sociedade de uma maneira com que, a minha inserção fosse de uma maneira mais orgânica, pois é bem melhor você sair com um diploma do que só com uma fama de egresso do sistema.

A fala do egresso revela, de modo muito concreto, aquilo que Foucault (2001) descreve como microfísica do poder: pequenas práticas cotidianas de vigilância, controle e disciplina que atravessam os corpos e subjetividades dentro das instituições modernas, sobretudo na prisão, justamente porque é assim que se gerencia o homem preso – retirando-lhe a dignidade.

O processo “humilhante e desmotivador” mencionado — especialmente no trajeto até a sala de aula e nas revistas — evidencia como o sistema penitenciário opera não apenas pela punição física, mas por uma série de técnicas disciplinares que produzem subjetividades dóceis e controladas. Cada revista, cada procedimento de segurança, cada passo burocrático funciona como um mecanismo de poder que fabrica corpos obedientes, regulando minuciosamente os deslocamentos, o tempo, os gestos e até mesmo a experiência emocional dos indivíduos.

Quando o egresso afirma que o simples ato de tentar chegar à sala de aula é atravessado por barreiras institucionais, temos exatamente aquilo que Foucault (2001) descreve como o caráter capilar do poder disciplinar: ele não se manifesta apenas em grandes estruturas, mas no detalhe, no cotidiano, na repetição burocrática que molda o comportamento e a autonomia dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, é possível observar a presença da governamentalidade, entendida por Foucault (2001) como o modo pelo qual as instituições conduzem e orientam a conduta dos indivíduos. Mesmo a educação — uma prática que, em princípio, está associada à emancipação e à liberdade — aparece aqui atravessada por dispositivos de controle. O sistema administra o acesso à escolarização de forma a regular quem pode, como pode e sob quais condições pode estudar. Assim, a instituição não apenas vigia, mas governa as possibilidades de ação dos presos, produzindo trajetórias que aparentam oferecer liberdade, mas que são moldadas por procedimentos disciplinares.

A fala também expõe o funcionamento do biopoder, sobretudo quando o entrevistado explica que buscou estudar para facilitar sua reinserção social. O sistema penitenciário, ao incentivar práticas educativas que prometem “corrigir”, “ressocializar” e “produzir sujeitos aptos ao retorno societal”, age como um dispositivo biopolítico: ele produz sujeitos desejáveis para o corpo social, regulando populações por meio de práticas aparentemente positivas, como a educação. Trata-se de uma gestão da vida — de trajetórias, expectativas, comportamentos futuros — que visa não apenas punir, mas otimizar corpos e conduzir modos de existência, moldando o que seria um “bom retorno” à sociedade.

Nesse sentido, mesmo quando o indivíduo exerce uma prática de liberdade — como escolher estudar — essa prática acontece dentro de uma moldura de poder. Foucault

(2001) destaca que a liberdade não é exterior ao poder, mas um dos seus elementos constitutivos: só se governa sujeitos livres, isto é, sujeitos capazes de agir dentro de limites institucionais. O desejo do egresso de sair “com um diploma” e não apenas com o estigma de quem passou pelo sistema penitenciário revela como o biopoder produz expectativas e subjetividades orientadas à normalização. A educação, nesse contexto, torna-se simultaneamente um espaço de resistência e um mecanismo de ajuste social.

Ainda, é fundamental mencionar que a experiência do egresso permite acionar o conceito de biopoder desenvolvido por Foucault (2001), sobretudo quando Jeff associa sua decisão de estudar ao desejo de “sair com um diploma” e melhorar suas possibilidades de reinserção social. Esse gesto revela a atuação simultânea de práticas de controle e de práticas de governo, pois o sistema penitenciário não apenas disciplina, mas também conduz condutas e produz modos de vida, oferecendo a educação como dispositivo de normalização. O fato de que a escolarização aparece como caminho de “correção” e “ajuste social” reforça a pertinência de interpretar a educação prisional como tecnologia biopolítica que administra a vida, as expectativas e os futuros possíveis dos sujeitos encarcerados.

Portanto, a fala do egresso evidencia, de forma exemplar, como a prisão articula disciplina, governamentalidade e biopoder. A escolarização, ainda que seja uma experiência de reconstrução e projeto de futuro, é atravessada por relações de poder que regulam o corpo, organizam o tempo, definem trajetórias possíveis e produzem sujeitos que se ajustam às normas sociais esperadas. A “prática de liberdade” que o estudo representa existe, mas existe nos interstícios do poder, nunca fora dele — exatamente como Foucault (2001) nos adverte ao analisar as instituições modernas.

A segunda categoria diz respeito ao papel do professor como mediação entre a opressão institucional e a possibilidade de liberdade simbólica. As falas de *JEFF* sinalizam a centralidade da atuação docente na produção de sentidos sobre a escola no cárcere. Ao distinguir entre professores que “não se renderam ao sistema” e aqueles que atuavam no “piloto automático”, o egresso revela que a qualidade da mediação pedagógica depende da postura crítica, ética e humanizadora do educador. A análise inferencial demonstra que a figura do professor adquire, nesse contexto, importância ainda maior do que na escola comum: sua prática pode tanto reproduzir a lógica mecânica

do aprisionamento quanto abrir espaços de diálogo, reflexão e reconstrução identitária, em sintonia com a pedagogia freireana da autonomia. Assim, os professores transformadores aparecem como agentes de emancipação, enquanto os demais reforçam a estrutura disciplinar do ambiente prisional. Contudo, a boa intenção docente é limitada pelas condições desumanizantes da prisão e o conteúdo potencialmente transformador é atravessado pela disciplina.

