
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O VOO QUE AS GRADES (NÃO) IMPEDEM: análise do projeto de vida
dos alunos da EJA

RENICE RIBEIRO LOPES



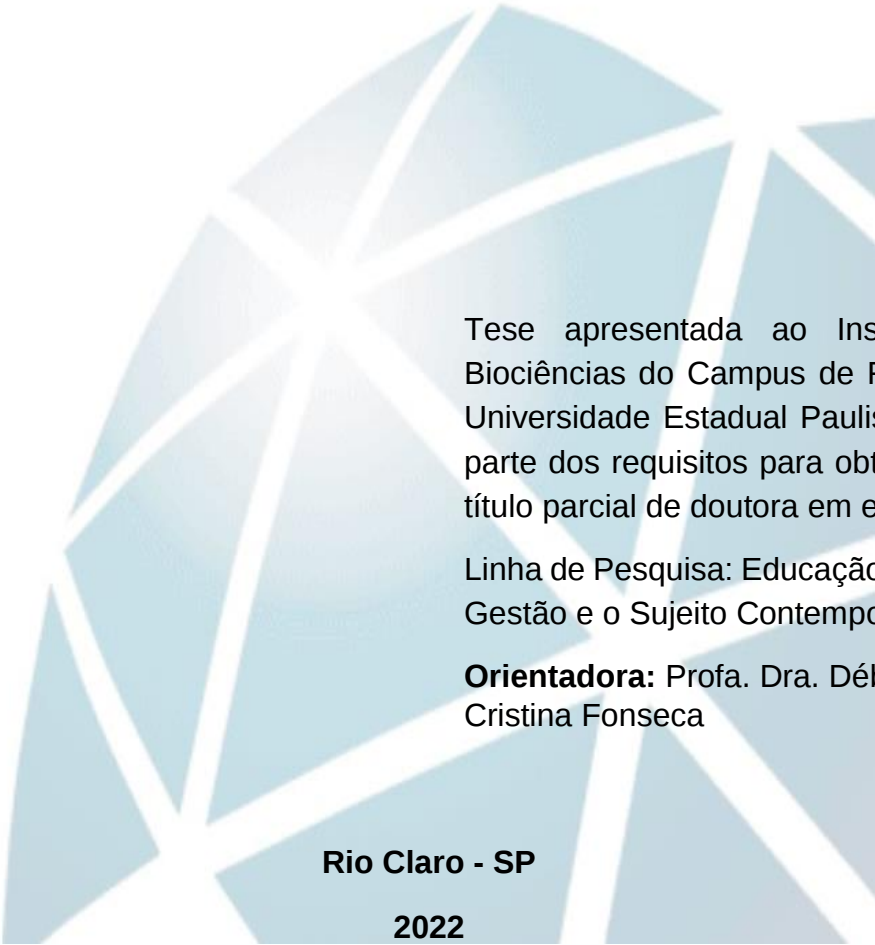
Rio Claro - SP

2022

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O VOO QUE AS GRADES (NÃO) IMPEDEM: análise do projeto de vida
dos alunos da EJA**

RENICE RIBEIRO LOPES



Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título parcial de doutora em educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Política, Gestão e o Sujeito Contemporâneo.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Rio Claro - SP

2022

L864v	Lopes, Renice Ribeiro O voo que as grades (não) impedem : análise do projeto de vida dos alunos da EJA / Renice Ribeiro Lopes. -- Rio Claro, 2022 192 f. : il., tabs., mapas Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Débora Cristina Fonseca 1. Educação de adultos. 2. Psicologia da prisão. 3. Educação. 4. Trabalho. 5. Projeto de vida. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

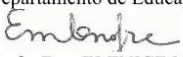
TÍTULO DA TESE: **O VOO QUE AS GRADES (NÃO) IMPEDEM: análise do projeto de vida dos alunos da EJA**

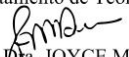
AUTORA: RENICE RIBEIRO LOPES

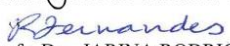
ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA

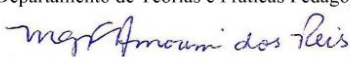
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. ELENICE MARIA CAMMAROSANO ONOFRE (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / SP


Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. JARINA RODRIGUES FERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos


Profa. Dra. MARIA DAS GRACAS FERNANDES DE AMORIM DOS REIS (Participação Virtual) UFMS /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Naviraí / MS

Rio Claro, 04 de abril de 2022

Dedicatória

Dedico essa tese à pessoa que realmente merece toda a minha admiração, consideração e respeito, pois se não fosse o seu aceite ao meu projeto de pesquisa, jamais eu teria a chance de escrever essa tese e não teria a oportunidade de fazer parte da Pós-Graduação da UNESP. Meu sonho se realizou graças à sua ajuda nessa jornada. ETERNAMENTE GRATA a você, minha orientadora, Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, a quem dedico esta tese.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao rei do universo JEOVÁ pela vida e por ter que me proporcionado chegar até aqui, com saúde e determinação. Agradeço pelo privilégio da conquista de mais um título na minha carreira acadêmica, que me proporcionou muitos aprendizados, além da oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas; com o passar do tempo, pude chamar algumas de colegas e a maioria de amigos.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa pela atenção, pelo carinho e tempo que dedicaram a responder as questões solicitadas nesse estudo.

Agradeço à minha família pela ajuda, compreensão e apoio que sempre me deram, em especial à minha mãe, Celony, que, apesar dos 92 anos de idade, soube entender os afastamentos necessários para meus estudos.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, pelo carinho, atenção, dedicação e competência que demonstrou em todos os nossos encontros, presenciais e virtuais.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Joyce M. A. pelo acolhimento, carinho e por ter confiado em mim.

Agradeço aos membros da banca, Profa. Dra. Débora C. F.; Profa. Dra. Elenice M. C. O., Profa. Dra. Joyce M. A., Profa. Dra. Profa. Jarina R. F., Profa. Dra. Maria das G. F. de A. dos R., Prof. Dr. Giovani F. B.; Dra. Profa. Roseli M. R. de A.; Profa. Dra. Marli dos S. de O. pelas contribuições e por, de forma tão sábia e cuidadosa, terem me auxiliado na construção desse estudo.

Agradeço à Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa, que, além de professora, foi acolhedora, amiga, uma pessoa incrível, que me proporcionou sentir que eu não estava sozinha na cidade de Rio Claro - SP.

Agradeço a todos os demais professores que tive enquanto cursava as disciplinas e outros que conheci em eventos e cafezinhos na cantina da universidade; todos foram importantíssimos na minha jornada.

Agradeço ao meu amigo André Afonso, pelo companheirismo, carinho, cervejinhas e muitas risadas. Agradeço pelo convite que me fez para participar do processo seletivo de doutorado da UNESP - Campus de Rio Claro. Aceitei e tive a chance de ser aprovada.

Agradeço à amiga Tania Passos, pelo carinho, ajuda e companheirismo.

Agradeço aos amigos (as) que estiveram comigo nessa caminhada; foram tantos e tão importantes que estarão guardados nas minhas melhores lembranças.

Agradeço a todos os funcionários da biblioteca da UNESP - Campus de Rio Claro, pelo acolhimento e pela cordialidade com que me recebiam todos os dias. Meu muito obrigada a Elisa, Célia, Ângela, Meire, Renan, Jair e Mauricio.

Agradeço à supervisora da Seção Técnica de Pós-Graduação Ivana Terezinha Brandt, que sempre me atendeu de forma tão cordial e com muita competência resolvia minhas solicitações.

Agradeço à funcionária Ivanilde, pessoa maravilhosa que carinhosamente colhia castanhas de Sapucaia e as guardava para me presentear. Isso me deixava muito feliz, eu me sentia amada. Muito obrigada por um gesto tão simples, mas, para mim, muito significativo.

Resumo

Desenvolvemos esse estudo que se insere na linha de pesquisa “Educação: política, gestão e o sujeito contemporâneo”. O objetivo foi investigar o sentido da escola e do trabalho como projeto de vida na trajetória de alunos privados de liberdade de um sistema prisional de segurança máxima de Mato Grosso do Sul. Nessa perspectiva buscamos investigar quais elementos/ações podem ou não contribuir para o processo de desprisonalização e de formação do homem privado de liberdade. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, e para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e questionários, abertos e fechados. Os participantes foram estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que frequentavam a escola do presídio. Além desses estudantes privados de liberdade, participaram da pesquisa professores que ministravam aulas para esses estudantes, agentes penitenciários, psicóloga e assistente social, que prestam serviços no próprio presídio investigado. Tivemos também a participação de gestores escolares que atuam em escolas fora do presídio e de empresários de empresas situadas na cidade em que o presídio está localizado. Quanto aos resultados de nossas investigações, podemos considerar que o sentido da escola e do trabalho foi percebido como positivo, pelo fato de causar mudanças de atitudes, posturas e comportamento nos estudantes privados de liberdade. Tais mudanças foram percebidas pelos agentes penitenciários, assistente social e psicóloga. Quanto ao projeto de vida de tais estudantes, porém, a escola se mostrou pouco significativa em alguns momentos, pois, antes de entrarem no presídio, a grande maioria pretendia casar e trabalhar, mas dentro do presídio o seu projeto de vida mudou, passaram a valorizar a escola, desejavam concluir seus estudos e trabalhar. Sobre seus projetos de vida para quando saíssem em liberdade, a maioria demonstrou o desejo de trabalhar, e, nesse caso, a escola passa a não fazer parte do projeto de vida da maioria desses estudantes. Quanto a elementos/ações que podem ou não contribuir para o processo de desprisonalização e de formação do homem privado de liberdade, grande parte dos participantes da pesquisa consideraram a educação e o trabalho como grandes aliados nesse processo, além do apoio familiar e da religião; e quanto aos aspectos que não contribuem para o processo de formação e desprisonalização, mencionaram a não efetivação das leis que amparam a ressocialização/reintegração social e as dificuldades pelas quais passam as pessoas que cumpriram pena em termos de acesso à educação e ao trabalho, bem como o preconceito social sofrido por elas devido a suas passagens pelos sistemas prisionais.

Palavras-chave: Escola; Trabalho; Projeto de Vida.

Abstract

We developed this study as a part of the research line “Education: management, policies, and the contemporary subject”. The objective was to investigate the meaning of school and work as a life project in the career of students deprived of their liberty in a maximum security prison system in Mato Grosso do Sul. From this perspective, we seek to investigate which elements/actions may or may not contribute to the process of release from prison and the education of men deprived of their liberty. The research was developed with a qualitative approach and for data collection we used semi-structured interviews and open and closed questionnaires. The participants were students of the final years of Elementary School and High School who attended the prison school. In addition to these students deprived of their liberty, the following participants took part in the research: teachers who taught classes for these students, correctional officers, psychologist and social worker, who provide services in the investigated prison itself. We also had the participation of school managers who work in schools outside the prison, and businessmen from companies in the city where the prison is located. As for the results of our investigations, we can consider that the meaning of school and work were perceived as positive, as they cause changes in attitudes, postures and behavior in students deprived of their liberty; such changes were perceived by prison officers, social workers and psychologist, but regarding the life project of such students the school proved to be of little significance at times, because, before entering the prison, the vast majority intended to get married and work, but inside the prison the life project changed, as they began to value school, wanted to complete their studies and work. Regarding their life projects after their release from prison, most showed a desire to work, and in this case the school is no longer part of the life project of most of them. Regarding elements/actions that may or may not contribute to the release process and the education of men deprived of liberty, most of the research participants considered education and work to be great allies in this process, in addition to the support of family and religion; and regarding the aspects that do not contribute to the training and release process, they mentioned the non-enforcement of laws that support social resocialization/reintegration and the difficulties that people who have served time go through to access education and work, as well as the social prejudice faced by these people due to their passage through prison systems.

Keywords: School; Work; Life Project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEPEN - Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário

AI-5 – Ato Institucional Número Cinco

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

COVID-19 - (co) rona (vi) rus (d) isease, 2019

DSP - Departamento do Sistema Penitenciário

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESALQ - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFOPEN - Informações Penitenciárias

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP - Lei de Execução Penal

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS - Mato Grosso do Sul

MT - Mato Grosso.

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PNAD CONTÍNUA - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE - Plano Nacional de Educação

PEESP - Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SED - Secretaria Estadual de Educação

SEMAGRO- MS - Secretaria de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar de Mato Grosso do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEM - Universidade Estadual do Paraná

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESP - Universidade Estadual Paulista

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Tabela 1.....	p.28
Tabela 2.....	p.32
Tabela 3.....	p.42
Tabela 4.....	p.42-43
Tabela 5.....	p.43-44
Tabela 6.....	p.44
Tabela 7.....	p.45
Tabela 8.....	p.46
Quadro 1.....	p.48-49
Figura 1.....	p.53
Figura 2.....	p.58
Quadro 2.....	p.59-60
Quadro 3.....	p.112-
Quadro 4.....	p. 112- 113
Quadro 5.....	p. 113

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO AUTORA	13
INTRODUÇÃO	17
OBJETIVOS DA PESQUISA	20
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	20
REFERENCIAL TEÓRICO	21
METODOLOGIA.....	23
SEÇÃO 1 - EDUCAÇÃO CARCERÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL	29
1.1. Breve apresentação do estado de Mato Grosso do Sul e perfil da população carcerária estadual	29
1.2. O contexto inicial da educação carcerária em Mato Grosso do Sul até a atualidade	34
1.3 Educação carcerária como direito de todos (as) ou só de alguns?	47
SEÇÃO 2 - PROJETO DE VIDA E TRAJETÓRIA DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	60
2.1 Definições e construções de projetos de vida.....	60
2.2 Contexto social, projeto de vida, inserção no mundo do trabalho	68
2.3 Trajetória de pessoas privadas de liberdade.....	72
SEÇÃO 3 - TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO INDUTORES DE RESSOCIALIZAÇÃO/REINTEGRAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	85
3.1 Alguns aspectos ontológico-históricos pelos quais se constitui a relação trabalho e educação.....	85
3.2 Trabalho e educação	92
3.3 Ressocialização/reintegração de pessoas privadas de liberdade.....	101
SEÇÃO 4 - SENTIDOS DA ESCOLA E DO TRABALHO COMO PROJETO DE VIDA NAS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	108
4.1 - Projetos de vida.....	112
4.2 - Sentido da escola.....	117
4.3 - Sentido do trabalho	135
4.4 - Exclusão social e preconceito.....	153
4.5 - Sobre “dignidade”	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	184
Termo De Consentimento Livre E Esclarecido - TCLE	184
APÊNDICE A – ROTEIRO Nº 1 - PARA QUESTIONÁRIO COM ALUNOS.....	187

APÊNDICE B – ROTEIRO Nº 2 - PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	189
APÊNDICE C – ROTEIRO Nº 3 - PARA ENTREVISTA COM PSICÓLOGO (A) ASSISTENTE SOCIAL, AGENTES PENITENCIÁRIOS	190
APÊNDICE D - ROTEIRO Nº4 PARA ENTREVISTA GESTORES ESCOLAR.....	191
APÊNDICE E - ROTEIRO N º 5 PARA ENTREVISTA COM EMPRESÁRIOS.....	192

APRESENTAÇÃO DO AUTORA

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (FREIRE, 1996, p. 63-64).

Nem sempre fui uma professora freiriana; por muito tempo fui professora bancária. Foi assim que fui formada, e foram assim meus professores nos cursos de graduação, porém uma coisa me diferenciava dos meus pares... eu sentia insatisfação na minha prática pedagógica, sentia um mal-estar, não via resultados positivos na forma como ministrava minhas aulas.

Ficava indignada ao ver alunos que não sabiam escrever nem sequer um bilhete, e, para esses, eu enchia o quadro com frases e desenvolvia análise morfológica ou sintática, conjugações verbais, coisas soltas, descontextualizadas, com exercícios prontos e respostas no final do livro didático. Seguir o livro didático e cumprir o planejamento bimestral significava ser uma professora competente.

Apesar de não concordar com o título de competência por essa razão nem com o método, eu não via uma saída a não ser aceitar as imposições.

Certo dia me cansei... decidi não mais ser professora de Língua Portuguesa. Nessa ocasião eu já havia concluído três disciplinas de mestrado em Linguística na Universidade Estadual - UEM de Maringá-PR. Desisti desse mestrado e ingressei no mestrado em Educação da Universidade Católica – UCDB de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul. Lá tive a oportunidade de conhecer vários autores, principalmente da linha progressista, porém foi na biblioteca que conheci Paulo Freire. Antes eu o conhecia de forma superficial, por meio de uma citação ou outra, mas nunca tinha lido um livro sequer desse autor.

O primeiro livro dele que chegou às minhas mãos foi “Pedagogia do Oprimido”. Identifiquei-me com o autor, era exatamente o que eu procurava, fiquei encantada com a leitura, ficava imaginando... como eu seria, sendo uma professora utilizando a pedagogia freiriana? E nutrindo esse sonho, aprofundando meus conhecimentos sobre o autor, me reinventei. Aí, sim, comecei a sentir resultados mais satisfatórios em minha prática pedagógica em sala de aula.

Após terminar o mestrado, recebi um convite para lecionar em um presídio de segurança máxima na cidade onde moro, a pequena Naviraí, situada ao sul do Mato Grosso do Sul (MS) com uma população de 54.878 habitantes. Aceitei o convite apesar do receio, me lancei na aventura, movida por grande curiosidade. Lecionei várias disciplinas: português, inglês, literatura brasileira e artes.

A modalidade de ensino para alunos privados de liberdade era a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Foi nesse presídio que desenvolvi todo o meu aprendizado de como poderia me tornar uma professora freiriana, foi nesse ambiente que usei todo o meu potencial na luta por uma educação libertadora. Foi lá, também, que tive a oportunidade de vivenciar os resultados das aulas que ministrava, as quais eram voltadas para a realidade dos alunos. A primeira impressão que tive desses alunos foi a de achá-los muito tímidos; parecia que tinham medo de falar.

Quando os interrogava sobre o motivo pelo qual tomaram a decisão de estudar, muitos foram categóricos, dizendo ser por causa da remição da pena que obteriam frequentando a escola¹. Isso me deixou desapontada... pensei em um projeto interno, experimental, o qual eu executaria em minhas aulas. A intenção no desenvolvimento do projeto era primeiramente despertar no aluno o interesse pelas aulas, não só como meio de encurtar a pena, mas como algo prazeroso que o levasse a refletir, a analisar, julgar, comparar, discutir, pesquisar e concluir as questões debatidas através de textos lidos, de filmes e documentários assistidos.

¹ A remição acontece pela diminuição do tempo da penalidade de cada aluno que estuda ou que trabalha dentro ou fora de um presídio.

