



SENTIDO DA ESCOLA PARA ESTUDANTES PRIVADOS DE LIBERDADE¹

Meaning of school for students deprived of freedom

LOPES, Renice Ribeiro²

FONSECA, Débora Cristina³

RESUMO

O artigo analisa os sentidos atribuídos à escola por estudantes de um presídio de segurança máxima no Mato Grosso do Sul, articulando as relações entre escolarização, trabalho e inclusão social. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural (Vigotski) e na Educação Popular (Freire), adota metodologia qualitativa, com entrevistas e questionários aplicados a estudantes da EJA, professores, agentes, assistente social, psicóloga e gestores. Os resultados revelam que a escola é valorizada como espaço de dignidade, autoestima e construção de novos projetos de vida, sendo diretamente associada à possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Contudo, os relatos evidenciam que o abandono escolar esteve historicamente vinculado à necessidade de trabalhar desde cedo, revelando a contradição entre a promessa da escola como meio de ascensão social e as barreiras impostas pelas desigualdades estruturais. Conclui-se que, embora a escola no cárcere apresente potencial como espaço de mediação, formação e construção de sentidos para a vida e o trabalho, isso ainda não se efetiva como realidade concreta no contexto pesquisado, dadas as fragilidades das políticas públicas e a ausência de articulação intersetorial capaz de garantir efetivamente a continuidade dos estudos e a inserção social e laboral dos sujeitos após o cumprimento da pena.

Palavras-chave: Escola. Estudantes. Sentido. Acesso escolar. Prisão.

ABSTRACT

The article analyzes the meanings attributed to school by students at a maximum security prison in Mato Grosso do Sul, articulating the relationships between schooling, work, and social inclusion. Based on the historical-cultural perspective (Vygotsky) and Popular Education (Freire), it adopts a qualitative methodology, with interviews and questionnaires applied to adult education students, teachers, agents, social workers, psychologists, and managers. The results reveal that school is valued as a space for dignity, self-esteem, and the construction of new life projects, being directly associated with the possibility of entering the world of work. However, the reports show that dropping out of school has historically been linked to the need to work from an early age, revealing the contradiction between the promise of school as a means of social advancement and the barriers imposed by structural inequalities. It is concluded that, although prison schools have potential as a space for mediation, training, and the construction of meaning for life and work, this has not yet become a concrete reality in the context studied, given the weaknesses of public policies and the absence of intersectoral coordination capable of effectively guaranteeing the continuity of studies and the social and labor integration of individuals after serving their.

Keywords: School. Students. School Access. Sense. Prison.

¹ Baseado na tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda autora: "O voo que as grades (não) impedem: análise do projeto de vida dos alunos da EJA" / Renice Ribeiro Lopes. PPGE. Rio Claro, 2022. Pesquisa aprovada pelo CEP/IB Rio Claro.

² Doutora em Educação pelo programa de Pós- Graduação da UNESP Campus de Rio Claro-SP. E-mail: reniceribeirolopes@hotmail.com.

³ Orientadora. Professora livre-docente, docente do PPGE IB/UNESP Rio Claro/SP e do PPGE-UFSCar. E-mail: debora.fonseca@unesp.br.

INTRODUÇÃO

A escola e o trabalho, na contemporaneidade, mantêm estreita relação. Diferentemente dos tempos do trabalho artesanal, os postos de trabalho exigem cada vez mais o conhecimento básico da linguagem e das operações matemáticas, evidenciando a necessidade de escolarização até mesmo para os empregos mais rudimentares. Neste contexto histórico e social, este artigo discute o sentido da escola e suas consequências para o trabalho na vida de pessoas encarceradas, tomando como base para discussão, os dados de uma pesquisa de doutorado realizada em um presídio de segurança máxima do Mato Grosso do Sul.

A pesquisa teve como pressuposto o entendimento de que a educação escolar poderia ser uma forte aliada no processo de (re)socialização, ou seja, uma oportunidade de construção de outros recursos para o retorno à sociedade e inclusão social.

Sabemos, por dados estatísticos, que a maioria das pessoas privadas de liberdade possuem pouca ou nenhuma instrução escolar, e por conta dessa questão, o acesso a empregos formais passa a ser uma esperança que não se concretiza de maneira satisfatória, restando a esses, apenas serviços braçais contratados e com baixos salários, em geral, sem as garantias legais, ou então, o retorno à condição anterior de trabalho ilícito, quando foram presos.

A escola também não tem sido eficiente no processo de ensino aprendizagem de todos e todas, resultando em uma grande população em analfabetismo funcional, quando não, total. Boa parte dessa população acaba no sistema carcerário brasileiro, pela dificuldade de acesso a empregos formais. Soma-se a isso, que a escola pode não ser atrativa para quem estuda com fome, muito menos para quem é discriminado ou para quem não se sente acolhido, pertencente a esse espaço escolar, se constituindo em fatores que contribuem para o abandono escolar, contraditoriamente a legislação brasileira que garante a educação como um direito de todos e dever do estado (CF, 1988; LDB, 1996).

Sendo assim, o abandono e fracasso escolar presentes na vida de estudantes encarcerados deve ser objeto de análise para se pensar em políticas públicas includentes. Como problematiza Arruda,

Não cabe à escola ensinar profissões, mas capacitar o alunado ao aprendizado contínuo e despertar nele 'valores' de pertença, comunidade e responsabilidade. A escola pode até habilitar para o trabalho, mas sua principal tarefa parece ser preparar para a vida (Arruda, 2010, p. 15).

Nesse cenário merece destaque as políticas públicas de educação no sistema carcerário, pois é nesse lugar que ela se faz tão necessária, para suprir as lacunas, ocasionadas pelo descaso e negligência de autoridades em não atender as necessidades básicas das classes menos favorecidas.

APARATO LEGAL E A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL

A Constituição Federal de 1988 afirma ser a educação um direito de todos os cidadãos brasileiros, conforme exposto no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, estabeleceu como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a todos indivíduos, com absoluta prioridade, dentre outros direitos, a educação (Brasil, 1988, p. 118).