A terceira categoria emergente é a da educação como liberdade cognitiva¹ e despertar político. O relato de *JEFF* destaca que, mesmo estando fisicamente privado de liberdade, ele vivenciou, por meio das aulas, leituras e debates, experiências intensas de busca intelectual. Ao afirmar que, em diversos momentos, se sentia “fora da cadeia tomado por um pensamento”, e ao relatar o impacto de projetos pedagógicos que despertaram sua consciência política, o egresso revela que a escola prisional pode operar como espaço de transcendência simbólica e reconstrução subjetiva. Essa categoria, evidencia um sentido que emerge espontaneamente do discurso: a educação como prática de liberdade. Os elementos de conscientização, debate e leitura crítica do mundo, presentes na fala do participante, reafirmam a potência da pedagogia crítica em contextos de privação de liberdade, ao mesmo tempo em que reforçam o papel da escola como produtora de horizontes possíveis. Contudo, como demonstram os enunciados discursivos de Jeff, tais práticas eram atravessadas pela lógica disciplinar da prisão:

Porém, tinham professores que estavam no piloto automático, com anos de sistema prisional, já com suas aulas todas mecanizadas e bem básicas, e é de fato bem compreensível essa forma de didática, já que grande parte dos alunos só estão ali por causa do benefício (remissão, há cada três dias estudado menos um dia na pena).

A quarta categoria analítica refere-se às contradições estruturais da reinserção social após a liberdade. Embora a educação tenha proporcionado significativas transformações internas, o retorno ao convívio social revela limites concretos impostos pelo estigma, pela exclusão econômica e pela precarização do trabalho. *JEFF* descreve a sociedade como um espaço que “não está preparado para receber o egresso”, e explica que a necessidade de sobrevivência material interrompeu sua continuidade nos estudos. A análise de conteúdo permite identificar o descompasso entre o projeto formativo construído dentro da prisão e as condições objetivas de vida fora dela. A narrativa do

¹ Usamos aqui o conceito de Sententia (2004). Ela define “liberdade cognitiva” como o direito do indivíduo de controlar seus próprios processos mentais, sua consciência e sua subjetividade. Esse conceito surge muito ligado à neuroética e à discussão sobre autonomia mental.

egresso confirma as análises sociológicas que apontam a persistência da marginalização mesmo após o cumprimento da pena, demonstrando que a educação, embora transformadora, não é suficiente para superar sozinha as barreiras estruturais à reinserção social. Essa categoria revela a tensão entre a liberdade simbólica produzida pelo processo educativo e a realidade excludente que aguarda o sujeito após sua saída.

De modo geral, a análise das quatro categorias sugere que o relato de *JEFF* ultrapassa o campo do testemunho individual e se inscreve em um contexto social mais amplo de contradições, resistências e possibilidades da educação no cárcere. Por meio da metodologia de Bardin (2011), foi possível compreender que a escolarização dentro da prisão se configura como prática simultaneamente política e subjetiva, atravessada por disputas, tensões e significados profundos. O depoimento do egresso demonstra que, apesar dos limites impostos pelo sistema penal, a educação opera como espaço de luta simbólica — ainda que a sociedade, após a liberdade, muitas vezes negue as condições materiais necessárias para a continuidade desse processo. Assim, a análise do relato contribui para ampliar a compreensão da educação prisional como campo de luta simbólica e de produção de novos sentidos, repleta de contradições típicas das sociedades disciplinares.

A análise do relato de Jeff, construída a partir da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), revela um conjunto profundo de sentidos que ultrapassam a dimensão individual e iluminam as complexas contradições que atravessam a educação no cárcere. Sua trajetória evidencia que, mesmo em meio a um ambiente marcado pela violência institucional, pela burocracia punitiva e pela constante reafirmação do estigma, a escola se constitui como espaço singular de experiência humana, na qual diversos significados são negociados, algumas vezes para disciplinar, outros para criar possibilidades.

Ao narrar o retorno à sala de aula após anos de afastamento, Jeff não apenas descreve vivências escolares: ele revela um processo íntimo de reconstrução subjetiva. A educação, para ele, não se resume a conteúdos; ela funciona como convocação existencial, como possibilidade de reorganizar sentidos e como oportunidade de projetar novos futuros. Sua fala reforça que, em contextos de privação extrema, aprender significa muito mais do que adquirir saberes formais — significa reatar vínculos consigo mesmo,

recuperar a autoestima e reconectar-se ao mundo para além dos muros. Esse movimento dialoga diretamente com Freire (2018) e Hooks (2017), para quem a educação é prática de liberdade porque mobiliza consciência, identidade e pertencimento.