Dividi os alunos em duplas e distribui as seguintes tarefas: a cada semana do segundo semestre de 2015, nós assistiríamos a um filme, documentário ou vídeo, ou então iríamos ler um texto ou um livro. Organizei-as de forma intercalada: na primeira semana seria o filme, na segunda um vídeo ou documentário e na terceira semana um texto, depois voltávamos ao filme e assim sucessivamente. Ficavam dois alunos responsáveis por iniciar o debate e pelo relato das principais ideias discutidas, sendo esses alunos substituídos por outros dois a cada nova apresentação. Além disso, cada aluno, ao final do debate, deveria relatar em seus cadernos a mensagem que o filme, vídeo, documentário, livro ou texto haviam induzido em suas reflexões, e assim registrar a sua própria opinião a respeito do tema debatido.

No início, os alunos articuladores das discussões ainda estavam um pouco inibidos, mas, com a repetição das práticas, foram ficando mais soltos e mais críticos; era possível colher a opinião de cada um sobre os temas desenvolvidos, além dos registros em cadernos e folhas à parte. Dessa forma desenvolveram a reflexão, o senso crítico, a interação entre eles, o respeito, a aceitação de diferentes opiniões, a escrita e o interesse por mais conhecimentos.

Quanto à avaliação dos alunos envolvidos com essas atividades ao final do semestre, posso garantir que foi um verdadeiro sucesso. Já nas primeiras semanas comecei a perceber o acaloramento das discussões sobre filmes, vídeos, textos e livros.

Senti que atingi meus objetivos, percebi mudanças em meus alunos: estavam mais falantes, via que eles estavam empolgados, dedicando-se a cumprir as atividades propostas, não só por obrigação, mas por satisfação, e os ouvia comentando, nos intervalos das aulas, sobre dar continuidade aos estudos, percebia que passaram a frequentar mais a biblioteca, e eles me diziam: *Agora sim, professora, estou tomando gosto pelos estudos.*

Outro fato interessante ocorreu com as aulas de inglês. Eles ficavam emocionados quando começaram a escrever frases em inglês, elaboradas por eles próprios. Perceberam que não era difícil aprender uma nova língua; faziam planos de dar continuidade aos estudos, assim que estivessem em liberdade².

Fiquei tão satisfeita que sentia necessidade de comentar essa experiência com o maior número de pessoas possível. Então fiz um relato dessa experiência e o apresentei em eventos científicos e em algumas universidades.

Eu via naqueles alunos possibilidades de mudanças; bastavam apoio, incentivo e investimentos em “políticas públicas” capazes de promover melhor acesso à educação e ao

² Esses alunos cursavam o Ensino Médio, e, como o presídio não oferecia Ensino Superior, muitos planejam cursar uma faculdade.

trabalho, mas trabalho não só como ocupação, e sim como incentivo à profissionalização, e educação como prática de liberdade emancipadora, tanto dentro do presídio como fora.

Lecionei para esses alunos três semestres e, quando fui me despedir deles, eu tinha certeza de que não conseguiria falar o que desejava. Sou muito emotiva e gostava imensamente de cada um; então resolvi escrever uma carta. Entrei na sala de aula pela última vez e disse a eles: Hoje vocês não terão aula comigo, mas eu gostaria que lessem essa carta, e fui distribuindo a cada um. Depois virei de costas e fiquei na janela, chorando e olhando o pátio, uma visão que jamais seria possível esquecer e que provavelmente não veria nunca mais. Enquanto isso, eles liam. Quando me virei para eles, todos estavam chorando. Foi o momento mais emocionante em toda a minha vida profissional. Atuo como professora há mais de 25 anos, já me despedi de muitos alunos, mas nenhuma despedida foi tão dolorosa quanto essa. Chorei por mais de uma semana em minha casa; sentia saudades deles, gostaria de saber como estavam. (Só de relembrar, já me pego chorando novamente).

Nisso pensei: vou fazer um projeto de pesquisa e apresentar em uma seleção de doutorado em alguma universidade. Quero investigar o seguinte tema: O sentido da escola e do trabalho como projeto de vida de alunos privados de liberdade. Quero saber quais elementos podem ou não contribuir para o processo de desprisonalização, reinserção social e formação das pessoas privadas de liberdade.

Foi assim que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, e meu projeto de pesquisa foi aprovado. Graças a essa experiência, escrevi essa tese.

INTRODUÇÃO

Sendo a educação um direito de todos, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, a escola adentrou nos presídios como cumprimento da lei e como direito para as pessoas privadas de liberdade. Essa oportunidade deveria ser estendida a todos, porém, o que sabemos é que os presídios brasileiros ainda não estão preparados para o cumprimento de uma oferta abrangente de educação para todas as pessoas privadas de liberdade. Faltam salas de aula nas escolas dentro dos presídios. O que temos são algumas salas de aula, que na maioria das vezes são improvisadas para que as aulas aconteçam.

Mesmo assim, a oportunidade de poucos já é um começo para que a ampliação se estenda e avance, não só em número de escolas, mas também em oportunidade de acesso a todos que desejarem estudar em escolas nos presídios, e para que qualidade da educação venha a atender os objetivos educacionais de uma educação democrática, humanizada e libertadora, assim como queria Paulo Freire.

Para Paulo Freire (2011) a educação não sendo bancária (na qual os professores apenas depositam conteúdos nos alunos, da mesma forma como ocorre quando se depositam valores em um banco), deve ser uma educação libertadora, em que professores respeitem a cultura e a história de vida de seus alunos, proporcionando a reflexão, de modo que os alunos sejam capazes de transformarem o mundo em que vivem, compreendam a realidade que os cerca, através de uma visão crítica dela.

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2017), no que concerne ao grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil, “é possível afirmar que 51,3% destas possuem o Ensino Fundamental Incompleto, seguido de 14,9% com Ensino Médio Incompleto e 13,1% com Ensino Fundamental Completo. O percentual de presos que possuem Ensino Superior Completo é de 0,5%” (BRASIL, INFOPEN, 2017, p. 34-35). É provável que, para a maioria das pessoas privadas de liberdade no decorrer de suas trajetórias de vidas, tenham lhes faltado oportunidades para ingressarem ou para continuarem seus estudos escolares; o mesmo pode ocorrer quanto à oportunidade de ingressarem no mundo do trabalho, devido à falta de qualificações e formações que são exigidas pelos empregadores. Mesmo assim, ainda existem outras oportunidades que podem ser resgatadas através da representação da escola e do trabalho em suas vidas.

Nas palavras de Onofre (2007), é na escola que o aluno exercita um outro modo de se relacionar de forma afetiva com o professor; assim, pelo modo com que a escola o acolhe, o

aluno passa a pertencer a um lugar, de modo que esse pertencimento passe a lhe oferecer uma nova postura, um aprendizado, um conteúdo ou uma habilidade que lhe possibilite uma forma de emancipação. Sendo a escola o local em que diferentes estudantes se encontram, advindos de diversos pavilhões e de diferentes concepções de mundo, ela é o espaço em que o professor tem a oportunidade de fazer valer sua intenção como mediador na transformação de atitudes.

Mesmo que a educação não seja capaz de causar mudanças a todos os alunos, mas, se for capaz de causar mudanças para melhor em alguns, já pode ser considerada como louvável. Paulo Freire (1995, p. 96) contribui por assim dizer: “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

Nessa perspectiva desenvolvemos a pesquisa intitulada O VOO QUE AS GRADES (NÃO) IMPEDEM: análise do projeto de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tendo como inquietação o problema que nos levou a investigar o sentido da escola e do trabalho como projeto de vida na trajetória de alunos privados de liberdade, isso suscitou outros questionamentos, bem como o desejo de saber quais elementos podem ou não contribuir para o processo de desprisonalização³, reinserção social e de formação do homem.

As questões acima citadas motivaram o desenvolvimento da pesquisa, pois investigar a construção dos projetos de vida de estudantes privados de liberdade, nas palavras de Onofre e Julião (2013), é fundamental para relação presente-passado-futuro deles.

Para o homem privado de liberdade, a relação presente-passado-futuro é fundamental em qualquer programa educativo que se lhe apresente. É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, como memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerado, [...] (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55).

Além da investigação sobre os projetos de vida dos alunos da EJA privados de liberdade, outras questões também mereceram destaque, como, por exemplo: A escola ou o trabalho no presídio está sendo capaz de motivar, de despertar sentidos tanto nos alunos quanto nos trabalhadores, despertando o desejo de prosseguirem seus estudos ou o trabalho? É possível

³ O termo desprisonalização é comum em processos jurídicos criminais e se refere à liberdade da prisão. “[...] as novas sanções são, na verdade, inovações no campo das sanções penais, fruto dos princípios de direito penal mínimo: ‘cuida-se de nova modalidade de sanção penal não privativa de liberdade, sem precedentes na legislação pátria. Tem a advertência natureza jurídica de pena, podendo gerar, inclusive, reincidência’. Observe-se, portanto, que o referido instituto da penalização não se aplica, vigendo, deste modo, uma inovação do campo do direito penal sancionador, sendo mais adequado tratar desse fato como desprisonalização ou descaracterização” (ANDREUCCI, 2009, p. 155).

perceber mudanças no comportamento dos estudantes pelo fato de estarem estudando ou trabalhando? Como, ou se, as escolas públicas estão recebendo alunos oriundos do sistema prisional? Qual é o significado da escola e do trabalho em suas vidas? Quais aspectos podem ou não estar contribuindo de forma positiva ou negativa para a realização de seus projetos de vida? Questões como essas e outras de igual relevância estiveram presentes em questionários e entrevistas que foram utilizados como forma de coleta de dados na pesquisa. Essas foram as principais questões norteadoras da pesquisa que desenvolvemos.

Na revisão bibliográfica que fizemos, no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, bem como no Repositório de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e no Repositório Institucional da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD de Mato Grosso do Sul, e também no banco de teses da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, percebemos que havia algumas dissertações e teses sobre as temáticas “Educação no sistema prisional”, “Ressocialização das pessoas privadas de liberdade” e outros temas relacionados à população carcerária, porém, não encontramos publicações e pesquisas que tivessem o mesmo tema e os objetivos que nos propusemos a pesquisar.

Por fim, consultamos a Biblioteca Eletrônica Científica - SciELO, em que utilizamos como descritores: “Projeto de vida de pessoas privadas de liberdade”, encontramos algumas publicações sobre projetos de vida, porém não foi possível encontrar, se tratando de projetos de vida de pessoas privadas de liberdade. Quando buscamos “Sentido da escola” e “Sentido do trabalho”, foram encontradas algumas publicações nesse sentido, mas não incluíam a percepção das pessoas privadas de liberdade. Além de que não encontramos publicação acadêmica com tema relacionado à nossa pesquisa, nem similar aos objetivos e questionamentos que nos propusemos investigar.

Portanto, esperamos que esse trabalho seja relevante, por tratar de uma política pública referente a educação e trabalho para as pessoas privadas de liberdade, que se apresenta como forma de cumprimento da lei que ampara a educação para todos, e que tem como objetivo investigar o sentido da escola e do trabalho como projeto de vida na trajetória das pessoas privadas de liberdade, além de outras implicações que podem ou não ser relevantes para o processo de desprisonalização e de formação do homem privado de liberdade.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Investigar o sentido da escola e do trabalho como projeto de vida na trajetória de alunos privados de liberdade em um sistema prisional de segurança máxima de Mato Grosso do Sul.

Objetivos específicos:

- Analisar quais eram os projetos de vida dessas pessoas em relação à escola e ao trabalho antes de entrarem para o regime fechado, quais são eles durante a estada prisional e quais são suas expectativas de vida para quando saírem em liberdade.
- Identificar quais elementos/ações podem ou não contribuir para o processo de desprisonalização e de formação do homem privado de liberdade
- Avaliar se e como as escolas públicas e as empresas da cidade em que está localizado o presídio estão recebendo alunos e trabalhadores oriundos do sistema carcerário.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Na seção 1 apresentamos alguns aspectos referentes ao Estado de Mato Grosso do Sul, por ser o estado em que a pesquisa foi realizada. O objetivo é que dessa forma seja possível despertar no leitor noções espaciais, territoriais e populacionais a respeito do referido Estado. Além disso, expõe-se um breve perfil da população carcerária, bem como alguns aspectos e leis que viabilizaram o acesso à educação e ao trabalho carcerário em Mato Grosso do Sul.

Na seção 2 apresentamos algumas definições sobre “projeto de vida”, sua importância e contradições, bem como as possíveis mudanças que ocorrem no decorrer da elaboração de projetos de vida e fatores que favorecem ou dificultam a realização deles. Ainda nessa seção discutimos a trajetória das pessoas privadas de liberdade e as dificuldades que encontram para a construção e concretude de um projeto de vida.

Na seção 3 discutimos temas relevantes sobre educação e trabalho que são considerados por algumas leis como pilares que podem induzir a reintegração social de pessoas privadas de liberdade e o abandono da criminalidade.

Na seção 4 apresentamos os resultados das análises e a conclusão dos dados da pesquisa.

Desenvolvemos essa pesquisa movidas pelo desejo de contribuir para possibilitar condições que favoreçam a trajetória das pessoas privadas de liberdade na busca e realização de seus projetos de vida, de forma que a criminalidade não mais se faça presente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contemplamos Paulo Freire como nosso principal referencial teórico, embora ele não seja enfático no sentido de mencionar, em suas obras, o tema “projeto de vida” que está relacionado ao objetivo principal da pesquisa, porém o autor é considerado inspirador de projetos de vida pelo fato de propor uma educação que não tenha foco na transmissão de saberes, mas que valoriza os conhecimentos adquiridos no cotidiano dos educandos, e dessa forma, pela mediação do diálogo, possibilita descobertas a respeito de seus interesses, que podem se tornar projetos de vida.

O referido autor dedicou sua vida à elaboração de uma educação em defesa dos oprimidos, pobres, excluídos e analfabetos. Deixou um grande legado através do seu exemplo como educador, defensor de uma educação emancipadora, além de deixar muitas publicações e livros que, apesar do tempo, se mantêm atuais; por essa razão se tornou conhecido e reconhecido mundialmente, devido à sua enorme contribuição no campo educacional.

O educador Paulo Freire deu uma grande contribuição para a Educação de Jovens e Adultos, hoje traduzida no método educacional EJA, que é o método adotado no sistema prisional brasileiro.

É acreditando na educação que liberta e que emancipa que desenvolvemos essa tese, buscando, sempre que necessário, relacionar as concepções freirianas aos fatos decorrentes da pesquisa. E, para melhor compreensão dos aspectos que envolveram o desenvolvimento desse estudo, buscamos pressupostos teóricos de outros autores de igual importância, que, assim como nós, acreditam que “a prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização; além disso, ao invés de devolver à liberdade indivíduos educados para a vida social, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, [...]” (ONOFRE, 2007, p. 14). Outros autores entendem que “a pobreza não leva a violência, mas é seu campo minado. É nas regiões pobres que a violência mostra sua face mais cruel” (ROCHA, 2020, p. 52) e acreditam que em uma educação “[...] libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2011, p. 166). Paulo Freire reconhece os mitos descritos abaixo que causam a cegueira de grande parte da nossa sociedade:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles. (FREIRE, 2011, p. 188-189).

Tais mitos realmente causam cegueira em grande parte da população; por essa razão, percebemos tão nitidamente essa deformidade em pessoas que fazem parte de nosso convívio, sendo esses amigos, parentes, colegas de trabalho e outras pessoas conhecidas de diversas classes sociais. Observamos principalmente as pessoas pobres, pertencentes à classe de trabalhadores, aplaudindo a perda de seus direitos; pessoas com nível de escolaridade elevado, além de muitos médicos, indo contra a ciência, acreditando no mito do tratamento precoce contra a COVID-19. Não pretendemos generalizar, mas é muito triste ver ou conhecer alguns professores que participaram de passeatas com a bandeira nacional nas mãos, pedindo a volta da ditadura. Estamos vivendo uma época de pandemia, que, por si só, já nos causa grandes incertezas, tensões e muitas tristezas, porém, junto com essa tragédia, temos que conviver com outros estressores, que são causados pelas cegueiras acima citadas por Paulo Freire (2011).

Esses fatos reforçam nosso compromisso como professor (a) com a busca de uma pedagogia que realmente possa livrar as pessoas de tais cegueiras; por essa razão, a educação deve ser sempre libertadora.

METODOLOGIA

A pesquisa está delimitada a um presídio de segurança máxima do Estado de Mato Grosso do Sul. Os alunos investigados são estudantes da escola que se encontra no interior da unidade carcerária. A modalidade de ensino é a EJA.

Para desenvolver a pesquisa intitulada O VOO QUE AS GRADES (NÃO) IMPEDEM: análise do projeto de vida dos alunos da EJA, utilizamos questionários com perguntas abertas e fechadas aos estudantes; tal procedimento se fez necessário devido a fatores internos ao presídio que impediram entrevistá-los. Com os demais participantes da pesquisa utilizamos entrevistas semiestruturadas.

O método de pesquisa foi o qualitativo. 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”. Podemos verificar um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser representada por números Minayo (1994). O foco é compreender a realidade considerada, apreendendo subjetividades, discursos e concepções. Segundo Minayo,

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57).

Para a análise dos dados e organização das categorias, utilizamos a contribuição da autora Laurence Bardin (2010, 1977): “Categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas [...] dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (BARDIN, 2010, p. 147).

Seguindo o método de análise da Bardin (1977), após a transcrição das entrevistas fizemos uma leitura flutuante, aquela que nos remete a sentir percepções, emoções e expectativas. Passamos, então, para a escolha dos documentos, selecionando aqueles que mais se adequavam ao cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa. Assim houve a preparação, exploração do material, organização dos dados, para que deste modo pudessemos constituir o *corpus* da pesquisa. Dessa forma chegamos à codificação, momento esse em que as unidades de registro buscam as aproximações e divergências nas falas dos participantes da pesquisa, e assim passamos para as unidades de contexto, que Bardin (1977, p. 42) considera como

[...] técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Tais inferências nos remeteram a um agrupamento não só sintático, mas também semântico extraído das falas dos participantes da pesquisa, que nos levou às categorias de análise, segundo Bardin (2010).

Assim emergiram as seguintes categorias: Projeto de vida, Sentido da escola, Sentido do trabalho e as subcategorias: Exclusão social e preconceito e sobre “Dignidade”. Elas surgiram devido ao fato de que tais termos foram citados várias vezes nas manifestações dos participantes da pesquisa.

Após a análise das categorias e subcategorias, buscamos novamente as relações e aproximações, para que, dessa forma, avaliando e reavaliando, chegássemos às conclusões.

Como suporte teórico às nossas análises e investigações, pesquisas documentais e bibliográficas foram consultadas e referenciadas no decorrer do trabalho.