Assim sendo, a educação alcançou o sistema carcerário como um direito para as pessoas em privação de liberdade e, em 2010, no Brasil se aprovou as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, como analisa Ireland,

Nos últimos anos (2009-2011), houve avanços significativos no reconhecimento do papel potencial da educação e formação para o processo de ressocialização e como direito humano fundamental de pessoas privadas de sua liberdade e condenadas por atos criminosos. As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, que vinham sendo discutidas desde o Seminário Nacional de 2007, foram finalmente aprovadas – inicialmente pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC), em março de 2009, e depois pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2010. Em novembro de 2011, a presidente Dilma Rousseff assinou o Decreto Presidencial (n.º 7.626) que instituiu o Plano Estratégico Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp) com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. O Peesp contemplará a educação básica tecnológica e educação superior na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e tecnológica e educação superior. [...] o arcabouço legal e normativo constitui um referencial mais avançado que a prática na maioria dos sistemas prisionais estaduais (Ireland, 2011, p. 11-12).

Dessa forma, o cenário legal permitiu outras discussões com base na existência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico para o sistema penitenciário brasileiro, tendo como argumento principal, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e a Lei de Execução Penal, Lei n.º 7.210 de 11 de julho de 1984. Tal Projeto Político-Pedagógico tende a viabilizar nos estados brasileiros, uma complementaridade das legislações educacionais e penal, estabelecendo objetivos comuns para a educação.

Uma consequência prática desta normativa é a obrigatoriedade de que cada estado da federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões de onde emerge implícita ou explicitamente o projeto político pedagógico (Silva; Moreira, 2011, p. 90).

As Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões (2010) definem a educação brasileira em estabelecimentos penais sob a orientação de três eixos:

Eixo A (Gestão, Articulação e Mobilização) orienta a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da Educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal. O Eixo B (Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta) indica que a Educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da Execução Penal. O Eixo C (Aspectos pedagógicos) impõe aos estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos políticos pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo (Silva; Moreira, 2011, p. 91).

A análise desses três eixos e do conjunto das diretrizes, indica para o PPP do sistema carcerário sua dimensão orgânica e estruturante, que culmina com ações de diversos atores (projeto); a Execução Penal impacta os procedimentos disciplinares, bem como a rotina prisional (político); a organização das condições de ensino, espaço, tempo e currículo (pedagógico). Com o PPP das prisões surgem articulações entre as leis da Educação, Trabalho, Saúde, Segurança Pública e Serviço Social, que passam a se mobilizar em torno de objetivos comuns. No estado do Mato Grosso do Sul, mesmo antes de ter um Plano Estadual

de Educação nas Prisões, já oferecia as pessoas encarceradas a chamada educação ocupacional, em formato de Telecurso, conforme podemos constatar nos documentos do estado:

No intuito de oferecer formação especializada e aperfeiçoamento de servidores e candidatos a cargos no Departamento do Sistema Penitenciário - DSP, bem como a oferta de Ensino Fundamental às pessoas presas, por meio da Portaria DSP 018/80, de 16 de janeiro de 1980, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul criou a Escola de Formação Penitenciária. A Educação oferecida as pessoas presas era de caráter apenas ocupacional, com utilização do Telecurso, sem certificação de conclusão de curso (Mato Grosso do Sul, 2015, p. 20).

Em consonância com o Plano Nacional, o estado do Mato Grosso do Sul tornou-se um dos primeiros estados da federação a aprovar o Plano Estadual de Educação nas Prisões (2014) e a traçar uma política para a oferta da educação em estabelecimentos penais, incluindo, assim, a educação como importante elemento do processo de reabilitação penal, ponto de partida para a construção processual, gradativa e consistente de uma versão da Educação de Jovens e Adultos que atenda às especificidades das pessoas em regime de privação de liberdade. Dessa maneira, a modalidade do ensino carcerário em Mato Grosso do Sul é a EJA.

Silva e Moreira (2011), problematizam ser a Educação de Jovens e Adultos a modalidade acertada para o sistema prisional pois, “Diferentemente de outros espaços nos quais a EJA foi implantada com sucesso, sem nenhuma alteração do meio, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico” (p. 90). Sendo assim, os autores refletem sobre a implantação da modalidade EJA no sistema carcerário, partindo de alguns questionamentos: “Como transformar carcereiros em educadores? Como transformar presos em alunos? Como situar a Educação como um valor dentro da prisão e como fazer para que as relações entre todos sejam predominantemente pedagógicas?” (Silva; Moreira, 2011, p. 90).

Por outro lado, um conjunto grande de pensadores no campo da Educação em prisões, apoiados na metodologia freireana, defendem ser essa modalidade a mais adequada, consistindo em uma perspectiva que dialoga com a realidade dos sujeitos, ainda que necessitem ser organizadas de maneira mais flexível, como aponta Onofre,

Nesse sentido, trouxemos alguns apontamentos para subsidiar o repensar de desenhos curriculares flexíveis para as escolas nas unidades prisionais, mas também apropriados em nosso entender aos demais espaços escolares, especialmente aos referentes à EJA, em função de desejos, necessidades e histórias/trajetórias de vida e a escuta como ferramenta essencial do fazer pedagógico (Onofre, 2016, p. 57).

Esses questionamentos fazem sentido, pois a educação no sistema carcerário não deve se limitar apenas a sala de aula, mas sim estender-se a todas as formas de contato com as pessoas, que, de uma maneira ou outra, podem transmitir ensinamentos às pessoas privadas de liberdade.