Ao mesmo tempo, o caso de Jeff escancara elementos estruturais que moldam a educação no cárcere. Sua trajetória evidencia que o potencial emancipador da escola convive com a precariedade institucional, a ausência de políticas robustas, a mecanização de parte das práticas pedagógicas e a instrumentalização da remição como moeda disciplinar. Nessa perspectiva, sua fala não apenas revela a potência da educação, mas denuncia o Estado que, como apontam Wacquant (2011) e Silva (2011), mantém a escolarização como concessão mínima, e não como política de garantia de direitos.

A dimensão estrutural da vivência de Jeff, sobretudo quando ele afirma que a sociedade “não está preparada para receber o egresso”, pode ser compreendida a partir de Wacquant (2011), pois o autor demonstra que o encarceramento compõe um projeto político mais vasto de produção e gestão da marginalidade. A precarização do retorno à sociedade, as barreiras econômicas e o estigma persistente que interrompem a continuidade dos estudos de Jeff ilustram exatamente o que Wacquant (2011) define como extensão do Estado penal sobre populações vulneráveis — um Estado que pune quando deveria prover direitos, e que produz ciclos de reincidência simbólica, mesmo sem retorno ao crime.

Sua experiência pós-liberdade reforça esse diagnóstico. As aprendizagens conquistadas dentro da prisão — e que nele produziram esperança e reorganização de vida — esbarram, fora dela, em um mercado de trabalho que marginaliza o egresso e em uma sociedade que não reconhece a potência transformadora da educação vivida no cárcere. Jeff é obrigado a administrar o desalento do mundo real com a força simbólica das aprendizagens que o sustentam. Esse contraste evidencia que a reinserção social não falha por falta de esforço individual, mas pela ausência de políticas articuladas que deem continuidade àquilo que a escola inicia.

Assim, sua história é ao mesmo tempo denúncia e afirmação. Denúncia das condições estruturais que produzem exclusão, precariedade e ciclos de retorno ao cárcere; afirmação da educação como experiência radical de produção de humanidade, mesmo em um ambiente projetado para negar direitos. O relato de Jeff demonstra que, embora a

escola não resolva sozinha as contradições do sistema penal, ela opera como uma das poucas instituições capazes de interpelar o sujeito, mobilizar sua consciência crítica e oferecer ferramentas simbólicas e afetivas para reconstrução de projetos de vida.

Desse modo, o fechamento desta seção confirma que a educação no cárcere é atravessada por tensões, limites e potências. O percurso de Jeff ilustra com clareza que, quando realizada com intencionalidade pedagógica e compromisso ético, a escola se transforma em experiência estruturante, que não apenas modifica trajetórias, mas questiona o próprio sistema que a circunscreve. Sua narrativa revela que educação e cárcere coexistem em disputa permanente — e que, nessa disputa, a escola pode, sim, ser espaço de resistência, de dignidade e de futuro.

Diante desse cenário, ser professor no sistema prisional significa atuar em um espaço profundamente atravessado por contradições, no qual o exercício da docência exige, simultaneamente, sensibilidade pedagógica, compreensão institucional e posicionamento ético-político.

Conforme discutido por Martins, Fraga e Lawall (2018), a educação no cárcere deve ser compreendida como um direito humano fundamental e inalienável, o que implica reconhecer que a privação de liberdade não pode se traduzir na negação da dignidade ou do acesso aos direitos sociais e culturais. Nesse sentido, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de processos formativos que buscam reconstruir vínculos sociais e ampliar horizontes de vida, mesmo em um ambiente marcado por restrições, vigilância e controle. A escola prisional, muitas vezes invisibilizada, assume, assim, um papel estratégico ao funcionar como ponte entre o dentro e o fora, entre a condição de encarceramento e a possibilidade de reintegração social.

Ser docente nesse contexto implica, portanto, lidar com normativas rígidas — como as previstas na Lei de Execução Penal — e com limitações materiais e pedagógicas, sem perder de vista o potencial transformador da educação. Como destacam Martins, Fraga e Lawall (2018), é necessário que o educador desenvolva práticas adaptadas às especificidades da Educação de Jovens e Adultos no cárcere, incorporando metodologias que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, mais do que ensinar conteúdos, o professor no sistema prisional assume a tarefa de sustentar a educação como espaço de resistência e de produção de sentido, reafirmando, cotidianamente, que mesmo em condições adversas é possível construir caminhos de emancipação, reconhecimento e cidadania.

A partir da perspectiva de bell hooks (2013), a educação deve ser compreendida como uma prática da liberdade, o que exige que o educador esteja disposto a "ensinar a transgredir" as fronteiras que limitam o aprendizado e a humanidade dentro da sala de

aula. No contexto do sistema prisional brasileiro, essa transgressão se manifesta na necessidade de o professor romper com a lógica de controle e repressão inerente ao cárcere, transformando a escola em um espaço de resistência à vida marginalizada e ao estigma social. Ao adotar essa postura, o docente deixa de ser um mero transmissor de conteúdos burocráticos para se tornar uma ponte para a liberdade, resgatando a dignidade e a autonomia de sujeitos que o sistema muitas vezes tenta reduzir a simples depósitos de corpos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise qualitativa realizada com docentes que atuam em escolas prisionais de Juiz de Fora, e considerando a trajetória histórica, normativa e prática da educação no cárcere, é possível afirmar que a hipótese inicial deste trabalho se confirma: as políticas educacionais no ambiente prisional encontram obstáculos estruturais, institucionais e simbólicos que interferem diretamente na rotina escolar e limitam os resultados esperados tanto por alunos quanto por professores.