Questões éticas da pesquisa

Após a aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12; número do parecer: 3.386.215), iniciamos nosso trabalho de campo em novembro de 2019. Todos os participantes foram informados sobre os benefícios, sigilo, privacidade, riscos e a possibilidade de desistência da participação nesse estudo a qualquer momento que desejassem. Todos assinaram o Termo, mas em março de 2020 teve início no Brasil a pandemia da COVID-19, que dificultou nosso acesso a alguns participantes.

Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos:

Grupo A = Alunos, professores, psicólogos, assistentes sociais, agentes penitenciários. Esses participantes fazem parte dos quadros de trabalhadores do presídio de segurança máxima escolhido para a coleta de dados da pesquisa. Quanto aos professores, fazem parte da rede estadual e ministram aulas no presídio, estando sujeitos à direção de uma escola estadual responsável pela educação carcerária em cada município do estado.

Grupo B = Participantes externos: gestores escolares das escolas que ofereçam a modalidade EJA, uma municipal e uma estadual. Também entrevistamos empresários de empresas de destaque na cidade em que está situado o referido presídio.

Participaram alunos da última fase do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio da EJA que frequentam a escola, localizada no interior do presídio. Para a coleta de informações e dados da pesquisa, utilizamos questionários (roteiro nº 1 em anexo) com perguntas abertas e fechadas, as quais foram respondidas por eles na própria escola do presídio.

No caso dos professores das disciplinas de português, matemática e história que lecionavam para os alunos da última fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (a opção por essas disciplinas ocorreu por serem disciplinas com maior carga horária), para a coleta de informações e dados da pesquisa, utilizamos o roteiro nº 2 em anexo para as entrevistas semiestruturadas. Como houve consentimento por parte de todos os professores, utilizamos gravação de áudio e posteriormente fizemos as transcrições. Quanto ao local das entrevistas, estas ocorreram fora do presídio, por motivo da pandemia COVID-19. O objetivo da entrevista com professores foi colher informações sobre o interesse dos alunos em frequentar as aulas e verificar se percebiam interesse nos mesmos em continuar os estudos quando estivessem em liberdade. Uma das professoras que lecionava a disciplina de português desistiu de conceder a entrevista.

Entrevistamos uma psicóloga, um assistente social e dois agentes penitenciários. A escolha deles ocorreu devido ao relacionamento que esses profissionais estabelecem com os alunos privados de liberdade. Para nossa pesquisa, tal participação foi enriquecedora. No caso desses, para a coleta de informações e dados da pesquisa utilizamos entrevistas semiestruturadas (roteiro nº 3 em anexo) e, como houve consentimento, utilizamos gravação de áudio e posteriormente fizemos a transcrição dos dados. Quanto ao local das entrevistas, estas foram feitas dentro do presídio, em salas apropriadas, por exemplo, escritórios. O objetivo de entrevistar esses profissionais foi colher informações sobre se percebiam, ou não, mudanças positivas no comportamento dos alunos ocasionadas pelo fato de estarem estudando ou trabalhando.

Quanto aos gestores das escolas que oferecem a modalidade EJA, foram escolhidas para participar da pesquisa uma escola municipal e outra estadual. (A escolha de entrevistar tais gestores se fez necessária para investigarmos se recebem ou não alunos oriundos do sistema carcerário). Com esses, para a coleta de informações e dados da pesquisa utilizamos entrevistas

semiestruturadas (roteiro nº 4 em anexo) e, como houve consentimento, utilizamos gravação de áudio e posteriormente a transcrição pela pesquisadora. Quanto ao local das entrevistas, foram realizadas na sala dos gestores dentro de cada escola.

Para as entrevistas com os empresários (escolhidos para investigarmos se contratam ou não funcionários com passagem no sistema prisional) escolhemos três principais empresas da cidade onde o presídio está situado. Utilizamos para a coleta de informações e dados da pesquisa entrevistas semiestruturadas (roteiro nº 5), e, como houve consentimento, utilizamos gravação de áudio e posteriormente fizemos a transcrição. As entrevistas foram realizadas nas próprias empresas, nos escritórios das pessoas responsáveis pela seleção e contratação de funcionários. Em uma das empresas escolhidas em que havíamos deixado o convite para a participação, a pessoa responsável pelas contratações chegou a marcar o horário da entrevista, porém desistiu, e outra empresa de grande porte também desistiu alegando que não faz nenhum filtro para saber se o candidato à vaga teve ou não passagem pelo sistema carcerário e, por essa razão, não achava interessante participar. Então trocamos essas empresas de grande porte por outras. Para que se compreenda melhor o porte das empresas pesquisadas, apresentaremos uma tabela explicativa abaixo:

TABELA 1: CLASSIFICAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS SEGUNDO PORTE

PORTE	INDUSTRIA	SETORES
		Comércio e Serviços
MICROEMPRESA	até 19 pessoas ocupadas	até 9 pessoas ocupadas
PEQUENA EMPRESA	de 20 a 99 pessoas ocupadas	de 10 a 49 pessoas ocupadas
MÉDIA EMPRESA	de 100 a 499 pessoas ocupadas	de 50 a 99 pessoas ocupadas
GRANDE EMPRESA	500 pessoas ocupadas ou mais	de 50 a 99 pessoas ocupadas

Fonte: BRASIL, SEBRAE-NA/Dieese. (ANUÁRIO DO TRABALHO NA MICRO E PEQUENA EMPRESA 2013, p. 17).

Nossa intenção era investigar somente grandes empresas, porém duas delas se recusaram a participar e, por essa razão, optamos por investigar uma empresa de grande porte que nos concedeu entrevista, uma de médio porte e outra de pequeno porte.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Ao chegarmos ao presídio para convidar os componentes do Grupo A a participarem da pesquisa, fomos muito bem recebidos pelo diretor do presídio, o qual foi muito cordial, apresentou-nos as pessoas que tínhamos escolhido como participantes da pesquisa e, em bom

tom de voz, mostrou-se satisfeito em receber uma pesquisa da UNESP - Campus de Rio Claro-SP.

Fomos levadas a conhecer o presídio, e o que mais chamou nossa atenção, além do acolhimento especial e carinhoso de todas as pessoas que nos receberam, foram a limpeza, a organização, o cultivo de hortas, inclusive hidropônica, o serviço de panificação e outros. Percebemos a forma respeitosa como o diretor do presídio conversava com algumas pessoas privadas de liberdade. Também percebemos algumas possibilidades para as pessoas privadas de liberdade se manterem ocupadas e empenhadas em algumas atividades, que podem até se tornar uma profissão; por exemplo, fomos convidadas pelo diretor do presídio a tomar um café com um bolo confeitado, parecendo bolo de aniversário, feito por um jovem privado de liberdade. Essa oportunidade de trabalho e estudo dentro dos presídios, conforme demonstraremos no decorrer desta tese, infelizmente não se estende a todas as pessoas privadas de liberdade, o que é lamentável; a oportunidade contempla apenas uma pequena parcela em relação ao número total de pessoas privadas de liberdade que lotam os presídios. Outro fato a esclarecer é que nem todos os presídios possuem celas limpas, e esse presídio é considerado uma exceção no quesito limpeza, pois é comum vermos em reportagens midiáticas celas que, além de lotadas, são imundas.

Outro fato importante para o desenvolvimento da pesquisa foi iniciarmos a coleta de dados no final de novembro de 2019, pois se a deixássemos para o ano seguinte, 2020, com certeza não iríamos concluir a pesquisa dentro do prazo proposto no projeto e no sistema determinado pela secretaria acadêmica da UNESP, por motivo da pandemia COVID-19, que teve seu início aqui no Brasil em março de 2020. Desde então, até outubro de 2021, foi proibida a entrada de qualquer tipo de visita e de pesquisadores no interior do presídio.

O convite para participar de uma entrevista semiestruturada foi feito de forma individual e entregue a cada um dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Explicamos o objetivo da pesquisa a todos os participantes, e, após terem-no lido e tirado dúvidas, o assinaram e comprometeram-se a participar da pesquisa. Mas aos alunos foi feito um convite de forma coletiva, dentro das salas de aula, e, após levantarem a mão, como gesto de concordarem em participar da pesquisa, foram levados à sala dos professores e lá fizemos a leitura do TCLE, explicamos como seria a participação deles, que, diferentemente dos demais participantes, não seria uma entrevista gravada, e sim a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, que eles responderiam de forma individual. Após entendimentos,

todos os alunos da última fase do Ensino Fundamental assinaram um único documento de consentimento, TCLE, e apenas um dos componentes se recusou a assinar e a participar da pesquisa, embora tivesse levantado a mão antes e vindo até a sala para obter maiores explicações. Houve assinatura dos alunos do Ensino Médio da mesma forma, em apenas um documento, onde ficaram registradas todas as assinaturas dos alunos que concordaram em participar da pesquisa; nessa fase de ensino, todos concordaram em participar da pesquisa. Então tivemos 8 alunos do Ensino Fundamental participantes da pesquisa e 13 alunos do Ensino Médio, num total de 21 alunos.

A pesquisa de campo teve início no final do mês de novembro de 2019, e iniciamos a pesquisa com os componentes do Grupo A. Os alunos foram os primeiros. Nessa ocasião havia 32 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 27 no Ensino Médio, porém, talvez pelo fato de ser final de ano, havia poucos alunos em sala de aula. Mesmo assim, tivemos um número significativo: 21 participantes responderam o questionário que lhes foi entregue.

Os alunos foram levados a uma sala de conferências e reuniões, bem próxima às salas de aulas onde estavam, e lá responderam o questionário individualmente. Os demais componentes do grupo A foram entrevistados posteriormente em seus locais de trabalho, em salas apropriadas e em dias alternados, dependendo da disponibilidade de tempo dos participantes, porém encerramos a coleta de dados com esses participantes no mês de dezembro de 2019. Já no caso dos participantes do grupo B, tivemos que adiar as entrevistas devido ao surgimento da COVID-19, de modo que retomamos as atividades em novembro de 2020 e as encerramos em julho de 2021.

SEÇÃO 1 - EDUCAÇÃO CARCERÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL

Iniciaremos essa seção apresentando alguns aspectos do Estado de Mato Grosso do Sul para que seja possível despertar no leitor noções espaciais, territoriais e populacionais do estado onde a pesquisa foi realizada. Também prestamos algumas informações sobre o perfil da população carcerária sul-mato-grossense.

Apresentamos um breve relato sobre as leis de educação que viabilizaram o acesso educacional às pessoas privadas de liberdade e um contexto inicial e atual de educação no sistema carcerário.

Discutimos o acesso à educação para pessoas privadas de liberdade na perspectiva de educação para todos e não só para alguns.

1.1. Breve apresentação do estado de Mato Grosso do Sul e perfil da população carcerária estadual

Não podemos falar da educação carcerária em Mato Grosso do Sul sem antes apresentar algumas noções geográficas e históricas dele. Nesse sentido, podemos dizer que geograficamente ele está localizado no sul da região Centro-Oeste do Brasil e faz fronteira com cinco estados brasileiros: Mato Grosso, situado ao norte, Goiás e Minas Gerais, situados ao nordeste, São Paulo, situado ao leste, e Paraná, situado ao (sudeste; e faz fronteira com dois países: Paraguai, situado ao sul e sudoeste, e Bolívia, ao oeste, possuindo divisa seca com ambos.

O referido Estado tem 79 municípios, e sua como capital é a cidade de Campo Grande. Ele dispõe de uma área de 357.147,994 km², e essa extensão territorial faz com que venha a ser ligeiramente maior que a Alemanha. Mato Grosso do Sul possui uma população estimada de 2,84 milhões de habitantes para 2021, com um crescimento de 1,06% em relação a 2020, segundo Portal do Governo de Mato Grosso do Sul⁴.

Apresentaremos na tabela abaixo os 10 municípios mais populosos do referido Estado: Tabela 2⁵

Dez Municípios de Mato Grosso do Sul mais populosos em 2019 e 2020				
Municípios	População 2019	População 2020	Var. Absoluta	Var. (%)
Campo Grande	895.982	906.092	10.110	1,13%
Dourados	222.949	225.495	2.546	1,14%

⁴ Disponível em: <http://www.ms.gov.br/ms-tem-crescimento-populacional-acima-da-media-nacional-com-agronegocio-impulsionando-interior/Acesso: 14 set. 2021>.

⁵ Disponível em: <https://www.semagro.ms.gov.br/ms-tem-estimativa-de-crescimento-de-30-mil-habitantes-em-2020-e-indice-acima-da-media-nacional/>

Três Lagoas	121.388	123.281	1.893	1,56%
Corumbá	111.435	112.058	623	0,56%
Ponta Porã	92.526	93.937	1.411	1,52%
Sidrolândia	57.665	59.245	1.580	2,74%
Naviraí	54.878	55.689	811	1,48%
Nova Andradina	54.374	55.224	850	1,56%
Aquidauana	47.871	48.029	158	0,33%
Maracaju	47.083	48.022	939	1,99%

Fonte: Elaborado pela Semagro a partir dos dados IBGE.

Historicamente podemos afirmar que o Mato Grosso do Sul é um Estado novo, pois foi criado a partir da divisão do Mato Grosso - MT no ano de 1977, através Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Portanto, trataremos da educação carcerária de Mato Grosso do Sul a partir da divisão do Estado.

Para a abordagem do perfil da população carcerária desse estado, usaremos os dados contidos no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (2017), porém esse documento não se refere ao quesito socioeconômico, específico da população carcerária de Mato Grosso do Sul, embora inclua os demais itens com precisão.

Em Mato Grosso do Sul, o órgão responsável pela administração penitenciária é a “Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário - AGEPEN, entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública/MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 20).

Até 2017, sua população carcerária era composta por 16.774 pessoas privadas de liberdade, sendo esse total dividido entre pessoas privadas de liberdade em carceragens nas delegacias e pessoas privadas de liberdade no sistema prisional estadual e federal. Esse total inclui também homes e mulheres (BRASIL, INFOPEN, 2017).

Etnia: A população carcerária de Mato Grosso do Sul é constituída de pessoas em que, EM TERMOS Da cor de pele, predominam as de pele parda (51,98%), seguidas pelas pessoas de pele branca (34,64%), as pessoas de pele preta perfazem um total de 10,31%, as de pele amarela 0,56%, as de cor de pele/etnia indígena são 1,77%, e as de cor de pele/etnia não informada 0,74% (INFOPEN, 2017).

Escolaridade: Das pessoas aprisionadas em Mato grosso do Sul, são analfabetos 2,51%, e alfabetizados 2,48%, com Ensino Fundamental incompleto, 50,39%, com Ensino Fundamental completo, 11,36, com Ensino Médio incompleto, 12,33%, com Ensino Médio completo, 8,49%, com Ensino Superior incompleto, 1,61%, com Ensino Superior Completo 1,02%, com Ensino acima de Superior completo 0,03%, e não informado, 0,66%. (INFOPEN, 2017).

É o seguinte o percentual de pessoas privadas de liberdade em Mato Grosso do Sul por faixa etária, conforme descritas no INFOPEN (2017):

18 a 24 anos = 22,76%

25 a 29 anos = 22,93%

30 a 34 anos = 20,10%

35 a 45 anos = 23,29%

46 a 60 anos = 9,39%

61 a 70 anos = 1,44%

Mais de 70 anos = 0

O regime prisional brasileiro, de acordo com dados extraídos da Lei de Execução Penal - LEP (1984), executa sua função penal para com as pessoas que cometeram atos infracionais com base em alguns tipos de regime, sendo eles:

Regime fechado: Esse regime é aplicado quando o apenado comete um ato infracional grave, motivo pelo qual deverá cumprir a pena imposta pelo juiz em penitenciárias de segurança máxima ou média.

Regime aberto: O regime aberto é um tipo de regime não muito severo, pois se destina a condenações inferiores a quatro anos, devendo respeitar o critério de não reincidência. O apenado poderá trabalhar ou estudar e fazer cursos, mas deverá regressar à casa própria ou de albergado durante a noite, conforme previsto nos Art. 93, 94 e 115 da Lei de Execução Penal – LEP (1984).

Semiaberto: É o nível intermediário, sendo esse tipo de regime destinado ao cumprimento de penas que podem variar de quatro a oito anos, caso o condenado não seja reincidente. Ele possibilita que a pessoa que cumpre pena nesse regime possa estudar, trabalhar ou fazer cursos em locais fora do ambiente carcerário durante o dia, sob a condição de regressar a uma unidade prisional durante o período noturno (LEP, 1984).

O Sistema Penitenciário Brasileiro adota a progressividade da pena conforme a definição exposta no Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940, ditado abaixo:

A progressão de regime está assegurada pelo ordenamento jurídico brasileiro, conforme o artigo 33, parágrafo 2º, do Código Penal:

Art. 33. A pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto. A de detenção, em regime semi-aberto, ou aberto, salvo necessidade de transferência a regime fechado. [...]

§ 2º - As penas privativas de liberdade deverão ser executadas em forma progressiva, segundo o mérito do condenado, observados os seguintes critérios e ressalvadas as hipóteses de transferência a regime mais rigoroso: (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

- a) o condenado a pena superior a 8 (oito) anos deverá começar a cumpri-la em regime fechado;
- b) o condenado não reincidente, cuja pena seja superior a 4 (quatro) anos e não exceda a 8 (oito), poderá, desde o princípio, cumpri-la em regime semi-aberto;
- c) o condenado não reincidente, cuja pena seja igual ou inferior a 4 (quatro) anos, poderá, desde o início, cumpri-la em regime aberto. (BRASIL, 1940).

A progressão da pena pode ser comparada a um prêmio, pois serve de incentivo ao bom comportamento das pessoas reclusas, além de funcionar como um meio de controle do próprio sistema prisional, pois o bom comportamento implica segurança para o próprio estabelecimento penal.

O regime semiaberto possibilita a reinserção do presidiário no meio social, pois garante o direito de trabalhar ou estudar. No entanto, percebemos, através de fontes teóricas de alguns autores, como Studart (2014), Molina (2013) Julião (2007) e outros, que comentam as dificuldades que as pessoas privadas de liberdade encontram para conseguir acesso ao trabalho e à escolaridade, que essas dificuldades, ocorrem pelo fato de estarem ainda cumprindo pena, e, em decorrência de seus eventuais delitos, a passagem no sistema prisional deixa marcas que não se apagam. Eles são estigmatizados e seus antecedentes criminais aparecem sempre de forma negativa para qualquer consulta feita por selecionadores de emprego.

É urgente que as autoridades se mobilizem diante das dificuldades que as pessoas que cumpriram pena enfrentam na luta pelo trabalho e pela escolaridade bem como na reintegração social, quando fora dos presídios. Julião (2007) considera que “Quem se ‘ressocializa’ geralmente o faz por conta própria, pois, em uma avaliação mais aprofundada dos fatos, poucas são as propostas do Estado existentes para tal” (p. 4).