Nesse sentido, a Educação Carcerária de Mato Grosso do Sul veio a se consolidar através de vínculo com o governo estadual para a oferta de educação nos presídios. A Escola Polo Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, com sede em Campo Grande – MS, criada em 23 de dezembro de 2003 pelo Decreto n.º 11.514, assumiu então a responsabilidade pela assistência à educação em todas as escolas dos estabelecimentos prisionais do Estado, tendo a finalidade de oferecer a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio às pessoas privadas de liberdade. Compreendido esse contexto, passamos a pesquisa que subsidia as reflexões propostas para este artigo.

A PESQUISA

Trata-se de pesquisa qualitativa, que teve como foco compreender a realidade considerada, apreendendo subjetividades, discursos e concepções. Como afirma Minayo (1994, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para a análise dos dados e organização das categorias, utilizamos a contribuição de Laurence Bardin (2010), com a análise de conteúdo. Dessa forma emergiram as seguintes categorias: Projeto de vida, Sentidos da escola, Sentidos do trabalho e as subcategorias: Exclusão social e preconceito e “Dignidade”. No entanto, neste artigo apresentamos o recorte da pesquisa com foco na categoria “Sentidos da Escola”, mediada com reflexões presentes nas demais categorias, principalmente o trabalho como estruturante psíquico e social para os participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos:

Grupo A = participantes que fazem parte dos quadros do presídio de segurança máxima (alunos, professores, psicólogos, assistentes sociais, agentes penitenciários). Quanto aos professores, fazem parte da rede estadual e ministram aulas no presídio.

Grupo B = Participantes externos: gestores escolares das escolas que oferecem a modalidade EJA (municipal e estadual).

Participaram estudantes da última fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que frequentavam a escola situada no presídio estudado, cuja modalidade de ensino é a EJA. Para a coleta de informações e dados da pesquisa, foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, as quais foram respondidas por eles na própria escola do presídio.

Com os professores foram realizadas entrevistas semiestruturadas, buscando colher informações sobre o interesse dos alunos em frequentar as aulas e suas percepções sobre o interesse deles em continuar os estudos quando em liberdade. Ainda, integraram a pesquisa, com a realização de entrevista, uma psicóloga, um assistente social e dois agentes penitenciários. Integraram a pesquisa por considerarmos a relação estabelecida entre estes agentes e os estudantes do presídio, buscando colher informações sobre a percepção relativa a mudanças de comportamento dos estudantes ocasionadas pelo fato de estarem estudando.

Quanto aos gestores das escolas que oferecem a modalidade EJA, a entrevista visou identificar se os estudantes oriundos da escola no presídio continuavam os estudos quando em liberdade.

Nessa ocasião da pesquisa havia 32 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 27 no Ensino Médio, mas somente 21 participantes responderam ao questionário. Explorando essas respostas, passamos a discussão sobre os sentidos de escola para esses sujeitos em uma perspectiva histórico social, portanto, compreendendo essa categoria, conforme exposto por Fonseca (2011):

Os sentidos são pessoais, mas podem e devem ser acessados por meio do significado, elemento partilhado que possibilita a compreensão entre os sujeitos. No entanto, o sentido não é/está indissociável do significado. Na visão histórico-cultural, os significados podem ser compreendidos como produções históricas e sociais, referindo-se ao que é compartilhado, instituído socialmente, apropriado pelos sujeitos e reorganizado a partir da sua subjetividade, constituindo-se como uma unidade do pensamento. Os sentidos encontram-se mais no plano subjetivo, na unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos (Fonseca, 2011, p. 67).

A autora Fonseca (2011) utiliza as categorias de análise sentido e significado, entendidos sob a ótica de um mesmo fenômeno, pois tanto na construção do pensamento quanto na da linguagem os sentidos e significados se relacionam de forma dialética na dinâmica do desenvolvimento humano, como constitutivos psíquicos. No entanto, essa relação é análoga quanto à objetividade ou subjetividade; não estão relacionadas à dicotomia, mas participam do processo de relações mediadas, sem perderem sua identidade. Nesse processo, fazendo um pelo outro, fundem-se dois heterogêneos em um processo homogêneo, e, assim, sentido e significado só podem ser compreendidos quando associados, o que os torna diferentes em relação a sentido e palavra (Fonseca, 2011).

É impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem *busca* sentido, *atribui* sentidos. Sempre. Mesmo no absurdo, no *nonsense*, o qual emerge como decorrência de uma certa *lógica* do sentido. Mas que sentidos são esses que se procuram, se buscam, se atribuem? (Smolka, 2004, p. 42).

Esses sentidos atribuídos à escola, mesmo no absurdo da pobreza e das condições do *nonsense*, da prisão, que evidenciamos nas categorias sentido da escola, assim como em outras categorias que emergiram, devido às aproximações de termos pronunciados pelos participantes da pesquisa.

RESULTADOS E ANÁLISE

Inicialmente apresentamos os dados colhidos junto aos 21 estudantes participantes (8 estudantes do Ensino Fundamental e 13 do Ensino Médio). Para manter o sigilo, conforme aprovação pelo sistema CEP/CONEP, para representar os participantes, utilizamos nomes de aves que fazem parte da fauna brasileira, sendo a maioria aves encontradas no Pantanal Sul-mato-grossense. Tal relação se torna significativa quando associada ao fato de que ninguém deveria ser aprisionado(as), nem pássaros, nem homens e mulheres, nem qualquer outro animal.

Quadro 1- Informações sobre estudantes participantes da pesquisa

Ensino Fundamental		Ensino médio	
Nomes	Idade	Nomes	Idade
Arara	27	Beija flor	36
Maçarico	46	Juriti	45
Tucano	30	Chororó	32
Gaivota	42	Aracua	29
Garça	22	Perdiz	37
Gavião	28	Tuiuiú	30
Caburé	26	Tachã	31
Ema	25	Sabiá	43
		João-de-Barro	23
		Colhereiro	47
		Mutum	38
		Seriema	43
		Papagaio	43

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os professores participantes da pesquisa receberam nomes de pedras preciosas também encontradas na região sul-mato-grossense. A psicóloga recebeu o nome fictício de uma flor

muito comum na região, “Flor de Ipê”, e o assistente social, os agentes penitenciários e gestores escolares, receberam nomes da flora, ou seja, árvores fortes, próprias dessa região.