A pesquisa que aqui se apresentou evidenciou que, embora exista um arcabouço legal que garante o direito à educação às pessoas privadas de liberdade, sua implementação esbarra em uma realidade marcada por precariedade, descontinuidade e uma lógica de segurança que frequentemente se sobrepõe à lógica pedagógica.

Os maiores desafios enfrentados pelos educadores podem ser sintetizados em três dimensões interligadas. A primeira diz respeito às condições materiais e infraestruturais extremamente deficitárias: salas de aula improvisadas, falta de ventilação, iluminação insuficiente, carência crônica de materiais didáticos e a quase inexistência de recursos tecnológicos. Essa precariedade dificulta o desenvolvimento das atividades pedagógicas e envia uma mensagem simbólica de desvalorização da educação naquele espaço.

O segundo grande desafio é de ordem operacional e institucional, manifestando-se na irregularidade das aulas, constantemente canceladas por falta de agentes penitenciários para a condução dos alunos, em operações de segurança ou em trancamentos. Essa instabilidade inviabiliza o planejamento docente e fragiliza o vínculo dos estudantes com a escola.

O terceiro desafio é pedagógico e formativo: a ausência de um currículo específico para o contexto prisional e a falta de formação docente inicial e continuada para atuar nesse ambiente complexo. Os professores relatam ter de adaptar, com esforço próprio, o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem apoio institucional para lidar com as especificidades emocionais, cognitivas e sociais dos estudantes encarcerados.

Apesar desse cenário desafiador, a pesquisa demonstrou que os professores desenvolvem estratégias criativas e resilientes para superar as dificuldades e concretizar, na prática cotidiana, o direito à educação. Essa superação se dá, fundamentalmente, por meio de uma atuação pautada na afetividade, no diálogo e na construção de vínculos humanos significativos.

Os docentes transformam a sala de aula em um espaço de acolhimento e reconhecimento, um contra-ambiente no qual a lógica desumanizante da prisão é tensionada. Eles adaptam metodologias, priorizam a escuta, valorizam as trajetórias de

vida dos alunos e investem, muitas vezes com recursos próprios, para garantir materiais básicos. A motivação para persistir nesse trabalho advém, em grande parte, das pequenas conquistas observadas: a elevação da autoestima dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico, a redução de conflitos internos e, sobretudo, a visão de futuros possíveis para além dos muros, materializada no ingresso no ensino superior ou na obtenção de uma colocação profissional após a liberdade.

No que concerne à implementação das políticas públicas, a análise revela um abismo entre a normatização e a execução. Existe uma clara fragmentação e falta de articulação intersetorial entre as secretarias de educação, justiça e segurança, o que gera descontinuidade administrativa e ausência de um projeto educativo integrado.

A educação é frequentemente tratada como um benefício ou uma atividade complementar, subordinada às prioridades securitárias, e não como um direito fundamental e parte indissociável do processo de execução penal. Portanto, a atuação dos professores se assemelha mais a um ato de resistência e preenchimento de lacunas estatais do que à aplicação de uma política pública consolidada.

Portanto podemos afirmar que esta dissertação identificou que os desafios da docência no cárcere são multidimensionais, enraizados em uma estrutura penal que prioriza o controle e a contenção em detrimento da emancipação.

Simultaneamente, compreendeu que a superação dessas barreiras ocorre pela via humana e ética do trabalho docente, que, mesmo em condições adversas, consegue operar como uma potente mediação para a reconstrução identitária e a reinserção social.

Os resultados reforçam a urgência de se transformar o marco legal em uma política de Estado efetiva, que envolva investimento em infraestrutura, formação docente específica, currículos contextualizados e uma governança intersetorial que coloque a educação no centro do projeto de justiça social, reconhecendo nela não um instrumento auxiliar de punição, mas um direito humano capaz de romper ciclos de exclusão e abrir caminhos concretos de liberdade e dignidade.

A presente investigação, ao buscar compreender os desafios e as práticas docentes na educação prisional de Juiz de Fora, reconhece um conjunto de limitações que circunscrevem seus achados e apontam para possíveis desdobramentos futuros. Em primeiro lugar, a delimitação geográfica e amostral constitui uma fronteira importante.

O estudo concentrou-se em duas unidades prisionais de uma cidade específica do estado de Minas Gerais, e os dados empíricos foram coletados junto a um grupo de quinze professores. Embora essa abordagem tenha permitido uma análise densa e contextualizada, seus resultados não podem ser generalizados para a realidade de outros estados ou para o sistema prisional brasileiro como um todo. As dinâmicas institucionais, os recursos disponíveis e os arranjos de gestão variam significativamente entre as regiões,

o que significa que os desafios e estratégias identificados em Juiz de Fora podem se apresentar de forma distinta em outros contextos.