Políticas públicas de cunho humanista precisam avançar no sentido de oferecer trabalho e escolaridade às pessoas que cumprem pena e após o cumprimento da pena, pois nesse momento faltam amparo e oportunidades para que a reintegração social aconteça de tal forma

que o crime não mais faça parte de seus projetos de vida. Grande parte da sociedade mantém preconceitos visíveis, que dificultam o acesso ao emprego para essas pessoas, e esta é uma necessidade imediata, pois muitos não têm amparo familiar e, sem emprego, ficam vulneráveis; por essa razão, há possibilidades de reincidência em atos infracionais.

Essas atitudes movidas por medo, desconfiança e principalmente preconceito, por parte dos empregadores, impedem o acesso de tais pessoas a oportunidades que seriam essenciais para a reintegração social e para prováveis mudanças de condutas delas, que sofrem ao carregarem as marcas deixadas pela prisão. “A falta de políticas públicas faz com que o processo de reintegração do apenado fique cada vez mais distante das penitenciárias brasileiras” (STUDART, 2014, s/n). Nessas circunstâncias, a única opção que se mostra possível a tais pessoas é cometer novas infrações e, dessa forma, regressar aos presídios.

O estigma de cometer um delito acompanha o ex-detento por toda a vida e geralmente chega ao ouvido dos futuros patrões, inviabilizando a possibilidade de trabalho. A falta de oportunidade reserva basicamente uma única opção ao ex-presidiário: voltar a infringir a lei quando retorna ao convívio social. É como se a sociedade o empurrasse novamente para o mundo do crime. Há um preconceito de toda a sociedade. Isso tudo, sem dúvida, torna muito pouco provável a reabilitação. Triste realidade. Todavia, é preciso oferecer perspectiva de futuro ao preso, caso contrário, as penitenciárias vão seguir inchadas de reincidentes. (MOLINA, 2013).

Molina (2013) reconhece a necessidade de oferecer perspectivas de futuro à população carcerária. Ao falar sobre estigma, vale lembrar que a palavra, no período da era cristã, representava “sinais corporais de graça divina”, e que na Grécia tinha como significado “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1981, p. 5). Hoje, embora não haja sinais corporais que permitam identificar uma pessoa que teve passagem pelo sistema prisional, o estigma continua deixando suas marcas em documentos e na memória das pessoas que tiveram passagem por esse sistema. Por essa razão, Molina (2013) se refere a estigma como uma marca que fica evidente na vida de dessas pessoas e as acompanha para sempre. Se não houver uma política pública com base nos direitos humanos e voltada para inserção social de pessoas privadas de liberdade, que seja capaz de garantir a elas oportunidades de emprego e acesso aos estudos, as prisões continuarão lotadas. É urgente que as autoridades empreendam ações que garantam a empregabilidade, estudo e programas de apoio a essas pessoas, que vêm sendo excluída, mesmo antes de entrarem nos presídios, e sua situação fica ainda mais grave ao saírem em liberdade. Isso indica que a saída pode ser bem pior que a entrada nos presídios.

1.2 O contexto inicial da educação carcerária em Mato Grosso do Sul até a atualidade

Dentre as políticas públicas de educação merecem destaque as que se referem à educação nos presídios, pois é nesse ambiente que ela se faz tão necessária para suprir as falhas ocasionadas pelo descaso das autoridades em promover a satisfação das necessidades básicas das classes menos favorecidas. Isso diz respeito principalmente à falta de oportunidade de acesso e permanência na escola e no trabalho, pois é possível que a maioria dos que se encontram em privação de liberdade não tiveram essa oportunidade enquanto desfrutavam de liberdade.

Um marco importante na Constituição Federal de 1988 foi o direito à educação e a extensão desse direito a todos os indivíduos, 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, Constituição Federal de 1988, p. 118).

Desta forma, a educação se estende até o regime carcerário, como um direito para as pessoas em privação de liberdade.

O Brasil reconhece o Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória e extensivo a adultos desde a constituição de 1934, e como direito público estendido a todos desde 1988.

O Ensino Primário como era considerado desde a primeira Constituição imperial do Brasil em 1824, vem passando por mudanças significativas, que vão desde a idade para o ingresso na escola até o acréscimo de tempo para a conclusão das etapas de ensino. As mudanças ocorrem também nos quesitos da obrigatoriedade, do nível de instrução e na nomenclatura. A Constituição de 1946 fixou a idade para o ingresso nas atividades escolares (atualmente Ensino Fundamental) aos 7 anos. Assim ocorreu com outras constituições que mantiveram o ingresso no Ensino Fundamental da mesma forma, porém a constituição de 1988 traz algumas mudanças significativas: acrescenta mais quatro anos ao Ensino Fundamental, que passa a ter oito anos de duração. Essa mesma Constituição não deixa clara a idade de acesso à escolaridade. Por essa razão, Cury (2002) nos esclarece sobre a possibilidade de pessoas das mais variadas idades terem o direito a matricular-se em diferentes níveis de ensino.

Neste sentido, o direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão. Para esses oito anos obrigatórios não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes. (CURY, 2002, p. 259).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) organizou o Ensino Fundamental com relação à idade da seguinte forma no Art. 87, parágrafo 3º, inciso I, que diz: “Matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Já A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005) altera os artigos da Lei 9394/96 mudando a duração do Ensino Fundamental para nove anos, incluindo assim a obrigatoriedade de matrículas a partir de 6 anos de idade.

Finalmente, a Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009), que altera a redação dos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal (1988) se apresenta da seguinte forma:

Art. 208

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Podemos observar, através desta breve demonstração, que as leis de oferta e ampliação da Educação Básica percorreram longos caminhos para chegar à efetivação, assegurando o direito a educação básica a todos, e, nesse sentido, aos que a ela não tiveram acesso na idade própria; dessa forma, as pessoas privadas de liberdade podem usufruir do direito à educação, já que é um direito que se estende a todos. Apesar da LDB/96 trazer alguns avanços na oferta da educação e em alguns aspectos sobre inclusão, ela não foi capaz de fazer referência à educação carcerária.

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 (CNPCCP), 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 (nº 7.626) que instituiu o Plano Estratégico de 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).

Com a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, segundo o Parecer da Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, surgem outras discussões em torno da existência de um Projeto Político-Pedagógico específico para o sistema penitenciário brasileiro, tendo como base os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 e também a Lei de Execução Penal, Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Tal Projeto Político-Pedagógico – PPP possibilita uma complementaridade das legislações educacionais e penal, traçando objetivos comuns em torno da 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).

Vale lembrar que o Mato Grosso do Sul iniciou a elaboração coletiva do seu Plano Estadual de Educação nas Prisões mesmo antes da homologação das Diretrizes Nacionais.

As Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões (2015) retratam a Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, a qual foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil, que define a educação brasileira em estabelecimentos penais orientada por três eixos:

O 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).

Segundo os autores, na análise feita a respeito desses três eixos e do conjunto das diretrizes, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do sistema carcerário apresenta 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.

Em Mato Grosso do Sul, o PPP das prisões é único para todas as extensões escolares dentro dos presídios e é elaborado pela Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, com sede em Campo Grande, capital do Estado.

Apresentaremos os caminhos percorridos para a efetivação das leis de oferta da educação carcerária e possíveis concretizações de algumas leis que viabilizaram a oferta da educação em Mato Grosso do Sul e seu atual panorama educativo no sistema carcerário.

O Estado do Mato Grosso do Sul, mesmo antes de ter um Plano Estadual de Educação nas Prisões, já oferecia aos presidiários, além da educação ocupacional⁶, um Telecurso, conforme podemos ver na citação abaixo:

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 às pessoas presas era de caráter apenas ocupacional, com utilização do Telecurso, sem certificação de conclusão de curso. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 20).

Porém, a partir de 1988, em decorrência da criação da Escola de Formação Penitenciária, essa instituição passa a oferecer o Ensino Fundamental as pessoas privadas de liberdade. Informações contidas no Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015) dão conta de que houve um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e o Departamento do Sistema Penitenciário/DSP, e a Deliberação n. 5178/98, do Conselho Estadual de Educação, autorizou o funcionamento e deliberou a cedência de professores para lecionarem na Escola de Serviços

⁶ Videoteca, atividades de lazer, cultura. Fonte: BRASIL, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, junho/2016.

Penitenciários, sendo a mesma uma extensão do Centro de Estudos Supletivos – CES Prof.^a Ignês de Lamônica Guimarães; assim, a escola adquiriu um caráter formal. Porém, a Resolução SED nº 1442/2000 extinguiu os cursos supletivos; ainda assim a Secretaria de Estado de Educação do MS estreou uma política de Educação de Jovens e Adultos. A criação dessa nova política gerou oportunidade para as pessoas privadas de liberdade, que passaram a receber uma escolarização formal, que funcionou como extensão da Escola Estadual Prof. Carlos Henrique Schrader (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015), Mato Grosso do Sul tornou-se um dos primeiros estados da federação 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. De acordo com Silva e Moreira (2011), podemos observar a forma com que os autores se referem a essa modalidade: “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).

Os autores acima citados fazem alguns questionamentos quanto à implantação da modalidade EJA no sistema carcerário que são relevantes em relação a outros espaços em que ela foi implantada: “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).

Tais questionamentos realmente fazem sentido, pois a educação no sistema carcerário não se limita apenas à sala de aula, mas se estende a todas as formas de contato com as pessoas, que, de uma maneira ou outra, transmitem ensinamentos às pessoas privadas de liberdade. Então, nesse sentido, para que houvesse a legalização da educação, mediante a implantação do Plano Estadual de Educação em Prisões, a escolha da EJA como modalidade de ensino e o Projeto Político-Pedagógico, houve profundas reflexões que suscitaram as questões acima citadas, antes de sua implantação. Desta forma, 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, foi criada em 23 de dezembro de 2003 pelo Decreto nº 11.514 e credenciada pela Resolução da SED nº 1.714 de 2003. A referida escola passou a ser responsável 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 as pessoas privadas de liberdade.

O Decreto nº 11.514 de 23/12/2003 no art. 2º menciona que a referida escola poderá ter várias extensões de acordo com a necessidade e que essas serão autorizadas pela Secretaria Estadual de Educação. Já o art. 3º trata da competência afirmando que compete à Secretaria de Estado de Educação e à Secretaria de Estado e de Justiça e Segurança Pública suprirem os recursos materiais e humanos necessários ao funcionamento da escola de acordo com o modelo do Sistema Estadual de Ensino. Assim sucessivamente foram criadas escolas em várias unidades prisionais, o que pode ser considerado como um avanço em relação ao dispositivo do art. 2º desse decreto em questão. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 20).

Muitos presidiários tiveram e ainda têm acesso à educação como única oportunidade de instrução, o que talvez fora da prisão não fosse possível; por essa razão, sua importância é grande e sua expansão se torna necessária.

Segundo consta no Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Mato Grosso do Sul (2015), a referida Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine foi expandindo extensões escolares e ampliando a oferta de Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em vários presídios. Desde 2003, ano da sua criação, até 2014, a referida escola pôde contar com vinte e sete (27) extensões escolares, das quais vinte e seis (26) em estabelecimentos estaduais e uma (1) na Penitenciária Federal de Campo Grande/MS, que foi inaugurada em dezembro 2006, com capacidade para 208 presos.

A mesma escola ficou também responsável por emitir toda a documentação necessária aos alunos de todas as suas extensões escolares em vários presídios, conforme podemos observar na citação abaixo:

A matrícula desses alunos, assim como: expedições da Guia de Transferência, certificados do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, devem ser feitas através da Escola Estadual Polo Prof.^a. Regina Lúcia Anffe Nunes Betine assim como a certificação do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MATO GROSSO DO SUL Plano Estadual de Educação nas Prisões, 2015, p. 20).

Para entendermos um pouco mais a oferta da educação no sistema prisional de Mato Grosso do Sul, apresentamos um levantamento sobre a população carcerária estadual e o total

de pessoas privadas de liberdade com acesso à educação, para que dessa forma possamos vislumbrar o acesso à educação como direito de todos e não só de alguns, como vem acontecendo.

Nas tabelas abaixo apresentamos alguns dados referentes à população carcerária de Mato Grosso do Sul em 2017.

Tabela 3 - População carcerária de Mato Grosso do Sul em 2017							
UF	POPULAÇÃO PRISIONAL	POPULAÇÃO PRISIONAL SECRETARIAS DE SEGURANÇA	TAXA DE APRISIONAMENTO	VAGAS NO SISTEMA PRISIONAL	TAXA DE OCUPAÇÃO	TOTAL DE PRESOS PROVISÓRIOS SEM CONDENAÇÃO	% DE PRESOS SEM CONDENAÇÃO
MS	16.185	589	618,25	9.426	1,78	3.531	21,05%

Fonte: BRASIL, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, junho/2017; IBGE, 2017.

Segundo o levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN (2017), vemos que a população carcerária de Mato Grosso do Sul em 2017 era de 16.185 pessoas. Esse dado é relevante para avaliarmos o total de pessoas privadas de liberdade que têm ou não acesso à educação. Os demais dados da tabela são apenas complementares.

Abaixo temos a tabela com o demonstrativo de pessoas envolvidas em atividades educacionais até junho de 2014, que permite fazer um comparativo com dados referentes a 2016 e 2017. Utilizaremos os dados fornecidos pelos INFOPENs relativos aos anos indicados.

Tabela 4 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por tipo de atividades						
UF	ALFABETIZAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	CURSO TÉCNICO (ACIMA DE 800 HORAS DE AULA)	CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL, ACIMA DE 160 HORAS DE AULA)
MS	213	783	164	12	0	101

Fonte: BRASIL, INFOPEN, junho/2014 <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-levantamento.pdf>

Antes de falarmos sobre os aspectos referentes às tabelas apresentadas, é necessário explicar que no ensino carcerário, cuja modalidade é a EJA, a alfabetização não está separada do Ensino Fundamental, porém o ensino é dividido em fases, e a alfabetização corresponde à 1ª fase do Ensino Fundamental. Nesse sentido, difere do ensino regular oferecido às pessoas em escolas fora do sistema prisional. Observamos abaixo a distribuição das fases da EJA:

O curso de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do ensino fundamental, é ofertado sob a forma presencial e organizado por fases, conforme descrição

abaixo: I – 5 (cinco) fases de 675 (seiscentos e setenta e cinco) horas para a etapa do ensino fundamental, perfazendo o total de 3.375 (três mil e trezentas e setenta e cinco) horas. A 1ª fase da etapa do ensino fundamental será destinada à alfabetização para atender a Lei de Execução Penal. II – Cada fase será organizada em 4 (quatro) bimestres, totalizando 180 dias letivos. (MATO GROSSO DO SUL, Plano Estadual de Educação nas Prisões, 2015, p. 80).

Observamos na tabela 3 que a maioria dos alunos estão matriculados no Ensino Fundamental. Isso significa que um número expressivo de alunos está na primeira fase da alfabetização e a grande maioria deles se encontram distribuídos nas demais fases, que vão desde a 1ª até a 9ª, que é quando concluem o Ensino Fundamental e passam a ser matriculados no Ensino Médio.

Outro dado interessante está relacionado com o número de alunos que estão cursando Ensino Superior: percebemos ser este o menor percentual, com apenas 12 alunos cursando o nível mais elevado de educação oferecido pelo sistema carcerário até 2014. Apesar deste número reduzido, percebe-se que a possibilidade de oferta desse nível de ensino faz com que as leis que amparam a educação no sistema prisional se efetivem, garantindo, assim, o direito ao acesso a esse nível de ensino.

Tabela 5 - Distribuição das pessoas privadas de liberdade de acordo com o tipo de atividade de ensino escolar em Mato Grosso do Sul e no Brasil em 2016

UF	Alfabetização		Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior		Curso técnico (acima de 800 horas de aula)		Curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
MS	392	23,8	824	50,1	276	17	36	2,2	14	0,9	104	6,3
BRASIL	9.833	16	32.112	50	14.396	23	540	1	623	1	5.138	8

Fonte: BRASIL, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, dezembro/2016.

Observamos que a grande maioria dos estudantes em presídios estão cursando o Ensino Fundamental, o que demonstra pouca escolaridade entre a maioria das pessoas privadas de liberdade.

Tabela 6 - Distribuição das pessoas privadas de liberdade de acordo com o tipo de atividade de ensino escolar em Mato Grosso do Sul e no Brasil em 2017

Uf	Alfabetização		Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior		Curso técnico (acima de 800 horas de aula)			Curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula)
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
MS	369	24,92	806	54,42	262	17,69	21	1,42	22	1,49	1	0,07%
BRA SIL	13.688	19,28	38.262	53,9	17.639	24,85	572	0,81	526	0,74	4.757	6,7%

Fonte: BRASIL, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, junho/2014.

O que mais chama a atenção são os cursos técnicos (acima de 160 horas/aula). O número de pessoas envolvidas nessas atividades em 2014 e 2016 se mantém relativamente proporcional ao longo do tempo, porém em 2017 a queda é assustadora, pois nesse ano temos apenas 1 aluno nessa modalidade.

Já em 2017, houve um aumento significativo no nível da alfabetização, passando de 213 alunos matriculados em 2014 para 392 em 2016, e caindo para 369 em 2017. Mesmo assim, isso significa um aumento de 156 alunos; porém, na 2ª até a 9ª fase do Ensino Fundamental o aumento no número de alunos não foi significativo, pois o número de alunos matriculados em 2014, de 783, passou para 824 em 2016, e em 2017 caiu para 806, havendo um decréscimo de apenas 23 alunos. Já o Ensino médio teve um aumento razoável de 164 alunos em 2014 para 276 em 2016, ou seja, um aumento de 112 alunos, porém decaiu para 262 em 2017; percebemos, então, 14 alunos a menos entre 2016 e 2017. Houve um aumento expressivo no Ensino Superior, pois quase dobrou o quantitativo entre 2014 e 2016: em 2014 havia 12 alunos matriculados, passando para 36 em 2016 e descaindo para 21 em 2017.

Apesar de aumentos significativos em alguns níveis de ensino e pouco significativos em outros, percebemos também que, se levarmos em consideração o número de pessoas privadas de liberdade no estado de Mato Grosso do Sul e o número de pessoas em atividades escolares, o percentual é desanimador. Observamos tais dados no quadro abaixo

Tabela 7 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por Unidade da Federação

UF	Pessoas em atividade de ensino		Pessoas em atividades educacionais complementares		% de pessoas presas em atividades Educacionais
	N	%	N	%	%
MS	1458	8,69%	1	0,01%	8,83%

Fonte: BRASIL, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, junho/2017.