Quadro 2- Nomes e funções dos participantes da pesquisa

Nomes - demais participantes da pesquisa	Funções
Grafite	Professor
Ametista	Professora
Flor de Ipê	Psicóloga
Aroeira	Assistente social
Peroba	Agente penitenciário (1)
Angico	Agente penitenciário (2)
Jacarandá	Gestor escolar

Fonte: Elaborado pelas autoras

SENTIDOS DA ESCOLA

Quando os estudantes foram interrogados sobre o sentido da escola em suas vidas dentro do presídio, de forma unânime emergiram comentários positivos, de valorização da escola, conforme podemos visualizar nos comentários por eles externados no quadro abaixo:

Quadro 3- Sentidos da escola

Sentido da escola	
Arara	escola me proporciona conhecimento e sabedoria
Maçarico	escola é tudo
Tucano	É importante porque a gente aprende muitas coisas boas
Gaivota	Conhecimento.
Garça	Ser alguém na vida, ter um diploma na mão
Gavião	Ser vitorioso e inteligente.
Caburé	Forma cidadãos de bem.
Ema	Uma porta para uma vida melhor.
Beija-Flor	Fundamental para a autoestima
Juriti	A escola nos ajuda a sair com um objetivo
Aracuã	Primeiramente é Deus que é tudo em minha vida, depois é o estudo, sem ele nós não conseguimos nada.
Perdiz	Conhecimentos.
Tuiuiú	Tudo de melhor para minha vida.
Tachã	Ser uma pessoa melhor
Sabiá	Aprender mais e terminar os estudos para continuar a ter um projeto de vida.
Colhereiro	A escola mudou a minha vida, porque eu não tinha quase estudo, agora aprendi mais.
Mutum	Tudo, conhecimentos e valores.
Seriema	Adquirir conhecimentos
Papagaio	Sabedoria para a vida toda
João-de-Barro	Para mim é que, se não tivesse escola, muitas pessoas não teriam nem o que comer.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ainda que esperado, pois socialmente a escola, de forma geral é vista como uma instituição importante e que carrega em sua história a perspectiva de futuro prometida, percebemos nas

frases e afirmações a importância da escola dentro dos presídios. Para esses participantes, mais do que promessa de futuro, ela (escola) consiste em uma fonte de esperança para alguns, um meio de fomentar a autoestima, como disse o aluno Beija-Flor. Os sentidos que emergem parecem atrelados a uma esperança e não apenas às experiências sociais anteriores de modelo retórico.

Como aponta João-de-Barro, a escola está atrelada à própria sobrevivência, no sentido associado ao trabalho, renda e alimentação, materializando uma perspectiva concreta no modelo capitalista, qual seja, com escolaridade o mundo do trabalho é difícil, sem esse conhecimento e certificação, torna-se ainda mais inatingível.

Se observarmos as idades, a maioria dos estudantes encarcerados nasceram já sob os auspícios da Constituição de 1988, em um país que legalmente garante o direito à educação, mas tiveram suas trajetórias marcadas pelo fracasso e abandono escolar. São sujeitos que não manifestam as marcas da escola, quando atribuem sentidos, mas que, de modo subjetivo, são marcados por uma instituição que não lhe proporcionou o aprendizado professado/prometido. Vejamos então como se constitui essa relação, sujeito e instituição escola.

Analisamos agora os motivos professados por eles em relação ao abandono escolar. Ao responderem a questão sobre o porquê de terem abandonado a escola quando em liberdade, nenhum deles citou como causa a disfuncionalidade da família ou o modo como a escola os atravessava pessoalmente. Observamos que quase todos atribuíram o abandono escolar à necessidade de trabalhar. Vejamos:

Quadro 4- Motivos do abandono escolar

Arara: <i>para ajudar os pais.</i>	Juriti: <i>para trabalhar.</i>
Maçarico: <i>para trabalhar.</i>	Chororó: <i>para trabalhar.</i>
Tucano: <i>para trabalhar.</i>	Aracua: <i>para trabalhar.</i>
Gaivota: <i>para trabalhar.</i>	Perdiz: <i>para trabalhar.</i>
Garça: <i>para trabalhar.</i>	Tuiuiú: <i>para trabalhar.</i>
Gavião: <i>por causa dos crimes, das drogas e das prisões.</i>	Tachã: <i>para trabalhar.</i>
Caburé: <i>para trabalhar.</i>	Sabiá: <i>para trabalhar.</i>
Ema: <i>para trabalhar.</i>	João-de-Barro: <i>para trabalhar.</i>
Beija-Flor: <i>para trabalhar.</i>	Colhereiro: <i>para trabalhar.</i>
Papagaio: <i>para trabalhar.</i>	Mutum: <i>para trabalhar.</i>
	Seriema: <i>para trabalhar.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, observamos uma contradição inicial nas respostas dos participantes. A escola aparece com o sentido de ser uma das necessidades fundamentais para o trabalho e sobrevivência, no entanto, a causa do abandono escolar é justamente o trabalho, a necessidade imediata em ter recursos financeiros para sobrevivência própria ou da família. Essa contradição se mostra coerente com o modelo econômico e social brasileiro. A espera de um futuro, atrelado ao significado social da escola, não é suficiente para a imediatez da vida. A lógica de uma escola formativa para depois não cria condições e não produz sentido no cotidiano da sobrevivência de cada criança, jovem ou adulto que frequentam as escolas. Essa escola, parece descolada da realidade concreta da maioria da população brasileira, mas que facilmente culpabiliza o próprio sujeito por seu fracasso, como já nos apontou os estudos Patto (2022).