Em segundo lugar, a pesquisa privilegiou a perspectiva dos professores, atores centrais no processo educativo. Apesar da inclusão do relato de um egresso — que acrescentou uma camada fundamental de significado —, a voz dos estudantes privados de liberdade, enquanto corpo discente, não foi sistematicamente capturada em sua pluralidade. Ouvir diretamente um número maior de alunos sobre suas motivações, percepções sobre o currículo, dificuldades de aprendizagem e o significado da escola em seu cotidiano carcerário poderia enriquecer e complexificar ainda mais a compreensão do fenômeno estudado, equilibrando a análise com o ponto de vista daqueles que são o fim último da política educacional.

Uma terceira limitação refere-se ao recorte temporal e metodológico. A coleta de dados por meio de formulários digitais, ainda que prática e necessária dadas as restrições de acesso físico, pode ter limitado a profundidade de algumas respostas, uma vez que ausência do contato presencial e da interação dialógica em tempo real pode ter inibido a exploração de nuances e contradições em maior profundidade. Ademais, sendo um estudo de caso com abordagem qualitativa, ele captura um retrato em um momento determinado. As políticas prisionais e educacionais são dinâmicas e sujeitas a mudanças administrativas e orçamentárias; assim, alguns dos obstáculos descritos podem já estar em processo de transformação, enquanto outros, não identificados à época da coleta, podem ter surgido.

Reconhecer essas limitações não invalida as contribuições da pesquisa, mas, pelo contrário, situa seu conhecimento e explicita suas condições de produção. Elas servem como um mapa para futuros estudos, sugerindo a expansão do olhar para outras localidades, a inclusão metodológica de outros atores (especialmente os estudantes), a utilização de abordagens longitudinais e a busca por diálogos mais estreitos entre dados qualitativos e indicadores quantitativos de efetividade. Dessa forma, o caminho percorrido por este trabalho aponta também para os caminhos que ainda precisam ser trilhados para se consolidar um campo de conhecimento robusto sobre a educação nas prisões.

Os achados e limitações deste estudo apontam para caminhos promissores de investigação futura. Seria profícuo desenvolver pesquisas de caráter comparativo entre diferentes estados ou regiões do Brasil, a fim de mapear como variáveis contextuais — como modelos de gestão, investimento público e arranjos intersetoriais — influenciam a qualidade e a efetividade da educação prisional.

Adicionalmente, estudos que coloquem no centro a voz dos estudantes privados de liberdade, utilizando métodos etnográficos ou grupos focais, são essenciais para compreender a recepção, os significados e os impactos subjetivos da escolarização no

cárcere. Pesquisas longitudinais ou de método misto, que acompanhem a trajetória pós-egresso de indivíduos que participaram de programas educacionais, poderiam fornecer evidências mais robustas sobre a correlação entre educação, reinserção social e redução da reincidência. Ainda, investigações-ação, realizadas em parceria com as secretarias de educação e administrações penitenciárias, poderiam testar e avaliar modelos específicos de currículo, formação docente e uso de tecnologias educacionais adaptadas, transformando o conhecimento acadêmico em ferramenta direta de aprimoramento das políticas públicas.

Finalizo esse texto com uma reflexão pessoal sobre a educação prisional. Ao longo da minha experiência como professor no contexto da educação prisional, fui percebendo algo que, no início, não era tão evidente: muitos alunos demonstram uma baixa percepção de que a educação ali oferecida pode, de fato, abrir caminhos emancipatórios. Essa percepção não surge apenas das condições do cárcere, mas está profundamente ligada às trajetórias anteriores desses sujeitos. Ao escutá-los e observar suas histórias, compreendo que, para muitos, a escola que frequentaram na infância e na juventude já não foi um espaço de transformação, mas, ao contrário, um lugar de exclusão, fracasso e distanciamento.

Diante disso, passo a entender que o que, à primeira vista, poderia ser interpretado como desinteresse ou falta de engajamento, na verdade revela uma relação historicamente fragilizada com a educação. Se a escola, em outros momentos da vida, não conseguiu promover autonomia, criticidade ou perspectivas reais de mudança, torna-se difícil para esses estudantes acreditarem que, dentro de um espaço ainda mais limitador como a prisão, ela cumprirá esse papel. Assim, percebo que a descrença na educação como possibilidade de emancipação não é individual, mas socialmente construída ao longo de suas vivências.

No cotidiano da prisão, essa percepção se intensifica. Eu mesmo vivencio as contradições de tentar desenvolver uma prática pedagógica em um ambiente estruturado prioritariamente pela lógica do controle, da vigilância e da disciplina. Ainda que eu busque construir experiências educativas significativas, o próprio contexto institucional parece comunicar aos alunos que suas possibilidades são restritas. Essa situação faz com que a educação, muitas vezes, não seja vista como um caminho de transformação, mas apenas como mais uma atividade dentro de um sistema que pouco altera suas condições reais de vida.