Das 16.185 pessoas privadas de liberdade em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, conforme a tabela nº 2, percebemos que apenas 1.458 estão tendo acesso à educação. Já as pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura, leitura, esporte) é quase que insignificante o percentual: 0,01%.

Tabela 8 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por Unidade da Federação

UF	Pessoas em atividade de ensino		Pessoas em atividades educacionais complementares		% de pessoas presas em atividades Educacionais
	N	%	N	%	%
BRASIL	69.293	9,60%	7.520	1,04%	10,58%

Fonte: BRASIL, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, junho/2017.

Ao refletirmos sobre o quantitativo de pessoas privadas de liberdade em nível nacional (que em 2020, de acordo com informações obtidas através do G1⁷ Globo.com), a população carcerária esteve em torno de 709,2 mil e, conforme a tabela nº 7 acima, havia apenas 69.293 pessoas em atividade de ensino escolar. Esses dados nos permitem analisar que não é só o Mato Grosso do Sul que não cumpre as leis de acesso à educação para todos, assim como vários documentos citados nesse texto propõem. Percebemos que as escolas atendem somente 9,6% da população carcerária total.

As razões pelas quais nem todos têm acesso à educação são complexas; talvez possam estar relacionadas com a disponibilidade de salas de aulas em presídios; é provável que a oferta da educação em presídios tenha encontrado dificuldades em termos de espaços físicos para o

⁷ Informação contida no site: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/populacao-carceraria-diminui-mas-brasil-ainda-registra-superlotação-nos-presídios-em-meio-a-pandemia.ghtml>
Acesso em: 15 jun. 2020.

funcionamento das aulas, o que demonstra que eles não foram construídos com o intuito de que houvesse salas de aula. Tal fato pode implicar a dificuldade de acesso à educação, sendo uma provável causa para que a oferta de vagas seja insuficiente para a demanda. Isso nos faz pensar nas possíveis causas que impedem que a educação chegue a todos, conforme é assegurado principalmente pela Constituição de 1988 e pela LDB/96, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e tantas outras leis educacionais já mencionadas nessa seção.

Podemos ver o que diz o INFOPEN (2010) sobre esse aspecto:

Das mais de 1.800 unidades prisionais existentes no Brasil, nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, isto é, como uma escola para atendimento aos presos, havendo salas de aulas geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados, originalmente destinados à administração penitenciária. (BRASIL, INFOPEN, dez./2010, s/p).

Outros fatores também para que nem todas as pessoas privadas de liberdade tenham acesso à educação podem ser considerados; há possibilidade de que haja ausência de incentivos financeiros, tanto para a construção de mais salas de aula quanto para a contratação de funcionários, pois, com a oferta de educação em grande escala, haverá necessidade de reforço dos agentes para fazer a guarda e a condução dos estudantes desde a cela até a sala de aula, além da contratação de mais professores. Essas são algumas das razões que podem reprimir a oferta da educação a todos, além de outras implicações de que talvez não tenhamos conhecimento.

Podemos perceber o desenvolvimento da educação no sistema carcerário do Mato Grosso do Sul no que se refere à oferta de aulas nas extensões da Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, conforme o exposto abaixo:

Das quarenta e seis unidades prisionais no Estado, sob a égide da AGEPEN, vinte e sete possuem atendimento educacional, por meio da Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine. Além dessas extensões, a Escola também presta atendimento no Presídio Federal de Campo Grande. Os vinte e sete estabelecimentos penais possuem trinta e uma salas de aulas, entre salas adequadas e/ou adaptadas. Em dezessete estabelecimentos, há espaço físico para profissionalização, sendo quatorze adequados e três adaptados. Esta limitação do espaço físico, difícil de ser superada em curto e médio prazo, em tese, simplesmente tornaria impossível o atendimento dos 85% da população prisional do Estado que requer atenção por parte da Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 97).

Percebemos que a disponibilidade de salas de aula em estabelecimentos prisionais é um grande problema, podendo impedir o acesso a mais alunos, pois, segundo a citação acima, observamos que os 27 estabelecimentos penais existentes possuem apenas 31 salas de aula, o

que revela que poucos estabelecimentos carcerários possuem no máximo duas salas de aula e a grande maioria deles apenas uma, e ainda algumas em condições adaptáveis.

Nesse aspecto vale questionar: que política é essa que não avança no cumprimento da lei de educação para todos? E os novos presídios que estão sendo construídos, estão tendo a preocupação em construir salas de aula para todos ou só para alguns? Não seriam mais produtivos investimentos em áreas de prevenção à criminalidade que aumentar o número de presídios?

Atualmente (2020) a Escola Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine só administra as escolas dos seguintes estabelecimentos:

- 1) Estabelecimento Penal de Segurança Máxima Jair Ferreira de Carvalho;
- 2) Centro de Triagem Anizio Lima;
- 3) Instituto Penal de Campo Grande;
- 4) Estabelecimento Penal feminino Irmã Zorzi;
- 5) Penitenciária Federal de Campo Grande e o
- 6) Presídio Federal de Campo Grande.

As demais extensões distribuídas nos municípios, a partir da Resolução SED n. 3.411 de 06 de fevereiro de 2018, ficaram a cargo da administração das escolas estaduais designadas. Estas foram escolhidas como responsáveis pela pasta da educação nos seguintes estabelecimentos penais, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1 - Anexo único da Resolução SED n. 3.411 de 06 de fevereiro de 2018

Município	Escola	Extensão
Amambaí	Escola Estadual Dom Aquino Corrêa	Estabelecimento Penal masculino de Amambaí
Aquidauana	Escola Estadual Prof. ^a Doris Mendes Trindade	Estabelecimento Penal masculino de Aquidauana
Bataguassu	Escola Estadual Prof. Brás Sinigaglia	Estabelecimento Penal de Bataguassu
Campo Grande	Escola Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine	Estabelecimento Penal de Segurança Máxima Jair Ferreira de Carvalho - Centro de Triagem Anizio Lima - Instituto Penal de Campo Grande - Estabelecimento Penal feminino Irmã Zorzi. - Penitenciária Federal de Campo Grande
Cassilândia	Escola Estadual Rui Barbosa	Estabelecimento Penal de Cassilândia
Corumbá	Escola Estadual Dr. Vandoni de Barros	- Estabelecimento Penal feminino Carlos Alberto Jonas Giordano - Estabelecimento Penal masculino de Corumbá

Coxim	Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura.	Estabelecimento Penal masculino de Coxim
Dois Irmãos da Buriti	Escola Estadual Estefana Centurlon Gambarra	Estabelecimento Penal Dois Irmãos da Buriti
Dourados	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos CEEJA/MS	Penitenciária Estadual de Dourados
Jardim	Escola Estadual Antônio Pinto Pereira	Estabelecimento Penal masculino Máximo Romero
Jateí	Escola Estadual Prof. ^a Bernadete Santos Leite	Estabelecimento Penal Luiz Pereira da Silva
Nova Andradina	Escola Estadual Prof. ^a Fatima Gaiotto Sampaio	Estabelecimento Penal masculino de Nova Andradina
Naviraí	Escola Estadual Vinício de Moraes	Penitenciária de Segurança Máxima de Naviraí
Paranaíba	Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia	Estabelecimento Penal Paranaíba
Ponta Porã	Escola Estadual Dr. Miguel Marcondes Armando	Estabelecimento Penal masculino Ricardo Brandão de Ponta Porã Estabelecimento Penal feminino de Ponta Porã
Rio Brilhante	Escola Estadual Etalívio Pereira Martins	Estabelecimento Penal masculino Ricardo Brandão de Rio Brilhante Estabelecimento Penal feminino de Rio Brilhante
São Gabriel do Oeste	Escola Estadual Bernardino Ferreira da Silva.	Estabelecimento Penal feminino de São Gabriel do Oeste
Três Lagoas	Escola Estadual Edwards Correa e Souza	Estabelecimento Penal masculino Ricardo Brandão de Três Lagoas Estabelecimento Penal feminino de Três Lagoas

Fonte: Diário Oficial do MS, n. 9.596.06 fev.2018, p. 6.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/176910438/doems-normal-07-02-2018-pg-6>.

Observamos que a educação no Estado de Mato Grossos do Sul ainda não se efetivou da forma como que deveria ser, pois não possibilitou o acesso a todas as pessoas privadas de liberdade. Porém, das 46 unidades carcerárias do estado, 27 oferecem educação formal e, a partir da Resolução /SED n. 3.411 de 06 de fevereiro de 2018, deixam de ficar a cargo da Escola Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine e passam a ser administras pelas escolas estaduais mencionadas no quadro acima. Dessa forma a Escola Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine continua a administrar apenas as escolas dos presídios da Capital, conforme mencionado no quadro acima.

Ainda sobre a oferta da educação carcerária podemos indagar: por que só algumas pessoas privadas de liberdade têm acesso à educação e a maioria não? Vejamos no próximo tópico algumas possibilidades de responder essa questão.

1.3 Educação carcerária como direito de todos (as) ou só de alguns?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já explicitava que todo ser humano tem direito à instrução:

Artigo XXVI 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...] 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Benevides (2007, p. 336-337) afirma que “direitos humanos e democracia deveriam ser sinônimos”. A educação como direito que se estende aos cidadãos de modo geral, conforme prevê a Constituição de 1988, deveria ser sinônimo de oportunidade para todos. Infelizmente o Brasil ainda tem um alto número de pessoas analfabetas: no módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) referente ao ano de 2017, consta que o número de analfabetos chega a 11,5 milhões de pessoas.

“A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, ou seja 19,3%, sendo mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%)” (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2017)⁸. Percebemos que as leis que versam sobre a educação para todos ainda não foram efetivadas. Percebemos também que a grande maioria das pessoas analfabetas possuem idade mais avançada e é composta por pessoas pretas e pardas, o que demonstra uma forma de segregação racial. A cor da pele pode estar relacionada com a exclusão social, com dificuldades para acesso aos estudos e também ao trabalho com remuneração acima do salário-mínimo.

O IBGE PNAD Contínua (BRASIL, 2019) trouxe um dado estatístico que há muito procurávamos, porém só agora foi publicado: trata-se do “abandono escolar”, indicando uma possível causa para que a maioria dos internos em presídios não concluam sequer o Ensino Fundamental. Os dados apontam que as pessoas na faixa etária de 14 a 29 anos de idade somam quase 50 milhões de pessoas; destas, 20,2% não concluíram o Ensino Médio, muitas abandonaram os estudos antes de concluí-lo e outros nem chegaram a frequentá-lo. Diante dessa realidade, a pesquisa do IBGE de 2019 registrou que havia 10,1 milhões de pessoas (jovens), das

⁸ Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: set. 2021.

quais 58,3% eram homens e 41,7% mulheres, e, em relação à cor de pele, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos e pardos.

Um dado importante nessa pesquisa diz respeito à idade em que mais ocorre o abandono escolar, que “foi a idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio. Nessa idade, o percentual de jovens que abandonaram a escola quase duplica frente aos 14 anos de idade” (BRASIL, IBGE, PNAD Contínua, 2019, p. 10).

Ao analisar esses dados, buscamos saber as possíveis causas do abandono escolar e quais eram as regiões do Brasil em que mais ocorriam as desistências de alunos na fase de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse sentido, encontramos no próprio documento a indicação das causas:

Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. No Brasil, este contingente chegou a 39,1%. Para este principal motivo, ressaltam-se os homens, com 50,0% e as pessoas brancas, com 40,0%. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres indicaram realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo. (BRASIL, IBGE, PNAD Contínua, 2019, p. 11).

Diante de tal fato apontado na citação acima, há comprovação que o trabalho é o principal motivo de abandono escolar, havendo urgência de que surjam políticas públicas que venham a reparar as causas do abandono escolar apresentadas na pesquisa (BRASIL IBGE, PNAD Contínua, 2019). Outro fato contido nesses dados que nos faz refletir é o grande número de internos no sistema carcerário que não concluíram nem o Ensino Fundamental, talvez pelas mesmas razões, pois muitas crianças e jovens abandonam a escola para trabalhar, para ajudar no sustento da família. Há um descaso dos governos em relação ao abandono escolar e ao analfabetismo no Brasil, e este é um problema que se arrasta há longos anos. Podemos observar como o índice de analfabetismo vem se mostrando nas regiões do país.

Quanto às regiões brasileiras em que ocorre o maior número de incidências de jovens que abandonaram os estudos na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, a pesquisa revela que “O marco dos 15 anos acontece em todas as regiões, sendo bem expressivo no Sul (16,3%), no Sudeste (14,9%) e no Nordeste (13,9%)” (BRASIL, IBGE, PNAD Contínua, 2019, p. 10).

O analfabetismo e o abandono escolar no Brasil são questões que merecem um olhar especial das autoridades, dada a falta de políticas públicas focadas na solução desse problema, que não estão acontecendo como deveriam. Faltam investimentos em educação, e tal fato impede muitos jovens de conseguirem, pelo menos, ter a mínima possibilidade de concorrer a uma vaga de emprego, além de violar as leis que garantem esses direitos (CF, 1988; ECA, 1990: Estatuto da Juventude, 2013). A desqualificação profissional leva muitos à desilusão, pois não conseguem nutrir um sonho de trabalhar com carteira assinada, com direitos trabalhistas. Por essa razão, muitos trabalham na informalidade, outros partem para ganhos ilícitos e acabam em presídios. Os órgãos governamentais competentes que deveriam empenhar-se na oferta de oportunidades, de capacitação escolar e profissional a estes jovens preferem culpá-los por sua falta de qualificação. Nesse sentido, o autor Frigotto (2009) salienta que

O analfabeto, o sem-terra, o subempregado, o não qualificado, o não empreendedor ou o não ‘empregável’ assim o são porque não souberam ou não quiseram ou não se esforçaram em adquirir o ‘capital humano’ ou as ‘competências’ que os livrariam do infortúnio e seriam a mão-de-obra qualificada para o crescimento acelerado. (FRIGOTTO, 2009, p. 78).

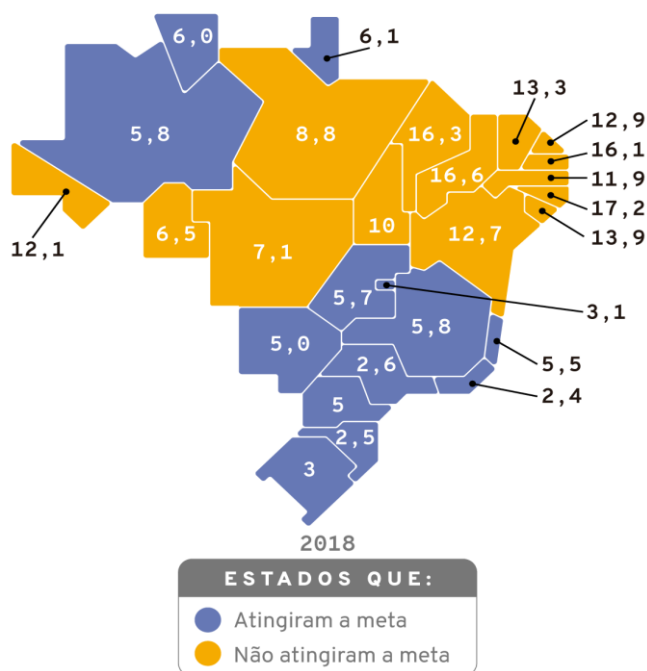
Percebemos que o discurso da classe dominante do país é que a culpa pelo insucesso das pessoas pertencentes à classe menos favorecida, não está relacionada a oportunidades, incentivo, condução ao acesso à educação e trabalho, a recursos financeiros; e mais, eles, a elite e a classe governante do país acreditam que isso depende de vontade própria, de esforço individual de cada um, como se as oportunidades fossem iguais para todos. Para “adquirir capital humano” há necessidade de salários dignos e não salário-mínimo. A elite, por desconhecer a pobreza, não percebe as diferenças no tipo de escola que os ricos e a classe média alta frequentam e as escolas oferecidas aos pobres, não percebem que filhos das famílias pobres precisam assumir de forma precoce empregos e subempregos para ajudar no sustento de suas famílias, ou para o sustento próprio, que recebem baixos salários e que, por conta dessa questão, muitos abandonam a escola ou nem chegam a ela, fato que contribui para o aumento do analfabetismo.

Podemos conferir no mapa abaixo que no Brasil, em 2018, apenas 13 estados da Federação conseguiram atingir a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação que previa uma redução parcial na taxa de analfabetismo, em torno de 6,5%, a ser atingida no ano de 2015.

A meta final do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024 (GAZETA DO POVO, Infográficos, 2019)⁹.

Podemos visualizar no mapa abaixo os estados que atingiram a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação para 2015.

Figura 1 – Estados que atingiram a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação que previa uma redução parcial na taxa de analfabetismo, em torno de 6,5%, a ser atingida no ano de 2015



Fonte: BRASIL, IBGE, PNAD Contínua 2018 – Educação.

É bem provável que em 2024 a redução do analfabetismo não venha a ser cumprida em todos os estados da Federação, pois estamos vivendo um período de grandes incertezas devido à pandemia causada pela COVID-19. Por essa razão, as aulas presenciais foram suspensas, e ainda não temos certeza da volta das aulas presenciais em 2021, o que acarreta mais atrasos para que determinados estados atinjam a meta em 2024. Além desse fato, percebemos também falta de investimentos nos setores da educação pública por parte do Governo Federal, além do congelamento de gastos previstos na PEC do Teto dos Gastos por 20 anos.

Tal fato nos leva a pensar na dificuldade que a administração dos presídios e a administração das escolas no sistema prisional enfrentam para oferecer educação a todos, pois

⁹ Disponível em <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/> Acesso: 20 out. 2020.

são muitos os problemas que impedem o acesso à educação. Grande parte dos presídios não possuem uma estrutura adequada. Silva e Moreira (2011) dizem que nenhuma unidade prisional foi concebida na planta contendo uma escola. Isso demonstra que a própria arquitetura dos presídios não favorece a educação, em decorrência da política pensada para essas instituições.

A oferta da educação no sistema carcerário é amparada por diversas leis, tanto estaduais quanto federais, que asseguram o direito à educação de pessoas encarceradas, bem como pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, a Lei de Execução Penal – LEP (1984), o Plano Nacional de Educação - PNE, o Plano Estadual de Educação nas Prisões de Mato Grosso do Sul (2015), a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

O Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional - PEESP, instituído pelo Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011 – e a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96, que, apesar de não versar sobre a educação em sistemas carcerários, foi recomendada pelas resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e Conselho Nacional da Educação para corrigir essa falha – veio através do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001, que expõe na 17ª meta do plano, entre outros objetivos, o da educação de jovens e adultos e estabelece a implantação do ensino em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Todas essas leis conquistadas não foram suficientes para efetivar o acesso da educação para todos, e muito menos para as pessoas privadas de liberdade, sendo que no ambiente carcerário a educação deveria ser prioridade, para que tais alunos pudessem usufruir de uma educação de qualidade, que poderia, talvez, ser a única chance em suas vidas. Como vimos nas estatísticas dos INFOPENs (2014, 2017), as pessoas privadas de liberdade, em sua maioria, têm pouca ou nenhuma escolaridade.