Portanto, na visão dos adultos/estudantes encarcerados, o motivo do abandono escolar não tem relação com a disfuncionalidade familiar ou da escola, e sim com a baixa renda de suas famílias. Esse parece ser o motivo que mobiliza muitos pais a retirarem seus filhos das escolas para ajudarem no sustento da família. Ele se observa em outro estudo, realizado com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

Todos os adolescentes pesquisados têm em comum o afastamento da escola motivado também pela necessidade de trabalhar. Nessa categoria pôde-se constatar a perversidade do capitalismo que impulsiona adolescentes a precocemente entrar para práticas das piores formas do trabalho infantil. Sol, 17 anos, realiza o trabalho infantojuvenil e desde mais jovem trabalha com a catação de marisco. O adolescente, mesmo, com certa timidez e poucas palavras, verbalizou a insatisfação com a vida na escola e os atravessamentos que enfrenta dentro e fora do ambiente escolar. Nesse contexto, foi observado que a insegurança financeira, bem como a insegurança alimentar, limita a vontade de estudar, conforme relatado pelos adolescentes, eles necessitam do trabalho para se manter e ajudar a família (Pessoa, 2024, p. 69).

Não é possível aos sujeitos reconhecerem a responsabilidade do estado, em ofertar uma escola sem sentido na vida dessas famílias. As políticas públicas para manutenção de crianças e adolescentes nas escolas, em geral, focam na punição e não em oferecer condições concretas de frequência às aulas. Ainda, no estudo de Pessoa (2024) se observa como essa visão predomina inclusive entre os mais jovens, segundo a autora: “Esse processo tem sido nomeado na literatura como auto culpabilização. O sujeito assume toda a responsabilidade pelo dito fracasso escolar, individualizando questões que são sociais e pedagógicas” (p. 97).

Fracasso escolar, conforme nos anuncia Patto (2022) consiste em um processo socialmente construído, que se manifesta por meio da reprovação, evasão, desistência e baixo desempenho escolar de crianças e jovens, especialmente das camadas populares. Esse fenômeno é naturalizado no discurso escolar e social, sendo frequentemente atribuído a supostos déficits individuais — seja de ordem cognitiva, familiar ou cultural. Sendo assim, os adultos encarcerados, com baixa escolaridade, tendem a repetir o mesmo discurso de autoculpabilização.

Analisar o fracasso escolar, nos permite o desvelamento de questões fundamentais para o seu enfrentamento, passando por problematizar o ambiente escolar em seu despreparo para receber jovens e adultos de contextos empobrecidos e marcados pela urgência de sobreviver. Souza (2015) aponta para o predomínio de uma visão organicista, que culpabiliza o próprio sujeito pelas dificuldades de aprendizagem sem questionar o papel da escola, seus métodos e as condições de aprendizagem.

Assim como a autora, entendemos que os problemas de aprendizagem devem ser considerados como um processo multideterminado, em qualquer momento da vida dos estudantes, e como discute Arroyo (2015), que se rompa com o papel fiscalizatório da escola; da lógica da punição; da ausência de sentido pedagógico.

Recentemente, tem-se observado programas, como o Bolsa Família que buscam enfrentar o abandono escolar, mas ainda é preciso outros investimentos para que de fato a escola faça sentido na vida imediata dos estudantes, enfrentando, assim, o que Paulo Freire denuncia quando afirma: “Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (Freire, 1996, p. 6).

Retomando os estudantes participantes da pesquisa, todos veem a escola como algo de grande valor, mas parecem conscientes de que quando em liberdade terão dificuldade em ter acesso à escola, por inúmeras razões, entre elas, a questão da sobrevivência, forçando-os a procurar emprego de imediato. Esse emprego, em geral precário, na maioria das vezes, não

viabilizará horários adequados para que seja possível dar continuidade aos estudos, além do cansaço físico e da possível distância entre a moradia e a escola. Por outro lado, a forma como valorizam a escola, nos leva a refletir sobre o seguinte: se a escola faz tanto sentido, se a valorizam conforme se posicionaram, por que a maioria das pessoas aprisionadas possuem baixa escolaridade, muitos são analfabetos e não conseguem perspectivar sua vida fora do cárcere com uma trajetória escolar?

Pensamos ser necessário que o espaço escolar na prisão, para além dos conteúdos programáticos, precisa ter como foco ações educativas que exerçam concretamente e com sentido a vida do interno de modo a criar condições para busca de si e de entendimento dessas determinantes socioeconômicas, como estratégia de construção de seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a vida em sociedade (Julião, 2016, p. 36).

Sobre a família e a baixa escolaridade dos internos a psicóloga entrevistada Flor de Ipê, assim se manifesta:

[...] a gente percebe também, fazendo entrevistas aqui no nosso setor, que muitos vêm de família disfuncional e numa família disfuncional, uma família que o interno não conheceu o pai, não tem uma boa relação com a mãe, que a família é toda bagunçada, vamos dizer assim. Ele não foi incentivado a estudar, é... talvez, ele até gostasse, fosse uma criança que fosse bem na escola, mais teve que parar de estudar porque não tinha apoio de ninguém, pai e a mãe talvez nunca encorajaram o filho a ir à escola, não davam bola, não perguntavam, a gente percebe muito isso. E percebo muitos internos que contam que o pai tirou da escola para trabalhar, aqui no estado de Mato Grosso só Sul, isso é muito comum, porque vai para a roça, vai para a lavoura com o pai cedo, com 7 ou 8 anos já vai para a lavoura, então pra que estudar? Então acaba que eles largam de estudar, né, muitos nem têm a chance de estudar, os que têm a chance às vezes não vão por falta de incentivo dos pais, a educação em casa não é boa, não é efetiva, eu acredito que seja por esse motivo (o abandono escolar) (Psicóloga Flor de Ipê).

Ao observarmos na visão da profissional a atribuição do fracasso escolar a disfuncionalidade familiar, devemos refletir sobre a multicausalidade do fenômeno, não deslocando apenas para a família. Pensamos assim, que só é possível compreender os fenômenos em sua complexidade, em totalidade dialética, histórica e concreta, em um movimento de constituição do particular e não do individual (Netto, 2011).