É nesse processo de reflexão que passo a reconhecer a presença da necropolítica nas políticas educacionais, tanto na educação regular quanto na prisional. Ao olhar para as trajetórias desses estudantes, percebo que muitos já foram, desde cedo, atravessados

por políticas públicas insuficientes, que não garantiram condições efetivas de aprendizagem, dignidade e desenvolvimento. A escola que não emancipa, que não acolhe e que não transforma, acaba operando como parte de uma lógica maior que define quais vidas são dignas de investimento e quais podem ser deixadas à margem. No cárcere, essa lógica se torna ainda mais evidente.

Assim, minha experiência como professor me leva a uma compreensão mais crítica do papel da educação nesses contextos. Percebo que, quando inserida em estruturas marcadas por desigualdades profundas e por políticas de abandono, a educação tende a reproduzir as mesmas exclusões que deveria combater. A necropolítica se manifesta, então, não apenas na dimensão da morte física, mas na produção de vidas com horizontes reduzidos, nas quais a crença em um projeto emancipatório é constantemente enfraquecida. Reconhecer isso, para mim, não significa desistir da educação, mas reafirmar a urgência de transformá-la em uma prática não disciplinar.

Minha experiência e os resultados da pesquisa aqui apresentada permite algumas sugestões para a política pública de educação prisional. Para que a escola no sistema prisional avance em direção a uma perspectiva mais emancipatória, é fundamental fortalecer práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo dos sujeitos privados de liberdade, reconhecendo suas trajetórias, saberes e experiências como ponto de partida do processo educativo.

Inspirada em Freire (1996), essa proposta implica a adoção de metodologias dialógicas, problematizadoras e contextualizadas, que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos e promovam a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a ampliação de espaços de escuta, como rodas de conversa, projetos interdisciplinares e práticas culturais (arte, literatura, música), pode favorecer o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual. Além disso, é essencial investir na formação continuada dos docentes, preparando-os para lidar com as especificidades do contexto prisional e com temas sensíveis, como direitos humanos, desigualdade e violência, de modo ético e qualificado.

Paralelamente, é necessário enfrentar os limites estruturais e institucionais que restringem o potencial transformador da educação no cárcere. Essa proposta envolve a ampliação de investimentos em infraestrutura, acesso a recursos didáticos e tecnológicos (ainda que mediados e supervisionados), bem como a flexibilização de normas que, muitas vezes, inviabilizam práticas pedagógicas mais inovadoras.

Como apontam autores críticos do sistema penal, como Foucault (1999) e Wacquant (2001), a lógica do controle tende a se sobrepor às iniciativas educativas, o que exige a construção de políticas públicas que reafirmem a educação como direito e não como concessão. Nesse contexto, a articulação entre escola, gestão prisional e políticas

educacionais mais amplas é fundamental para garantir condições reais de ensino e aprendizagem. Assim, uma escola prisional mais emancipatória depende não apenas da ação do professor, mas de um compromisso institucional e político que reconheça a educação como ferramenta de transformação social e de reconstrução de projetos de vida.

REFERÊNCIAS:

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- AMÉLICA, A. **Educação nas prisões: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARAÚJO, M. R. et al. **Desafios e contradições da educação prisional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. s/d.
- BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado**. 2004. Disponível em: <http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de Sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Ana Gabriela Mendes. **Reintegração social: discursos e práticas na prisão: um estudo comparado**. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Execução Penal** (Lei nº 7.210/1984). Brasília: Senado Federal, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado>. Acesso em: 7 out. 2025.
- BRITO, José Gabriel Lemos. **Relatório sobre as prisões brasileiras**. Rio de Janeiro, 1923.
- CASTANHEIRA AMARAL, R.; SANTANA, J. **Educação e políticas prisionais: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CORDOVA, L. Políticas públicas e gestão educacional no sistema prisional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.
- DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. **Relatório de Educação Prisional 2025**. Brasília: Ministério da Justiça, 2025.

FIDALGO, F. **Educação, trabalho e prisão**: reflexões sobre a docência no cárcere. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GODINHO, A. M. **Educação no sistema penitenciário**: possibilidades e limites. Brasília: Liber Livro, 2014.

GODINHO, A. S. **Educação e prisão**: entre o castigo e a emancipação. São Paulo: Cortez, 2017.

GODINHO, R. D. **Educação em prisões**: desafios e políticas públicas. Curitiba: CRV, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IISCIENITIFIC. **História das prisões no Brasil**. São Paulo: IIScientific, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 7 out. 2025.

JULIÃO, Elionaldo **Fernandes de. Educação Prisional**: reflexões sobre políticas públicas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Quartet, 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes de. **Educação para jovens e adultos em prisões**: limites e possibilidades. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes de. **Políticas públicas de educação nas prisões brasileiras**. In: SILVA, R.; JULIÃO, E. (orgs.). Educação nas prisões: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes de. **Escola na ou da prisão?** Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25–42, jan. 2016.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

MACIEL JOSÉ, Gesilane de Oliveira. **Entre os muros e grades da prisão:** o trabalho do professor que atua nas “celas” de aula. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2019.

MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo; LAWALL, Janaína S. (orgs.). **Educação na prisão:** uma conversa para educadores no sistema prisional. 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MONTEIRO, J. P.; SILVA, R. M. **Educação e emoções na prisão:** desafios da docência em contextos de privação de liberdade. Revista Educação & Realidade, v. 48, n. 3, 2023.

PAIVA, Luiz Fábio S. **“Aqui não tem gangue, tem facção”:** as transformações sociais do crime em Fortaleza, Brasil. Caderno CRH, Salvador, v. 32, n. 85, p. 165–184, jan./abr. 2019.

PAIXÃO, L. C.; LOPES, M. A.; BARROS, T. S. **A docência em espaços de privação:** tensões e resistências. Cadernos CEDES, v. 41, n. 113, 2021.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro.** Campinas: Papirus, 1990.

SANTOS, A. V. F. dos; MARSICO, J.; OLIVEIRA, C. S. de. **Certificação de Jovens e Adultos, experiência e conhecimento em Ciências:** notas para os campos do Currículo e da Avaliação. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, p. e85996, 2022.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SENTENTIA, Wrye. Neuroethical considerations: cognitive liberty and converging technologies for improving human cognition. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1013, n. 1, p. 221–228, 2004.

SHIMIZU, Bruno. **Solidariedade e gregarismo nas facções criminosas:** um estudo criminológico à luz da psicologia das massas. Dissertação (Mestrado em Direito Penal) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Roberto da. **A escola na prisão.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Roberto da. **Educação em Prisões:** caminhos e descaminhos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

SILVA, Roberto da. **Educação e (re)integração social no cárcere:** desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, D. de M.; MOURA, D. H. **A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional:** o prescrito e o efetivado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. e240913, 2022.

SOUZA, M. de; LANGARO, F. Desconstruir para problematizar matrizes identitárias. **Psicologia:** Ciência e Profissão, Brasília, v. 31, n. 3, p. 568–581, 2011.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres:** a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2022

APÊNDICE A

ENTREVISTA EMPÍRICA

Políticas Públicas e Legislação:

1. Como você avalia a implementação da Lei de Execução Penal (LEP) no que diz respeito à educação prisional?
2. Quais são os principais desafios para implementar as políticas públicas de educação prisional no Brasil?
3. Como você percebe o papel do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça na formulação de políticas públicas para educação prisional?

Infraestrutura e Recursos:

1. Quais são os principais obstáculos de infraestruturas para oferta de educação de qualidade no sistema prisional?
2. Como você avalia a disponibilidade de recursos tecnológicos para educação prisional?
3. Quais são as necessidades de capacitação dos educadores para atuar no sistema prisional?

Currículo e Metodologia:

1. Como você avalia a adequação do currículo escolar para as necessidades dos presos?
2. Quais metodologias você considera mais eficazes para educação prisional?
3. Como você incorpora a educação para a cidadania e direitos humanos no currículo?

Desafios e Conquistas:

1. Quais são os principais desafios para manter os presos engajados no processo educacional?
2. Como você avalia o impacto da educação prisional na redução da reincidência criminal?

3. Quais são as conquistas mais significativas que você observou na educação prisional?

Parcerias e Colaborações:

1. Como você avalia a colaboração entre instituições prisionais, governo e organizações não governamentais para educação prisional?

2. Quais são os benefícios das parcerias entre instituições de ensino superior e sistema prisional?

3. Como você sugere fortalecer essas parcerias?

Memória Afetiva:

Momentos marcantes na sua trajetória, uma história que marcou, o que de fato te levou a lecionar no sistema prisional?

APÊNDICE B

ENTREVISTA VIA GOOGLE FORMS

a) Início da trajetória escolar no presídio

- Você lembra como começou a estudar enquanto estava preso?
- O que te motivou a participar das aulas?

b) Vivência com a escola e os professores

- Como você descreveria as aulas e os professores naquele período?
- O que mais te marcou nas experiências de sala de aula?

c) Significado pessoal da educação

- O que estudar representou para você naquele momento da vida?
- Teve algum aprendizado ou projeto que mudou seu modo de pensar?

d) Depois da liberdade

- Como a escola influenciou sua vida após sair do presídio?
- Você continuou estudando?
- De que forma essa experiência ajudou na sua reinserção familiar, social ou profissional?

e) Mensagem final

- Que conselho você daria a quem hoje estuda dentro do presídio?
- Em uma palavra, o que significa “educação” para você?

ANEXO A
PARECER CONSUBISTANCIADO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: RICARDO BEDENDO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 88797025.3.0000.5147

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.024.324

Apresentação do Projeto:

As informações transcritas nos campos ¿Apresentação do Projeto¿, ¿Objetivo da Pesquisa¿ e ¿Avaliação dos Riscos e Benefícios¿ foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

Trata-se da 4ª versão do projeto em tramitação pelo CEP/UFJF, visando atender às pendências apontadas em parecer anterior (7.872.102). "A presente pesquisa parte do princípio da educação escolar no sistema prisional brasileiro, conforme previsto na Lei de Execução Penal (LEP), que garante o direito à educação para pessoas privadas de liberdade. Neste sentido, pauta-se na realidade de uma parcela do sistema carcerário de Juiz de Fora, Minas Gerais. Com o foco nas subjetivações e experiências de professores que lecionam em unidades prisionais, busca identificar o desafios enfrentados pelos docentes, em especial no cumprimento integral das políticas públicas de educação, conforme a legislação vigente.