Quando falamos sobre a oferta da educação para todos e não apenas para alguns, é preciso pensar não só na oferta da educação, mas também em outros fatores que se fazem necessários, como, por exemplo, travar a luta contra o analfabetismo, assegurar a permanência dos alunos nas escolas e investir em qualidade da educação. Nesse sentido, percebemos uma certa dificuldade para encontrar uma definição exata do que venha a ser qualidade no ensino.

No entanto, Cury (2014) propõe uma medida que torna plausível sua visão, partindo da premissa da cidadania e dos direitos humanos, como essência para atingir essa qualidade

Eis, pois, que a Conae e seus impactos sobre o Congresso e sobre os sistemas representam uma oportunidade rara e histórica de o Brasil superar a pesada herança do passado excludente e lançar políticas que nos ponham no caminho de mudanças atuais na educação brasileira que molde uma verdadeira educação de qualidade. Se esta herança pesada do passado e o caráter necessário e atual de uma educação de qualidade, representados, de um lado, pelo não cumprimento das promessas contidas no ordenamento jurídico nacional e internacional, e de outro, pela urgência pedida pela sociedade em vista da qualidade, nasceram da ação dos homens de tantas gerações passadas, é da ação consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização. (CURY, 2014, p. 1065).

Assim sendo, uma educação pautada na cidadania e nos direitos humanos deveria ser a principal pedagogia usada nas escolas e em todo os processos educativos – e principalmente no sistema carcerário –, uma pedagogia progressista, humanista e libertadora, assim como propõe Paulo Freire. O que não se deve fazer e o que não tem sentido é tratar o educando como se fosse uma “coisa”, oferecendo a ele uma educação mecanicista com sentido de domesticar. Paulo Freire (1967) nos proporciona uma visão sobre ações educativas de acordo com a concepção que o educador tem internalizada em seu quefazer educativo:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (FREIRE, 1967, p. 124).

A oferta de educação no sistema prisional não é uma conquista ou um avanço, pois ela é um direito, garantido em vários documentos, já mencionados nessa seção, porém só pelo fato de que tal direito é contemplado na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 ele já se faz muito importante, e por essa razão deveria ser cumprido como um dever, ou seja, como uma obrigação. No cumprimento desse direito, porém, talvez possamos observar alguns avanços, como, por exemplo, proporcionar o acesso à educação para todos e principalmente para os internos e internas no sistema carcerário. E, caso não seja possível o acesso a todos, que pelo menos o seja para a maioria das pessoas aprisionadas ou as que manifestem o desejo de ter esse acesso, para que, dessa forma, tenham a oportunidade de desfrutar da escolarização. Ao proporcionar o acesso à educação, talvez fosse considerada como avanço a complementação

educacional através da oferta de salas de informática, biblioteca, filмотeca, projetos educativos, entre outros.

Investir em recursos que propiciem maior compreensão dos processos educativos talvez possa ser considerado um avanço, e assim poderíamos observar quais presídios poderiam avançar mais que outros, pois, de acordo com o que estamos observando, podemos dizer, com base nos autores abaixo, que a prisão em si não tem contribuído para que os jovens possam encontrar sentido em suas vidas.

Jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas, e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade e a prisão que temos hoje em nada contribui para isto. (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 95).

Os autores comprovam o descaso dos nossos governantes quanto à oferta e à qualidade da educação não só em presídios, mas também entre as populações em liberdade. Por essa razão é que insistimos em dizer que não basta apenas a oferta, mas se deve investir em programas educacionais que sejam eficientes para garantir acesso e permanência dos educandos nas escolas, principalmente para as pessoas privadas de liberdade durante o cumprimento da pena e sobretudo ao saírem em liberdade. A educação pautada em direitos humanos talvez pudesse reverter os índices alarmantes de jovens que estão adentrando nos portões das prisões por falta de visibilidade, de oportunidades, de formação educacional e preparo para o trabalho.

A exclusão social promovida tanto pela escola quanto pelo trabalho está contribuindo grandemente para sobrecarregar os presídios. Há de se rever a educação no sentido de torná-la mais inclusiva, mais atraente e que venha a contemplar a história de vida dos alunos, que valorize seus saberes, de modo eles tenham oportunidade de se expressar, ser ouvidos, ganhar visibilidade, para que, assim, todos tenham oportunidades iguais. As exigências do mercado de trabalho também se tornam excludentes; além de exigir muitas qualificações, a maioria das empresas exigem experiência profissional, o que deixa os jovens desalentados, pois essa exigência deveria ser desnecessária para conseguir o primeiro emprego.

A educação de adultos exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do jovem adulto como sujeito; coloca-nos o desafio de pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade: ter o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2004a, p. 14).

A educação em presídios não deveria ser vista como uma forma de reabilitação, e sim como um direito ao desenvolvimento pleno, haja vista que ela não dá garantias de que isso aconteça, e, mesmo que os efeitos não sejam visíveis, ela é um direito conquistado e só por isso a existência de educação já se torna necessária.

A educação nunca deve ser justificada por objetivos de reabilitação. Não estamos seguros de que graças à educação a reincidência diminua (em uma semana, um mês, em dez anos? Como avaliar?). Mesmo que a educação não tenha nenhum efeito sobre a reincidência, o direito à educação na prisão deve ser mantido e preservado. A educação não deve jamais ser instrumentalizada. É um direito, simplesmente. Não devemos explicar ou convencer. (MAEYER, 2006, p. 55).

A soma dos esforços impulsionados pelas leis que amparam a universalização da educação para todos não foi capaz, sequer, de cumprir com o papel de acabar com o analfabetismo no Brasil; por essa razão, o número de presidiários analfabetos ou com Ensino Fundamental incompleto constitui a maioria dentro dos presídios, segundo os dados estatísticos dos INFOPENs (2014, 2017).

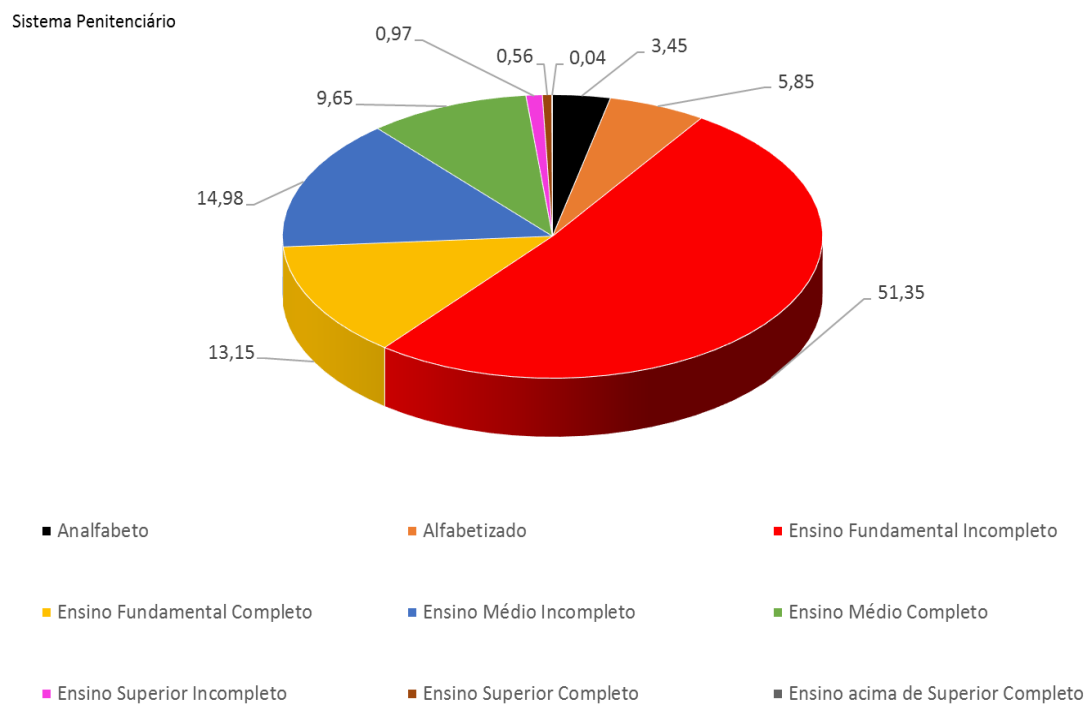
Isso deixa claro o quanto a educação é necessária, não só dentro da prisão, mas principalmente fora dela. As pessoas que possuem escolaridade mais elevada dificilmente adentram nas prisões. Nesse sentido, é preciso que nossas autoridades percebam que investimento em educação acarreta diminuição no número de presidiários, pois observamos que o número de infratores com nível superior é mínimo. Não é regra geral, mas é possível que a educação torne as pessoas mais sensíveis, mais conscientes de seus deveres, além de propiciar uma melhor inserção social e redução das desigualdades. Provavelmente, ao obterem conhecimentos, terão capacidade de exigir seus direitos básicos, além de não se deixar criminalizar em uma sociedade desigual.

Poderemos constatar na citação abaixo que quanto mais elevado for o grau de escolaridade, menos infratores chegarão aos presídios:

No que concerne ao grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil, é possível afirmar que 51,3% destas possuem o Ensino Fundamental Incompleto, seguido de 14,9% com Ensino Médio Incompleto e 13,1% com Ensino Fundamental Completo. O percentual de presos que possuem Ensino Superior Completo é de 0,5%. (INFOPEN, 2017, p. 34).

Esses dados são suficientes para constatar o quanto a educação e o nível de escolaridade mais elevado fazem com que um número menor de pessoas adentre nos presídios. Podemos também observar essa constatação no gráfico a seguir.

Figura 2 - Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: BRASIL, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, junho/2017

Segundo dados do INFOPEN 2017, 10,58% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, incluindo aquelas de ensino escolar e atividades complementares. Esses dados demonstram que o acesso à educação no sistema prisional não atinge a todos. As causas e os motivos pelos quais a educação não chega a cumprir sua meta de abrangência total em presídios, como uma oportunidade para todos, é algo que merece um estudo, pois, embora consigamos vislumbrar algumas causas, para se ter informações mais precisas haveria necessidade de uma investigação científica, pois é na prisão que a educação deveria atingir sua meta principal proporcionando o acesso a todos, devido à disponibilidade de tempo de que os presidiários usufruem e pelo fato de que a maioria possui pouca escolaridade.

As oportunidades escolares são necessárias para as pessoas privadas de liberdade, porém o acesso restrito, conforme vimos nos dados estatísticos acima mostrados, leva-nos a pensar que a educação no sistema prisional realmente não abrange a todos e, em nível nacional, não chega sequer a atingir 50% dos internos. Dessa forma, nos presídios, a lei da Constituição de

1988 que versa sobre a educação como direito de todos passa a ser direito de alguns, e assim, mais uma vez, a lei não se efetiva conforme deveria.

Percebemos que a educação no sistema prisional do estado de Mato Grosso do Sul ainda é insuficiente, havendo necessidade de expandir acesso a escolaridade para todos, e em todos os estabelecimentos prisionais.

Da forma como vem acontecendo a educação carcerária em Mato Grosso do Sul, percebemos que ela não atingiu o objetivo proposto em tantas leis, principalmente na Constituição de 1988. Essa realidade não ocorre somente nesse Estado, porém, pelo que percebemos em análises estatísticas confiáveis, bem como os INFOPENs, o IBGE e outras fontes, em que a mesma situação de acesso a escolaridade, ocorre em todo o Brasil. Não temos nenhum Estado da Federação em que a educação tenha sido oferecida de forma geral a todas as pessoas privadas de liberdade. Por essa razão se faz necessário um olhar mais atento sobre essa realidade.

Recentemente surgiu o novo Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional de Mato Grosso do Sul (2021), que traz em seu bojo promessas que, se forem cumpridas, trarão alguns benefícios à educação no sistema carcerário. Assim, podemos, de forma bem sucinta, visualizar a elaboração do plano, as diretrizes e os objetivos a serem cumpridos:

Para a elaboração do Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional do Estado de Mato Grosso do Sul foi constituída uma comissão, que contou com a participação de representantes da Secretaria de Estado de Educação, das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, da Agência Estadual de Administração do Sistema Prisional, dos Estabelecimentos Penais, da Penitenciária Federal de Campo Grande/MS, do Conselho Nacional de Justiça e do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 03).

Voltamos a ressaltar que as intenções e leis são ricas em suas fontes, porém, se não houver compromisso com sua efetivação, como diz Paulo Freire (2011), será apenas blá-blá-blá.

Quadro 2 - Diretrizes e objetivos do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional do Estado de Mato Grosso do Sul

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional do Estado de Mato Grosso do Sul tem como diretrizes:	Os objetivos deste Plano Estadual foram delineados seguindo as supramencionadas diretrizes, os quais especificam-se a seguir:
1. a redução do analfabetismo; 2. a ampliação do atendimento escolar; 3. a qualificação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos; 4. a melhoria da oferta da qualidade da educação nos Estabelecimentos Penais de MS; 5. a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; 6. a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; 7. o fomento à atividade educacional com orientação pedagógica, buscando o desenvolvimento humano e a reintegração social das pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional; 8. a valorização e qualificação dos profissionais da educação que atuam nos Estabelecimentos Penais de MS; 9. o fortalecimento das ações educacionais articuladas com diversos órgãos estaduais dos Poderes Executivo e Judiciário; 10. a ampliação da oferta das atividades culturais, esportivas e de leitura no âmbito dos Estabelecimentos Penais de MS.	- elevar a taxa de alfabetização das pessoas privadas de liberdade do sistema prisional; - fortalecer a oferta da educação básica de qualidade; - acompanhar os processos/atividades/ações da educação para as pessoas presas e egressas no Estado de Mato Grosso do Sul; - ampliar a oferta de atividades educacionais no sistema prisional do Estado de Mato Grosso do Sul; - possibilitar a formação continuada de profissionais ligados à educação no sistema prisional; - ampliar a oferta da educação não formal; - ampliar o espaço físico para a oferta da educação no Sistema Prisional Estadual; - ampliar a oferta de educação a distância para os Sistemas Prisionais Estadual e Federal; - ampliar a oferta de qualificação profissional; - ampliar o quantitativo de acervos bibliográficos nos Sistemas Prisionais Estadual e Federal; - ampliar a oferta de Projeto Remição pela Leitura no Sistema Prisional Estadual.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que tanto a diretriz quanto o objetivo nº 1, conforme exposto no quadro acima, fazem referência à redução do analfabetismo, mas, para que haja sua efetivação, o primeiro passo deveria ser a prevenção da criminalidade, com a ampliação de escolas de tempo integral, principalmente para estudantes das classes menos favorecidas. Investir em educação seria mais interessante que investir em construção de novos presídios; no entanto, reconhecemos que os espaços físicos para a oferta da educação nos Sistemas Prisionais não são suficientes para que ela possa ser oferecida a todos. Se essa questão não for enfrentada enquanto política pública, não podemos afirmar que tal ação resolva o problema do analfabetismo das pessoas privadas de liberdade. Esse é o grande desafio, “oferta de educação a todos”, e não só para alguns, como vem ocorrendo. Se a ampliação de espaços não for suficiente para que a oferta de educação contemple todos, ampliar duas ou três salas de aula provavelmente não resolverá o problema do analfabetismo nos presídios, pois sabemos, através dos INFOPENS,

que os presídios comportam grande número de pessoas privadas de liberdade, de modo que, nesse caso, o aumento em salas de aula deveria ser proporcional à demanda. Além da ampliação de salas de aula, combater o analfabetismo é dever do Estado, razão pela qual deveriam ser implementadas medidas que favorecessem o acesso e a permanência na escola das pessoas menos favorecidas desde o nascimento. Deveriam também existir vários turnos de aulas nos sistemas de privação de liberdade, divididos em horários tanto diurnos quanto noturnos. A palavra de ordem dentro dos presídios deveria ser “EDUCAÇÃO”, em todas as formas possíveis; presenciais principalmente, à distância, e, como mostra o objetivo, vídeos educativos, aulas, filmes formativos, documentários e outras.

A Diretriz nº 8 prevê “a valorização e qualificação dos profissionais da educação que atuam nos Estabelecimentos Penais de MS”, com o objetivo de “possibilitar a formação continuada de profissionais ligados à educação no sistema prisional.”. Contudo., nossa crítica é que os professores que lecionam nos presídios de Mato Grosso do Sul não são efetivos, mas contratados temporariamente. Os gastos financeiros para fornecer formação continuada à professores temporários se mostram inúteis, pois, por mais que qualifiquem professores em um determinado ano, essa qualificação se perderá no ano seguinte, caso o professor não venha a ser contratado. Atualmente há uma seleção para contratar professores temporários, mas se o professor não for aprovado nessa seleção, é certo que não ministrará aulas em nenhuma unidade carcerária do Estado. Nesse caso, e para maior aproveitamento das formações continuadas, deveria haver concursos permanente para tais professores.

Portanto, não se pode descartar a necessidade de maior cobrança de Políticas Públicas Educacionais e de efetivação das leis, não só em Mato Grosso do Sul, como em toda a Federação. É nosso desejo que as metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional do Estado de Mato Grosso do Sul possam se efetivar.

Esperamos que a expansão das estruturas escolares em presídios venha a acontecer, porém no intuito de abranger a todos, pois as ações que selecionam e favorecem alguns e privam outros de oportunidades ao acesso à escola e ao trabalho precisam ser discutidas e problematizadas pelos órgãos competentes e pela sociedade. Esperamos também que a educação oferecida tanto dentro dos presídios quanto fora deles seja de qualidade, sendo cidadã, democrática e libertadora, assim como almejava Paulo Freire para todas as instituições educacionais do país.

A efetividade das leis que previnem a criminalidade é urgente, pois é inadmissível que as pessoas jovens, principalmente as provenientes das classes pobres, encontrem na criminalidade uma forma de sobrevivência.

De acordo com Arruda (2010), a escola é um lugar de socialização de conhecimentos. Podemos dizer que é também um lugar de formação e de construção de projetos de vida. Essa temática será discutida na próxima seção.

SEÇÃO 2 - PROJETO DE VIDA E TRAJETÓRIA DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

A construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada. (MARCELINO, CATÃO e LIMA, 2009, p. 547).