Em geral, observamos que os profissionais tendem a fragmentar explicações, percebendo de maneira reduzida os processos. Ao mesmo tempo, a psicóloga Flor de Ipê, percebe mudanças positivas ocasionadas pela participação escolar. Elas aparecem nas falas dos agentes penitenciários Peroba e Angico.

Há, com certeza. Tanto o trabalho quanto a educação, mudam até a fisionomia do interno, ele começa a ter uma certa disciplina, um certo respeito, tanto com os professores, com os agentes. Que é totalmente diferente de quando ele chega. Então ele é tratado diferente, ele é tratado com mais humanidade e, com certeza, ele fica diferente e tem um avanço, sim, com certeza na questão pessoal (Peroba).

Sim, acredito que o contato com os professores, o contato com a própria leitura, os livros que eles têm acesso ali, faz com que eles mudem a forma de pensar, né... O que reflete no comportamento deles dentro do próprio pavilhão, no convívio com os outros presos, e isso é bem interessante para a unidade, e é muito mais interessante para o indivíduo que está sendo assistido ali (Angico).

As mudanças na postura, ocasionadas pela frequência escolar, também são visíveis ao assistente social Aroeira do presídio investigado, que assim se expressa:

Com o passar do tempo a gente começa a observar que alguns internos, após ingressarem na escola, eles mudam a disciplina deles, eles mudam a educação. Alguns devido a estarem estudando conseguem encerrar o ensino médio, encerrar o ensino fundamental, e a gente nota alguma melhora ali (Aroeira).

As mudanças parecem ser de ordem comportamental, no entanto, na percepção dos participantes, destaca-se um outro aspecto a ser considerado, qual seja, o contato com a escola e com os agentes da educação, que também permite aos educandos a vivência de um tratamento mais humanizado, como destacou Peroba “...Então ele é tratado diferente, ele é tratado com mais humanidade e, com certeza, ele fica diferente e tem um avanço, sim, com certeza na questão pessoal”. Portanto, a escola na prisão traz em si, a potencialidade de um processo formativo humano, ainda que em contexto de opressão.

Paulo Freire (2018), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, aponta que a condição de desumanização constitui uma realidade histórica e social, marcada pela negação e distorção da vocação ontológica dos homens e das mulheres para o “ser mais”. Tal desumanização se expressa nas múltiplas formas de opressão, violência estrutural, racismo, desigualdade social e encarceramento em massa, especialmente de populações negras, pobres e periféricas. No contexto das prisões, a desumanização se intensifica, na medida em que o Estado penal substitui as políticas públicas de educação, saúde e trabalho pela lógica do controle, do isolamento e da punição, negando o direito à história, à palavra e ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Entretanto, o próprio Freire (2018) enfatiza, que essa não é uma realidade intransponível, pois a desumanização não é uma condição ontológica, mas sim histórica — e, como tal, pode ser superada. A transformação ocorre na medida em que os/as oprimidos/as — inclusive aqueles/as que estão privados/as de liberdade — se reconhecem como sujeitos históricos e coletivamente constroem processos de conscientização, fortalecimento de vínculos comunitários e resgate de sua humanidade, através da práxis, que articula reflexão crítica e ação transformadora. Neste sentido, a escola na prisão parece despontar como uma potencialidade, quando permite relações humanizadas, de reconhecimento dos sujeitos em suas particularidades históricas e necessidades de saber.

Esse movimento dialético de superação da opressão dialoga profundamente com os aportes teóricos de Lev Vigotski (2001), que compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e culturalmente mediado. Segundo Vigotski, a constituição da consciência, dos saberes e das funções psicológicas superiores ocorre nas relações sociais, especialmente nas práticas mediadas pela linguagem, pela cultura e pela interação com outros sujeitos. Portanto, contextos de privação social, como a prisão, não anulam a possibilidade de desenvolvimento, desde que sejam criadas situações que favoreçam a mediação, o diálogo e a apropriação crítica da cultura.

Do mesmo modo, Brandão (2002) e Fiori (1991) destacam a centralidade do diálogo, da construção coletiva do conhecimento e do reconhecimento dos saberes populares como fundamentos de processos educativos emancipatórios. Para esses autores, a educação não pode ser vista como um ato de transmissão, mas como um encontro de sujeitos que, na partilha de suas experiências e saberes, constroem novos sentidos para suas existências, inclusive no contexto do cárcere. Assim, a escola carrega a potencialidade da transformação, se assim entendida e praticada, mesmo que no contexto prisional. Mas é preciso lembrar do enorme desafio que se coloca pela própria natureza da prisão.

Portanto, quando se promove uma prática educativa crítica, dialógica e vinculada à realidade concreta dos sujeitos encarcerados, cria-se um espaço de resistência, de reconstrução da identidade e de afirmação da condição de sujeito histórico. Como apontam Freire, Vigotski, Brandão e Fiori, é pela mediação cultural, pela palavra problematizadora e pelo fortalecimento dos vínculos sociais que se rompe, ainda que parcialmente, a lógica da desumanização, criando possibilidades concretas de reinvenção de si, de sua história e de sua coletividade.

Neste sentido, a escola deveria ser ampliada, ser um direito de todos que estão na prisão. Mas a realidade é de se ter uma escola como prêmio por bom comportamento. Não há oferta universal e igualitária a todos que estão no sistema prisional.

Focando a visão dos dois professores participantes da pesquisa em análise, os quais denominamos como Grafite e Ametista, observamos a motivação como ponto de encontro. O professor de história Grafite assim se expressa: *Eu gosto muito de dar aula para eles, são pessoas assim que têm vontade de aprender realmente, porque são selecionados pra estudar, então têm vontade de aprender [...].*

A professora de matemática Ametista diz o seguinte sobre o relacionamento com os estudantes:

Eu não tenho problema com nenhum deles, nunca tive, e eles são instruídos para isso, eles têm que ter muito respeito com o professor e com os colegas, dentro da cela, eles podem ter o problema que tiver, mas quando vão para a sala de aula, eles têm que se comportar muito bem, né, até por porque eles podem perder as aulas.