Trabalha, portanto, com abordagem qualitativa que combina levantamentos bibliográfico e documental, com estudo de caso fundamentado na técnica de entrevistas semiestruturadas por meio de questionários via Google Forms. Os resultados desta pesquisa visam contribuir para a reflexão sobre a efetividade da educação prisional e sua articulação com as políticas públicas de

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município JUIZ DE FORA

Telefone (32)2102-3788

E- cep.propp@ufjf.br

reintegração social".

Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta como objetivo primário "identificar os desafios enfrentados pelos docentes ao atuarem no âmbito da escola prisional em busca dos objetivos de reintegração e ressocialização de presidiários, tendo em vista a dificuldade de aproximar sistema penitenciário e sistema escolar".

Também apresenta como objetivo secundário:

- . "Analisar a implementação das políticas públicas voltadas para a educação e segurança no Brasil;
- . Destacar as dificuldades e impossibilidades que se apresentam parcial ou integralmente ao trabalho docente no sistema prisional de Juiz de Fora;
- . Identificar as políticas de educação existentes no sistema penitenciário e como são implementadas em Juiz de Fora;
- . Investigar os fatores que dificultam a convivência entre o sistema prisional e o sistema escolar desejável;
- . Selecionar alternativas providenciadas pelos professores em busca de superar dificuldades locais, tanto do sistema educacional quanto da condição prisional".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos da pesquisa, o projeto esclarece que "por meio da metodologia proposta, entendemos que os riscos são mínimos, no que diz respeito apenas a algum desconforto do participante em responder alguma questão, o que será amplamente respeitado".

Já em relação aos benefícios, o projeto compreende que "a pesquisa contribui para o aprimoramento dos debates sobre as políticas de educação no sistema prisional brasileiro, bem como pode referenciar também estudos internacionais, já que nos propomos a trabalhar conceitualmente/bibliograficamente com relatos de experiências advindas do exterior. Da mesma maneira, entendemos que o estudo pode ser útil à base de dados e de pesquisas do Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como para outros programas de pós-graduação. Esperamos, ainda, que o trabalho contribua para uma melhor percepção dos professores entrevistados sobre os seus papéis na dinâmica de educação no sistema carcerário e que essas narrativas abram luz sobre novos caminhos que tenham o potencial de superar os desafios ainda

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município JUIZ DE FORA

Telefone (32)2102-3788

E- cep.propp@ufjf.br

encontrados na aplicação integral das políticas públicas existentes".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, apresenta o tipo de estudo, número de participantes, critério de inclusão e exclusão, forma de recrutamento. As referências bibliográficas são atuais, sustentam os objetivos do estudo e seguem uma normatização. O cronograma mostra as diversas etapas da pesquisa, além de mostra que a coleta de dados ocorrerá após aprovação do projeto pelo CEP. O orçamento lista a relação detalhada dos custos da pesquisa que serão financiados com recursos próprios conforme consta no campo apoio financeiro. A pesquisa proposta está de acordo com as normas definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens IV.6, II.11 e XI.2; e e na Norma Operacional CNS 001 de 2013. Itens: 3.4.1-6, 8, 9, 10 e 11; 3.3 - f; combinadas com o Manual Operacional para CEPs Item: VI - c.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as disposições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as normas definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com o que prevê o Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com a

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município JUIZ DE FORA

Telefone (32)2102-3788

E- cep.propp@ufjf.br

Continuação do Parecer: 8.024.324

regulamentação definida na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecidos na Res. 466/12 CNS e Norma Operacional Nº 001/2013 CNS, segundo este Colegiado. Data prevista para o término da pesquisa: 15/12/2025.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2525732.pdf	26/10/2025 17:22:08		Aceito
Outros	CARTAMODIFICADOUT.pdf	05/10/2025 13:30:38	GILMAR VIANELLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOOUT.pdf	05/10/2025 13:24:09	GILMAR VIANELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEModificado.pdf	24/07/2025 12:33:38	GILMAR VIANELLA	Aceito
Outros	Pesquisa.pdf	15/05/2025 11:36:09	RICARDO BEDENDO	Aceito
Outros	lattesgilmar.pdf	09/05/2025 17:47:11	RICARDO BEDENDO	Aceito
Declaração de	concordancia.pdf	09/05/2025	RICARDO	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município JUIZ DE FORA

Telefone (32)2102-3788

E- cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 8.024.324

concordância	concordancia.pdf	17:45:19	RICARDO	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	25/04/2025 20:46:20	RICARDO BEDENDO	Aceito
Outros	Termoconfidencialidadeesigilo.pdf	24/04/2025 09:21:28	GILMAR VIANELLA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto2.pdf	23/04/2025 00:02:03	GILMAR VIANELLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 02 de Dezembro de 2025

Assinado por:

LILIAN ALFAIA MONTEIRO
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município JUIZ DE FORA

Telefone (32)2102-3788

E- cep.propp@ufjf.br