2.1 Definições e construções de projetos de vida

Para as autoras Arantes e Pinheiros (2021), o termo “projeto de vida” veio a se constituir na língua portuguesa substituindo o termo “propósito na vida”, sendo este último visto como algo que parecia ser capaz de trazer fraquezas, as quais poderiam levar a uma ideia universal e não contextualizada, além de mal-entendidos sobre as mudanças que podem ocorrer em planos para o futuro, pelo fato de conter características humanas e objeções éticas.

Segundo essas autoras, o conceito “propósito” despertou grande atenção no campo da psicologia internacional e nacional. Elas citam que os estudos dos autores¹⁰ como Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), Kosby e Mariano (2011), Mariano e Going (2011), e Winters, Leite, Pereira, Vieira e Dellazzana-Zanon (2018) são citados em textos em que o conceito tem sido entendido com diferentes possibilidades. Os artigos contribuem para um crescente interesse pelo tema e consequente aumento no número de estudos que apontam para uma abertura de novos campos de pesquisas, bem como a diversidade de entendimentos teóricos.

Nessa seção trazemos algumas definições sobre projeto de vida com base em autores que tratam do tema. Assim, contamos com contribuições de autores como: Maia e Mancebo (2010), Arantes *et.al.* (2016), Arantes, Pinheiro e Gomes (2019), Ribeiro (2010), Marcelino, Catão e Lima (2009) e Adam (2021), entre outros. Abordamos a importância de se ter um projeto de vida e as questões que envolvem tanto a construção quanto a concretude de tais projetos, pois, de acordo com Arantes *et al.* (2016), os projetos de vida não são necessariamente fixos, são suscetíveis a mudanças. A “ideia de futuro [...] conduz-nos à incerteza e à imprevisibilidade, próprias do futuro contemporâneo, esse tempo que requer ser assujeitado para que ganhe contornos próximos daquilo que pretendemos nos tornar” (ARANTES *et al.*, 2016, p. 79). Portanto, a construção de um projeto de vida pode ter início desde a infância (CATÃO, 2001).

¹⁰ Referências dos autores citados se encontram em ARANTES; PINHEIRO (2021).

Nesse caso, requer assujeitamento, direcionamentos da família, dos professores e também do convívio social em que os jovens estão inseridos. Estes poderão transmitir valores que, internalizados em seu ser em desenvolvimento, irão compor representações de sua identidade pessoal/social. Portanto, é na adolescência que se iniciam projetos de vida não mais assujeitados; “[...] o adolescente pode construir novos significados sobre si e sobre o mundo, ressignificar os papéis que ocupava na infância e procurar novos referenciais além do grupo familiar” (ZANON; FREITAS, 2015, p. 282). Ainda podemos observar o que dizem as autoras abaixo:

A adolescência é um momento em que escolhas são feitas e projetos começam a ser construídos e não consiste, necessariamente, em um momento de crise. Nesses projetos, está contida a visão que o adolescente tem de si mesmo, das suas qualidades e daquilo que deseja alcançar, [...] considera-se, assim, que o adolescente esteja preparado para iniciar essa construção após ser capaz de formar sua identidade, compartilhá-la com o grupo e comunicar sonhos, desejos, planos, metas. É nesse momento que ele pode ingressar em uma nova etapa de vida. (MARCELINO, CATÃO, LIMA, 2009, p. 547).

Percebemos que a idade ideal para iniciar projetos de vida conduzidos pela visão que a própria pessoa tem de si é na adolescência, porém a formação da identidade vai depender dos valores, internalizados pela dimensão afetiva. Por essa razão, o projeto de vida deve ter como base duas dimensões que serão fundamentais para a hierarquização: a afetiva e a cognitiva. Para as autoras Zanon e Freitas (2015), “A dimensão afetiva é responsável pelo valor (investimento afetivo) atribuído a cada meta e a cognitiva refere-se à capacidade de ordenar, função da inteligência. Assim, somente é possível hierarquizar possibilidades se existirem valores” (p. 283).

Por essa razão, o ideal seria que os professores, ao trabalharem com seus alunos projetos de vida, levassem em consideração primeiro a dimensão afetiva, para depois então trabalhar a cognitiva. Ainda podemos ver uma outra concepção de projetos de vida, que está ligada a uma concepção de meritocracia e com tendência capitalista. Vejamos:

[...] o projeto de vida é uma noção que está intimamente ligada à de indivíduo construída na sociedade ocidental, sustentado por duas concepções nela contidas. A primeira, o ponto de partida para se pensar em projeto, se refere à noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher. A segunda está ligada à ideia de que cada um é portador de um conjunto de potencialidades peculiar, que constitui sua marca própria, e de que sua história (biografia) é uma atuação mais ou menos bem-sucedida destas. Logo, o projeto carrega consigo a necessidade colocada na sociedade ocidental de que é preciso definir e descobrir o que o indivíduo quer e pretende, ou seja, de alguma forma, o indivíduo precisa se distinguir, diferenciar-se de sistemas mais amplos. (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 382).

As autoras se referem a duas concepções, sendo a primeira a noção de que, ao se pensar em projetos de vida, há possibilidades de escolhas; por exemplo, muitos pretendem estudar, cursar o Ensino Superior, adquirir uma profissão dos sonhos, porém a realidade é muito diferente, principalmente para as pessoas oriundas da classe trabalhadora, pois essas encontram obstáculos que muitas vezes impedem seus sonhos. Muitos são forçados a trabalhar com jornadas exaustivas, em que os horários, muitas vezes, não permitem estudar, ou até mesmo participar de cursos de aperfeiçoamento profissional, o que os impede de conseguirem se distinguir e galgar melhores cargos ou empregos diferentes. O que já é difícil para a classe trabalhadora se torna ainda pior para as pessoas que cumprem pena, pois essas enfrentam o preconceito quando em liberdade, o que pode impedir a realização de seus projetos de vida.

A segunda concepção é que o indivíduo precisa se distinguir, diferenciando-se, procurando, encontrando formas para realizar seus projetos, e, se isso não ocorrer, não é culpa do sistema capitalista em que estão inseridos, mas sim culpa própria, por não terem se esforçado, por não terem acertado em suas escolhas para a realização dos seus projetos de vida. Nesse contexto ocorre a sensação de que tais pessoas já nascem portadoras de um conjunto de potencialidades peculiares.

As autoras acima citadas consideram que o projeto de vida não é único, vai se formando através de outros projetos que vão surgindo devido à mutabilidade e, assim, vão sendo alterados em consequência de oportunidades e possibilidades que vão se apresentando. Nesse sentido, “ninguém pode ficar parado”; esses movimentos concentram significados, sentidos e direções, capazes de construir estratégias que possam ir ao encontro da realização de seus sonhos, e assim se reforça “a lógica do cada um por si” (MAIA; MANCEBO, 2010).

Paulo Freire, mesmo não citando o termo “projeto de vida”, fez referências ao termo, através de suas palavras, em vários momentos. Vejamos:

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p. 9).

Quando o autor acima citado diz “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que

constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”, isso nos remete ao projeto de vida, pois não basta estar no mundo, sem ter um projeto de vida; o ser humano tem que se projetar, sonhar, realizar e ter presença no mundo, falando do que faz, sonhando, transformando, valorando, decidindo e rompendo. Essas características fazem parte dos projetos de vida, porém, às vezes, temos que romper com um projeto de vida, por vários fatores que interferem. Mesmo assim, vale a pena substituí-lo por outro.

Além de várias formas com que o autor Paulo Freire faz referência a projetos de vida, ele nos deixou um legado inspirador de tais projetos, através de seu exemplo como ser humano, como professor, e por desenvolver uma pedagogia do oprimido. É sobre os oprimidos que lotam os presídios que discutiremos a seguir.

Surge como um acontecimento marcante a inclusão de projeto de vida no documento, “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (BRASIL, 2017), que é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem obter e desenvolver durante as etapas e as modalidades da Educação Básica. Ele reconhece a importância de se trabalhar com projetos de vida e, ao se referir às **Competências Gerais da Educação Básica**, na competência de nº 6 estabelece a valorização do projeto de vida dos alunos. Quanto ao ensino Fundamental e Médio, a BNCC assim se expressa:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 60).

Dessa forma a BNCC, ao firmar compromisso com a educação integral, propõe superar a fragmentação radical disciplinar do conhecimento, propondo estímulo à aplicação “na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 15). Esperamos que essa valorização de projetos de vida dos estudantes, que finalmente veio a ser contemplada na BNCC, possa realmente agregar valores à educação dos estudantes. Esperamos que os projetos de vida, que deverão ser estimulados e trabalhados em salas de aula, contribuam para a formação da identidade dos estudantes, através de valores que realmente possam fazer sentido em suas vidas, através de uma educação humanizada que valorize os diferentes saberes, escolhas, modos de vida, cores de pele, gêneros de todas as pessoas. Esperamos igualmente que haja respeito pelas diferenças, além de engajamento na luta a favor

dos direitos humanos, críticas à realidade, para que assim, de forma politizada, os estudantes possam desenhar seus projetos de vida e compreender as causas que podem resultar em concretude desses projetos e os motivos que podem impedir que determinados projetos sejam concluídos, mas que devem ser substituídos em decorrência das adversidades da vida.

Outra questão que nos remete a pensar e questionar é a seguinte: quem serão os professores habilitados a trabalharem com projetos de vida? Não deveriam ser os professores de filosofia ou sociologia? Qualquer professor poderá ministrar essas aulas? Se assim for, tais professores tiveram alguns cursos preparatórios para enfrentar esse desafio? Ou esse tema, “projeto de vida”, deverá ser tratado como tema transversal? Tais questões nos remetem a um comparativo com a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório proposta pela LDB 1996, conforme demonstrado no artigo e parágrafo abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, LDB, 1996).

Apesar da obrigatoriedade de se trabalhar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, tais estudos parecem não ter atingido o efeito esperado, que seria a valorização da história e da cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, a redução do preconceito racial. O mesmo acontece com a história e cultura indígena, pois o que prevalece na maioria das escolas é apenas o folclore. As crianças continuam pintando suas carinhas e usando cocar em suas cabeças no Dia do Índio, mas parecem estarem esvaziadas de conhecimentos históricos.

Os professores, muitas vezes, não estão preparados para trabalharem temas nos quais não tiveram formação ou com os quais não têm afinidade. Assim, não basta o conteúdo estar no currículo, se o mesmo não estiver no professor. Esperamos que o tema “projeto de vida” possa ser trabalhado por qualquer professor, independentemente de sua área de formação. Não obstante, obter conhecimento sobre esse novo desafio, “projeto de vida”, é algo que deveria ser estudado e planejado por todos os professores, para que, capacitados, possam trabalhar com segurança, para que, dessa forma, tal trabalho venha a surtir o efeito desejado. O efeito desejado deve, primeiro, contemplar a formação humana e o que se é e deseja ser enquanto processo construído e apoiado na realidade concreta, e não só a projeção daquilo que se pretende ter

através do trabalho, como é o desejo capitalista. O trabalho pode e deve fazer parte do projeto de vida das pessoas, é uma necessidade, mas não deveria ser trabalhado em primeiro plano. O foco principal de um projeto de vida deveria ter como reflexão primeira o tipo de pessoa que se deseja ser, priorizando os valores éticos, a moral, o respeito, a democracia, o saber conviver com as diferenças e engajamento na luta pelos direitos humanos, daí então o trabalho como direito e constitutivo da identidade, enquanto projeção do ter, ter uma profissão, um emprego, um bom nível de estudo e mais.

A questão da elaboração do projeto de vida dos jovens e adolescentes tem feito parte das preocupações educacionais, principalmente no sentido de promover uma reflexão sobre os cenários futuros que estes vão encontrar não só no âmbito profissional, mas também no social. Alguns autores (ARAUJO, 2009; CARRANO et al., 2015; SPOSITO e SOUZA, 2015) têm enfatizado o aspecto de que as políticas que se voltam para a inserção profissional têm um apelo de formação aligeirada e foco na prevenção do envolvimento dos jovens com a violência social e com o crime, mas não propõem uma ação coordenada com as escolas sobre o futuro desses jovens. Nesse contexto, as escolas públicas brasileiras pouco tinham explorado de forma sistemática e planejada sua contribuição à elaboração do projeto de vida dos alunos até pelo menos os últimos 15 anos, quando começaram a aparecer programas que de forma mais estruturada incluem no currículo essa temática. (ADAM, 2021, p. 35-36; tradução livre).

Concordamos com a autora acima citada quando defende que o projeto de vida dos jovens e adolescentes faz parte das preocupações educacionais, pelo fato de promover reflexões nos estudantes sobre o futuro que estes irão encontrar, tanto no âmbito profissional quanto no social. Esperamos que os professores não trabalhem projetos de vida com seus alunos visando apenas um futuro profissional, mas que sejam trabalhados os projetos sociais, para que não ocorra meramente o querer ter, vislumbrado apenas em uma concepção materialista, mas que predomine o querer ser, num sentido ético, para que não venha a ocorrer o que diz o autor abaixo citado:

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem. (FREIRE, 2011, p. 63).

Por essa razão apresentada por Paulo Freire e por outros autores, pessoas que constroem suas identidades sem valores democráticos, sem desenvolver humanidades, correm o risco de considerarem suas profissões, cargos e dinheiro como prioridades em suas vidas, e assim

acabam se tornando pessoas materialistas, mesquinhas, gananciosas e opressoras. Nesse sentido, trabalhar projetos de vida para o social, para o tipo de pessoa que se deseja ser, provavelmente fará com que as relações humanas, com base na cidadania, abram caminhos para uma carreira profissional pautada mais no ser do que no ter.

Quando o foco do projeto de vida está relacionado ao futuro, ao que se pretende ter, através de formação profissional ou acadêmica, ou de outras formas, concordamos com a advertência de Arantes *et al.* (2016) de que as incertezas e as imprevisibilidades que podem ocorrer são próprias do futuro. As autoras, enquanto educadoras e pesquisadoras, observaram

[...] uma crescente postergação das escolhas que culminam na elaboração dos projetos de vida dos jovens. Não sabemos ao certo se esse fenômeno é motivado pela indecisão, pela confusão ou pela reflexão, mas é certo que a elaboração do projeto de vida é o recurso mais satisfatório para lidar com essas instabilidades sem abrir mão da realização de nossas aspirações. (ARANTES *et al.*, 2016, p. 79).

Concordamos com as autoras sobre a postergação das escolhas de projetos de vida; muitas vezes nós, professores, também observamos tais indecisões em nossos alunos, principalmente quando chegam ao último ano do Ensino Médio e pretendem prestar vestibular ou ENEM para ingressar em universidades. A escolha de cursos preparatórios para o mundo do trabalho realmente não é uma escolha fácil, porém projetar o futuro talvez não implique necessariamente projeções a longo prazo; pode-se projetar o futuro a partir de escolhas simples e humanísticas. Nesse sentido, seria importante a escola trabalhar esses valores, pois muitas crianças e jovens talvez ainda não possuam maturidade suficiente para planejar um futuro distante, ou até mesmo a escolha de cursos universitários, porém é possível planejar um futuro imediato. “Entretanto, não é apenas o tempo futuro que é evocado pela figura do projeto de vida, já que ele também estabelece fortes vínculos com as demais instâncias constituintes da tripartição do tempo: o passado e o presente” (ARANTES *et al.* 2016, p. 79).

Nesse sentido, caberia à escola trabalhar a formação cidadã de seus alunos, para depois, então, planejar um futuro em que os valores adquiridos possam estar presentes em seus projetos de vida em relação à escolha de uma profissão.

Trabalhar a formação do cidadão e da cidadã contemporâneos pressupõe considerar e atuar sobre diferentes dimensões constituintes do sujeito, visando construir valores, habilidades, atitudes e conhecimentos que favoreçam a construção de projetos de vida que visam transformar e fazer a diferença no mundo. O processo de formação pressupõe, assim, contemplar os projetos de vida dos estudantes, fruto de suas escolhas e aspirações, orientados por seus valores. (ARANTES; PINHEIRO; GOMES, 2019, p. 168).

As autoras citadas reconhecem a importância da formação cidadã como conhecimentos que favorecem a construção do projeto de vida. Em várias penitenciárias e prisões distribuídas pelo Brasil, existem jovens que talvez planejaram seus futuros, com o objetivo de adquirir bens materiais, sem levar em consideração os valores éticos e morais contemplados pela cidadania, pois tais bens, quando adquiridos, talvez os impeçam de cometer atos ilícitos. Atualmente muitos jovens, para realizar seus sonhos, não consideraram a cidadania e, movidos pelo desejo de aparentar ter posses, riquezas, vidas luxuosas, acabaram obtendo a privação do bem essencial à vida que é a liberdade. Nesse caso, indagamos: o que foi possível que a escola fizesse para evitar tais atitudes?

Mas estaria a escola oferecendo aos seus alunos experiências que, de fato, contribuem para suas projeções futuras e o exercício da cidadania? Estaria a escola oportunizando-lhes a compreensão de si, seus valores e sentimentos, as suas necessidades e as demandas do mundo contemporâneo, do mercado de trabalho e da sociedade? Como os estudantes significam suas experiências escolares no contexto de seus projetos de vida? Que percepção eles têm dessas experiências? Que lugar a escola ocupa nas perspectivas futuras dos jovens brasileiros? Eles a legitimam como espaço formativo? (ARANTES; PINHEIRO; GOMES, 2019, p. 168).

São essas as questões que deveriam se tornar objeto de estudo para pesquisadores, pois percebemos de forma nítida a falta de cidadania, afetividade e respeito na conduta de grande número de jovens e adolescentes, que de forma tão perversa se mostrou em suas atitudes no enfrentamento da pandemia causada pela COVID-19. Percebemos a falta de cuidados preventivos para evitar a disseminação do vírus, bem como o não uso de máscaras, além de aglomerações festivas, de que muitos jovens e adolescentes participaram/participam sem se importar se estarão levando para suas casas o vírus que poderá contaminar os pais idosos, doentes ou parentes em situação de risco e as pessoas, de modo geral, com as quais convivem ou não.

A falta de cidadania e afetividade por parte de muitos jovens e adolescentes nos permite evidenciar o desprezo pela vida das pessoas, e até mesmo para com própria. Por essa razão, esperamos que escola realmente cumpra o papel com que se compromete, educando para a cidadania e incentivando seus alunos a desenvolverem projetos de vida em que a ética, a democracia e a valorização da vida se façam presentes.

Quanto à educação integral (que não significa escola de tempo integral, mas integral como um todo, como um pacote de formações humanitárias, democráticas, políticas e globais) segundo as autoras Arantes, Pinheiro e Gomes (2019), a escola deve se reconhecer como um

lugar de formação global do desenvolvimento humano, optando pela ruptura com o modelo de escola instrucional, centrado na transmissão, bem como no ensino de aquisições intelectuais.