Quando interpelado sobre a percepção de interesse dos estudantes em continuarem seus estudos quando ganharem a liberdade, o professor Grafite assim respondeu:

Sim, bastante. E... Inclusive alguns que estavam estudando conosco, quando ganharam a liberdade, né, procuraram a escola para a matrícula, para voltar a estudar, outros foram fazer cursos, então você percebe uma transformação.

Porém a percepção da professora Ametista não é a mesma.

Alguns, sim, mais poucos, a minoria. Na verdade, a gente nota que o interesse deles é a remição de pena, às vezes assim eles se colocam como personagens, né, e quer dizer que vai ser uma pessoa muito maravilhosa, quando sair de lá, enfim, e que quer concluir os estudos, só que não, pelos históricos que gente tem, ninguém faz isso, ninguém gosta de ir para a sala de aula.

A professora Ametista percebe que não há interesse nos alunos em frequentar as aulas com o objetivo de novas aprendizagens, mas sim movidos pelo interesse na remição da pena, também não acredita que irão dar continuidade aos estudos após saírem em liberdade.

Percebemos que os professores são unânimes em dizer que têm bom relacionamento com os alunos privados de liberdade. Embora o professor Grafite acredite em possibilidades de os alunos continuarem seus estudos quando em liberdade, pelo fato de alguns procurarem a escola para essa finalidade, na voz dos gestores identificamos que são poucos os alunos que se matriculam para dar continuidade aos estudos.

Tivemos dois gestores escolares que foram entrevistados, Jacarandá e Acácia. A questão principal que nos levou a entrevistá-los tinha como objetivo saber se recebiam alunos provenientes do sistema carcerário e como era visto o comportamento destes.

Ao serem interrogados sobre essa questão, ambos disseram que recebem, sim, porém o gestor Jacarandá, que é também o gestor responsável pela escola do presídio no qual a

pesquisa aconteceu, apesar de concordar em receber alunos provenientes do sistema carcerário, cita que teve apenas um aluno na EJA, no período noturno, em 2018.

Quando indagados sobre: “Considerar que estudantes provenientes do sistema carcerário, possam pôr em perigo a vida ou os bons hábitos dos demais estudantes?”, o gestor escolar Jacarandá nos informou que o comportamento desse aluno que teve em 2018 era muito bom e que foi muito tranquilo. Já o gestor escolar Acácia, assim respondeu:

Não aconteceu nenhum fato assim, eu acredito que não, porque o conceito da escola, em si, é fazer com que ele chegue aqui e tenha, além de, é claro, a socialização, obter um conhecimento maior, conhecimento para que ele consiga, né, se manter, sobreviver, ter uma profissão melhor, um avanço no seu conhecimento. Eu acredito que não ocorra esse tipo de coisa, não.

O gestor escolar Acácia afirma que, apesar de ter poucos estudantes provenientes do sistema carcerário, eles não causam influência e perigo aos demais. Ele aponta que, além da socialização, a escola é uma oportunidade para que tais estudantes consigam angariar conhecimentos que provavelmente contribuirão para a própria sobrevivência.

A perspectiva dos professores se mostrou distintas, sem dados evidentes, mas ancorados em suas crenças. Por outro lado, os gestores apontaram que as experiências concretas são poucas, mas positivas, principalmente no que se refere aos comportamentos esperados. Isso indica que a experiência escolar na prisão ainda não tem mobilizado e criado condições estruturais para que esses sujeitos busquem a escola quando em liberdade, e aqui devem ser considerados todos os aspectos analisados anteriormente.

Por outro lado, faltam estudos que possam acompanhar a trajetória de pessoas desencarceradas, de modo a permitir uma análise mais profícua sobre o impacto da escolarização em suas trajetórias. Os estudos existentes indicam que a reincidência no sistema carcerário é, em grande medida, mobilizada pelas poucas oportunidades de trabalho, renda e reinserção social.

Negar a esse público as condições concretas para o exercício da cidadania, somado à perpetuação dos rótulos de bandidos e criminosos, mesmo após o cumprimento de suas sentenças penais, é contribuir para a reprodução de ciclos de violência, de processos de criminalização e vitimização, bem como para a expansão ilimitada de novas prisões, uma vez que a porta de entrada está aberta, porém, a porta de saída ainda é um embaraço (Costa; Pinto, 2019, p. 103).

Sobre o projeto de vida, quando em liberdade, os participantes indicaram: 4 estudantes pretendem trabalhar e estudar: Tuiuiú, Colhereiro, Maçarico e Caburé. 5 estudantes pretendem trabalhar e fazer cursos profissionalizantes: Tucano, Tachã, Sabiá, Gavião, Seriema, 3 estudantes pretendem trabalhar e casar: Gaivota, Ema, Beija-Flor, 5 estudantes pretendem só trabalhar: Juriti, Aracuã, João-de-Barro, Mutum, Papagaio, e 1 estudante, Arara, pretende só estudar. Por fim, 3 estudantes pretendem fazer mudanças em suas vidas, mas não citaram nem trabalho nem estudo. São eles: Chororó, Perdiz, Garça.

Dentro do presídio a maioria demonstrou interesse em estudar, porém, como projeto de vida para quando saírem em liberdade, grande parte desses estudantes foca no trabalho, e não nos estudos, pois vislumbrando a liberdade, o trabalho passa a ser a intenção principal. Talvez isso esteja relacionado à questão da sobrevivência imediata: é o trabalho que produz efeito a curto prazo.

A escola precisa se configurar como um espaço de mediação e de produção de sentidos, capaz de potencializar os processos de transformação nas trajetórias de vida desses sujeitos

historicamente marginalizados. Isso implica reconhecer que os alunos não são indivíduos isolados, mas sujeitos concretos, constituídos nas relações sociais, culturais e econômicas que atravessam suas existências (Vigotski, 2001).

Ao atuar sobre a complexidade e a singularidade dos estudantes, a escola assume o compromisso de não apenas transmitir conteúdos, mas de promover práticas pedagógicas dialógicas, que possibilitem a construção de uma consciência crítica acerca da realidade vivida. Como defende Paulo Freire (2018), educar é um ato político que demanda uma leitura do mundo e não apenas da palavra. Portanto, o ensino deve se comprometer com a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar as condições sociais que produzem exclusão, opressão e desigualdades.

Nesse sentido, o processo educativo precisa ser compreendido como prática social, em que desenvolvimento e aprendizagem se articulam dialeticamente (Vigotski, 2001), considerando que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais, mediadas pela cultura, pela linguagem e pelos instrumentos simbólicos produzidos historicamente. Assim, a escola não pode se furtar de assumir um papel ético e político na construção de possibilidades de resignificação das histórias de vida dos seus alunos, especialmente daqueles que carregam marcas de processos de exclusão escolar, social e econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos sentidos da escola e, de forma dialética, o trabalho e superação dos processos de exclusão, os resultados desta pesquisa evidenciam que o fracasso e o abandono escolar entre sujeitos privados de liberdade não são fenômenos isolados, tampouco derivados de supostas incapacidades individuais ou de famílias “disfuncionais”. Ao contrário, são expressões concretas das contradições estruturais do modelo socioeconômico capitalista brasileiro, que submete amplas parcelas da população à precarização, à insegurança alimentar, à informalidade e à violação sistemática de direitos, inclusive o direito à educação.

Quando se observa as trajetórias educacionais dos sujeitos investigados, essas revelam que a necessidade de trabalhar desde a infância ou adolescência, para garantir a própria sobrevivência ou da família, constitui o principal fator de afastamento da escola e, em muitos casos, a aproximação com o meio infracional. Tal realidade desvela a perversidade de uma lógica que subordina o direito à educação às exigências imediatas da sobrevivência, inviabilizando projetos educativos de longo prazo.

As falas dos participantes — estudantes, professores, agentes e gestores — indicam que a escola, no contexto prisional, assume um papel ambivalente: de um lado, emerge como espaço de resgate da dignidade, de mediações culturais e de vivências mais humanizadas, conforme discutem Freire (2018) e Vigotski (2001); de outro, permanece limitada por uma lógica que ainda a concebe como prêmio disciplinar e não como um direito universal, reproduzindo, assim, as desigualdades que marcam historicamente a educação brasileira.

As contradições também aparecem nas percepções docentes: enquanto alguns professores reconhecem mudanças positivas, outros atribuem à remição de pena o principal motivo da frequência escolar, desconsiderando os determinantes socioeconômicos que atravessam esses sujeitos. Soma-se a isso a ausência de políticas públicas que assegurem condições objetivas para que a escolarização se mantenha quando em liberdade — como acesso a moradia, renda, alimentação, trabalho digno e educação de qualidade.

Portanto, os dados e reflexões construídos neste artigo nos permitem reafirmar a urgência de políticas públicas intersetoriais, que articulem educação, assistência social, trabalho e cultura, de forma a enfrentar os processos de exclusão e reincidência. É necessário superar modelos

punitivos, centrados na responsabilização individual, e construir práticas educativas emancipatórias, fundamentadas na mediação, no diálogo e na valorização dos saberes dos sujeitos, como se sustentam os princípios baseados em pressupostos teóricos de Paulo Freire e Vigotski. A escola, dentro e fora dos muros, deve ser espaço de reconstrução de projetos de vida, de fortalecimento da consciência crítica e de superação das condições que perpetuam a marginalização social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Arroyo. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 31, n. 55, p. p. 47–68, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ARRUDA, M. C. A relação trabalho educação no cenário contemporâneo. In: **Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade**, 7., 2010, [s. l.]. Anais... Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>. Acesso em: 21 fev. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 out. 2019.

BRANDÃO, C. R.. **A educação popular na escola cidadã**. Imprensa: Petrópolis, Vozes, 2002. Descrição Física: 455 p. ISBN: 8532627412, 9788532627414.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei de Execução Penal - Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 out. 2019.

CARVALHO, A. M. A. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

COSTA, F. V.; PINTO A. A.. A ressocialização do detento a partir do prazo para o cumprimento da função social da empresa na sociedade contemporânea. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, Bebedouro, v. 7, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/index> Acesso em: 15 ago. 2020.

FIORI, Emani M. Educação Libertadora. In: **Textos escolhidos**, v. II. Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FONSECA, D. C. Adolescência e subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, jan. /jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107066/ISSN1981-8106-2011-21-36-63-83.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2021.

FREIRE, P.. **Pedagogia da esperança**. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IRELAND, T. D. (org.). O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-16, nov. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educação+em+prisões/8b4d6cb0-12db-4ad8-87fc-47e7c52a6153?version=1.3>. Acesso em: 19 abr. 2020.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42 jan.-abr. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano estadual de educação nas prisões do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande - MS, 2014. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoestadualdeeducaonasprisedoms.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto n.º 11.514, cria a Escola Estadual Pólo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine**. Campo Grande, 2003. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10551_28_06_2021. Acesso em: 15 ago. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETTO, J. P.. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

ONOFRE, E.M.C. A prisão: instituição educativa? **Cad. Cedec**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan.-abr., 2016

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PESSOA, V. K. S.. **Trajatória escolar: desafios e possibilidades da Socioeducação na cidade do Recife (PE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP -2024 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/0b610aba-e4b4-41c4-8d38-b18e1cdb58b/content> Acesso em: 15 jun.2025.

SMOLKA, A. L. B. **Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações**. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.;

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 1-173, nov. 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**; tradução Paulo Bezerra – 1ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.

Data da submissão: 23/06/2025

Data da aprovação: 08/12/2025