Freire (2007) adverte sobre a alienação de que esse tipo de formação é capaz e propõe uma educação libertadora. Para que a escola faça jus à educação integral, deve se pautar em dois eixos, que são formação e instrução. Nesse sentido, deve formar para a cidadania, rompendo com uma visão reducionista que privilegia o intelectual ou o afetivo, e passar a assumir seu trabalho focando em diferentes dimensões, como a cognitiva, afetiva, social, cultural, e outras visando à construção de hábitos de convivência, de autonomia, de democracia, de valores éticos e outros. “Por esta razão, a associação entre projetos e valores se dá na medida em que estes se articulam para dar sentido à vida e às ações dos sujeitos, incluindo a constituição da identidade” (ARANTES *et al.*, 2016, p. 80).

No próximo tópico discutiremos o projeto de vida em relação ao contexto social e à inserção no mundo do trabalho.

2.2 Contexto social, projeto de vida, inserção no mundo do trabalho

O mundo do trabalho é considerado como espaço de construção de projetos de vida, ao se vislumbrar o mundo sociolaboral em que os sujeitos se mostram passíveis de reconhecimento psicossocial, pois são marcados pelos processos organizados geradores de lugares, práticas, estratégias de preparação, identidades e representações sociais distintas e formas de inserção ideológicas de acordo com os vários grupos socioculturais, porém em relação constante na dinâmica social (RIBEIRO, 2010).

Para os jovens de classe alta e média, a realização de projetos de vida a longo prazo pode estar imbricada com o trabalho, um trabalho que lhes garanta status, sucesso, altos salários ou empreendedorismo. Nesse sentido, é possível que os jovens pertencentes a classes menos favorecidas também projetem para o futuro algum tipo de profissão que desejam exercer, porém enfrentam dificuldades que os impedem de se preparar para o mercado de trabalho da mesma forma que jovens de classe alta e média se preparam. A maioria dos jovens pobres ingressam no trabalho de forma precoce e completamente desprovidos de qualificações, o que lhes dificulta conseguirem o trabalho que muitas vezes gostariam de ter, restando-lhes empregos em que os direitos trabalhistas, na maioria das vezes, não se fazem presentes. Além disso, o trabalho que conseguem pode não ser gratificante nem prazeroso, e ainda pode lhes causar constrangimento ao mencioná-lo, quando são interrogados sobre a profissão que exercem.

Nesse sentido, Paulo Freire colabora com a seguinte afirmação:

[...] toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento... A modernidade de alguns setores das classes dominantes, em cuja posição superam de longe a postura das velhas e retrógradas lideranças dos chamados “capitães de indústria” de outrora, não poderia, porém, mudar a sua natureza de classe. (FREIRE, 1992, p. 92).

A esses trabalhadores pobres o emprego é como algo “pré-dado”, repetitivo, que não produz sonhos nem projetos de vida para o futuro, não havendo expectativa de melhora para suas condições de vida. Para esses trabalhadores, “não há opções ou decisões” e, como trabalham em subempregos ou serviços que lhes consomem todo o tempo, “não há lugar para a educação”. Assim se submetem aos desejos da classe dominante de manter essa massa alienada dependente das migalhas salariais para que possam sobreviver e continuar vendendo sua força de trabalho barata, em troca do pão de cada dia.

Maia e Mancebo (2010) se referem à lógica do mercado de trabalho, que nutre a ideia de que a responsabilidade pelos sucessos ou fracassos é própria de cada um. Nesse sentido, justifica-se que as políticas públicas e as políticas sociais cada vez sejam menos protetoras. Por essa razão, muitas vezes, há necessidade de orientações aos jovens, para que, dessa forma, suas escolhas sejam facilitadas, no intuito de que encontrem o caminho que possam trilhar para a realização de seus projetos de vida.

A construção de uma trajetória no mundo do trabalho pressupõe um jogo intrincado de relações entre processos e instituições sociais que sobredeterminam as possibilidades e limites psicossociais que cada sujeito terá na elaboração, planejamento, realização e gestão de seu projeto de vida no trabalho. (RIBEIRO, 2010, p. 121).

De acordo com Ribeiro (2010), a trajetória que muitos jovens percorrem para adentrar no mundo do trabalho depende de relações e instituições sociais que demandam possibilidades e limitações. “Os jovens, particularmente, são afetados diretamente por essa realidade, com contornos mais dramáticos para aqueles advindos das classes socioeconômicas mais pobres” (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 378). Nesse sentido, a dualidade da instituição escolar não colabora para que jovens pobres tenham uma educação de qualidade, pois é evidente a existência de duas escolas, uma para os ricos e outra para pobres, limitando condições de concorrência.

Melset e Bock (2015) realizaram uma pesquisa interessante sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social. Desenvolveram um estudo sobre “projetos de futuro” de jovens pobres e ricos da cidade de São Paulo. As autoras usaram como instrumentos de investigação duas redações sobre a temática “projeto de futuro”: a primeira perguntava ao sujeito a respeito de seu futuro, e a segunda sobre o futuro que imagina para um jovem de classe social desigual. Trazemos aqui uma amostra dos resultados dessa pesquisa, que é pertinente para as nossas discussões sobre projetos de vida. As autoras, ao transcrever os dados coletados em categorias de análise, sintetizaram de forma criativa e poética a percepção e as significações que os jovens pobres têm si e o que imaginaram para os futuros de seus personagens ricos:

Começaremos apresentando as significações básicas de nosso grupo de sujeitos pobres em cada categoria, por meio das frases que construímos para dar visibilidade a tais significações: eu me esforço; tu não te esforças (esforço pessoal); eu construo a minha vida, pelo esforço; tu destróis a tua, pela ausência de esforços (mudança de vida); minha escola não me deu boas oportunidades; a tua te deu as melhores (ensino médio); para mim, chegar à faculdade é difícil; para ti, é fácil (ensino superior); eu trabalho porque preciso; tu trabalhas se quiseres (trabalho); minha família será perfeita; a tua já é (família); eu quero mudar a sociedade; tu não queres (participação política e social); eu desejo ter dinheiro – e o aproveitarei bem; tu já o tens – e o desperdiças (dinheiro e consumo); minha relação com meus amigos é útil; a tua relação com os teus é fútil (relações sociais). (MELSET; BOCK, 2015, p. 779).

As autoras analisaram que os jovens pobres, em suas projeções de futuro, almejam condições de vida diferentes da que possuem, desvalorizam a si próprios, a família e as instituições que frequentam, demonstram o desejo de superação e de aproximação do que o outro, o jovem rico, é. O esforço pessoal é visto pelo jovem pobre como uma saída para sua condição de pobreza, e esse esforço é próprio, diferente do esforço dos jovens ricos, pois não podem contar com a ajuda da família. “O jovem rico é significado pelos nossos sujeitos pobres como alguém que, devido às suas boas condições financeiras e familiares, recebe apoio, herança, sorte” (MELSET; BOCK, 2015, p. 778).

Vejamos agora as significações dos jovens ricos em relação a si próprios e aos outros, de acordo com as categorias de análise propostas pelas mesmas autoras:

Apresentaremos as significações básicas de nosso grupo de sujeitos ricos em cada categoria, por meio das frases que construímos para dar visibilidade a tais significações: eu posso, como os meus; tu podes, ao contrário dos teus (esforço pessoal); eu posso seguir os meus sonhos; tu tens que renunciar aos teus (mudança de vida); terminar o ensino médio é, para mim, natural; para ti, é excepcional (ensino médio); eu nasci para fazer faculdade; tu não nasceste para isso (ensino superior); eu escolho o meu trabalho, que é para mim; tu não podes escolher o teu, que é para os outros (trabalho); eu serei independente da

minha família; tu serás eternamente dependente da tua (família); eu me engajo para mudar a vida de outros; tu te engajas para mudar a vida dos teus (participação política e social); eu escolho uma vida modesta; a ti, essa vida é imposta (dinheiro e consumo); e minha vida comporta amigos; a tua não (relações sociais). (MELSET; BOCK, 2015, p. 780).

Percebemos, assim como as autoras acima citadas, que os jovens ricos se enxergam, em suas projeções para o futuro, como pessoas que serão bem-sucedidas, porém, como desejam independência da família a que pertencem, é possível que venham a encontrar algumas dificuldades, e assim terão que se esforçar para que consigam atingir seus objetivos relacionados à profissão. Os jovens ricos, na construção de seus personagens pobres, associaram a pobreza com situações difíceis, comuns às famílias pobres, em que os pais trabalham em empregos precários, os filhos precisam entrar para o mundo do trabalho precocemente para ajudar as suas famílias no sustento da casa – essas situações não foram citadas quando falaram de suas próprias vidas. Identificaram o pobre através das desgraças, de dificuldades e problemas.

Os sujeitos ricos participantes da pesquisa se identificam com possibilidades – não refletem sobre as facilidades que têm. Para os jovens ricos, suas vidas são como modelos ou metas que devem ser alcançadas pelos jovens pobres, por meio de seus próprios esforços (MELSET; BOCK, 2015).

O esforço atribuído a esse personagem pobre é muito maior do que o suposto para seus próprios futuros. Tal personagem pobre carrega uma forte significação, apoiada na ideologia do esforço pessoal: a do pobre heroico, que supera sua condição de pobreza por meio de um esforço hercúleo. (MELSET; BOCK, 2015, p. 781).

Essa significação que o jovem pobre carrega, apoiada na ideologia do esforço pessoal, está em consonância com o discurso da meritocracia. A elite e os discursos dos governos neoliberais reforçam a ideia da meritocracia de tal forma que os pobres, por não perceberem as causas sociais que os impedem de lutar pelos seus objetivos, assumem a culpa por seus fracassos. Desta forma, os governos ficam isentos de suas obrigações de prover condições para que a luta se instaure.

Paulo Freire adverte nesse sentido: “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência do seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. [...] nisso reside sua ‘conivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2011, p. 71.)

Se para jovens pobres a trajetória de vida é marcada por uma série de exclusões e dificuldades que os oprimem e impedem que seus projetos de vida se concretizem, podemos

imaginar o quanto esse quadro se agrava para as pessoas que, além de pobres, tiveram passagem pelo sistema prisional ou estão em condições de privação de liberdade. No próximo tópico discutiremos essa questão.

2.3 Trajetória de pessoas privadas de liberdade

Para falarmos da trajetória das pessoas privadas de liberdade, se faz necessário uma busca sobre o passado, presente e futuro dessas pessoas, para que possamos entender as possíveis causas que os levaram a encontrar o caminho da prisão e a difícil luta pela liberdade.

Quando nos referimos à luta pela liberdade, isso não significa apenas o cumprimento da pena, ou sair pela mesma porta em que entraram na prisão, essa liberdade não está relacionada ao ato da saída após cumprir a pena; essa é apenas uma parte do processo, pois mesmo livres dos muros da prisão continuam aprisionados pelo preconceito, pelo estigma causado pela prisão, pela invisibilidade social, pela negação de oportunidades e pela falta de direcionamento que o Estado deveria assumir, ao devolver a liberdade para um pássaro que, com asas feridas e sem ajuda, não consegue voar sozinho. Quando as portas das oportunidades se fecham, as portas dos presídios continuam abertas, esperando os reincidentes.

As trajetórias de vida da maioria das pessoas privadas de liberdade são trajetórias marcadas pela pobreza, assim como descreve De Maeyer (2013) ao dizer que a maioria das pessoas privadas de liberdade são pessoas pobres, com pouca instrução educacional e que não conhecem a escola. Aos que conheceram tal experiência, porém, ela resultou em fracasso. Nesse sentido podemos interrogar: que motivos levam uma experiência escolar a resultar em fracasso? A educação é um direito de todos, conforme a Constituição Brasileira de 1988 e outros documentos que respaldam essa afirmação, porém o acesso e a permanência em escolas públicas têm se tornado um problema cada vez maior, principalmente para famílias de baixa renda, que encontram uma série de obstáculos tanto para obter acesso a elas quanto para garantir a permanência nelas. Vejamos o que diz a autora Sposati (2000, p. 27):

Ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social. (SPOSATI, 2000, p. 27).

A escola não deveria ser uma aliada da família no desenvolvimento da formação e de projetos de vida, assim como aponta Ribeiro (2010)? Que escola é essa? Que, ao contrário de

acolher, motivar e formar para a cidadania, decepçiona? A escola não deveria nunca decepçionar, porém deveria ser um espaço de acolhimento, de inclusão, de acesso aos mais variados tipos de saberes que contribuam para a formação dos alunos, na perspectiva humanista, democrática e cidadã. Deveria ser o espaço de troca de saberes, de pesquisa, de descobertas, de diálogos e mais. Nesse sentido, Paulo Freire enfatiza que não se deve chamar para a escola alunos para receberem instruções postuladas, punições, repreensões, e sim que os alunos devem participar de forma coletiva da construção do saber (FREIRE, 1991).

Os saberes próprios da educação bancária não vão ao encontro da realidade dos alunos, não há apropriação desses saberes, pois, na maioria das vezes, estão descontextualizados da realidade dos alunos; por essa razão, muitos perguntam: por que devo saber isso? Em que momento da minha vida vou aplicar esse ensinamento?

Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a sua vontade de ser mais. É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. (GADOTTI, 2019, p. 77).

A escola deveria ser o lugar em que os alunos sentissem prazer, orgulho de seu pertencimento a essa instituição, e não decepção. Isso nos leva a pensar que a escola não deve manter a invisibilidade causada pela pobreza em seus alunos, mas que a amorosidade se faça igual para todos, pois, segundo Gadotti (2019), a escola deve deixar de ter regras rígidas. Ninguém aprende com medo, só aprendemos se colocarmos emoções no que aprendemos; nesse caso, devemos ensinar e aprender com alegria. O autor comenta ainda que se aprende aquilo que é significativo para o projeto de vida da própria pessoa; nesse sentido, afirma que quem tem um projeto de vida aprende. Ele também se refere ao tempo ao dizer que há necessidade de tempo para aprender e para sedimentar as informações e os conhecimentos; ao contrário, não se podem para injetar informações e dados na cabeça de ninguém (GADOTTI, 2019).

Paulo Freire percebia, desde sua época, que a escola precisava de mudanças, como podemos ver na citação abaixo|:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1997, p. 60).

A escola precisa ser acolhedora, assim como Paulo Freire (1997) acima menciona, e deve ser inclusiva, não apenas pelo fato de receber estudantes multiculturais, de classes sociais diferentes, além de outros aspectos, mas a inclusão também deve ser possível na participação ativa, respeitando os saberes dos alunos, valorizando as diferentes culturas e abordando constantemente os valores humanos e democráticos. Os alunos precisam se sentir incluídos, valorizados, respeitados, para que assim a escola venha a fazer sentido em suas vidas e possa despertar projetos de vida.

A escola poderia ser a grande aliada das famílias de baixa renda na condução da construção de projetos de vida dos jovens, deveria ter “uma postura de reconhecimento [...] sendo um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, em que as propostas educativas contribuem para a construção de possibilidades e de respostas aos desafios atuais” (ONOFRE, 2019, p. 100). A escola é uma instituição em que as práticas educativas e socializadoras são marcadas por “sobredeterminações da estruturação de mundo”, que representam a lógica de formação dos sujeitos para as relações que desenvolve estratégias do mundo sociolaboral. Tal marco referencial estabelece a relação entre escolas, alunos e suas famílias; assim perfaz, em muitos casos, relações de complementaridade, intermediando, fazendo oposição ou dominação, que influenciam a construção do projeto de vida dos jovens em relação ao trabalho (RIBEIRO, 2010).

Paulo Freire contribui com nossa discussão ao afirmar:

Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes em áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 17).

Enquanto a escola não se posicionar como uma instituição plenamente democrática, humanista, e erradicar totalmente a educação bancária, dificilmente o oprimido terá consciência de sua posição na sociedade e continuará hospedando o opressor e acreditando que a culpa pelo seu fracasso é própria das suas limitações.

Se a escola discutisse as questões políticas e suas consequências na vida das pessoas menos favorecidas, provavelmente teríamos uma população mais politizada e capaz de perceber as armadilhas do opressor.

Assim se constitui a trajetória de muitos jovens provenientes da pobreza: a escola não faz sentido para eles. Muitos sofrem com o abandono das famílias desfeitas, ou são filhos de mães que, além da pobreza em que se encontram, foram abandonadas pelos maridos ou

namorados. Essas crianças, na maioria das vezes, são deixadas em creches (quando há vagas), ou ficam sozinhas enquanto a mãe ou o pai saem para trabalhar, outras são abandonadas pelos pais, ou criadas pelos avós, que também sofrem os problemas causados pela pobreza. Desta forma, tais crianças, vivenciam e sofrem as mais variadas formas de violência, não conhecem o afeto, não são elogiadas por algumas atitudes positivas, suas infâncias não são vividas como deveriam ser, com brinquedos, boa alimentação, escolarização, roupas limpas, calçados e principalmente amor, enfim... a estes falta tudo, outros, talvez, tiveram famílias, afeto, mas sofrem outros tipos de “falta de”. Como é possível para tais crianças sonhar, esperar um futuro melhor? Ou ter um projeto de vida?

Vejamos o que conta Paulo Freire sobre o sonho de uma criança pobre: “‘Você costuma sonhar?’, perguntou certa vez um repórter de TV a uma criança de uns dez anos, bóia-fria, no interior de São Paulo. ‘Não’, disse a criança espantada com a pergunta. ‘Eu só tenho pesadelo’” (FREIRE, 1997, p. 46.). Talvez o pesadelo dessa criança possa representar o de tantas outras que não conseguem sonhar.

O pesadelo ou sonho de angústia revela ser um sonho interrompido, um sonho que não se deixa sonhar, um sonho que se quebra por uma angústia aterrorizadora, angústia que promove o despertar, e a mente, desse modo, fica livre de prosseguir em sua função de informar a respeito dos desejos inconscientes. O recalamento se impôs diante da possibilidade de uma representação insuportável, intolerável. O pesadelo, desse modo, funciona como uma proteção enfática para que não se possam experimentar, mesmo que em sonho, cenas traumáticas que ainda se acham “proibidas” à consciência. (VIEIRA, 2015, p. 64).

Podemos imaginar quantas angústias carregava essa criança que não conhecia nem sequer os sonhos que ocorrem em mentes livres de aflições. Que estímulo tais crianças têm para que possam sonhar acordadas com um mundo melhor? Como podem vislumbrar um projeto de vida?

Assim nascem e vivem os filhos das famílias pobres, em meio a tantos obstáculos, que vão sentindo diariamente pela falta de acesso aos bens que são básicos à sobrevivência. Tais pessoas já sofrem as causas da exclusão social, mesmo antes de adentrarem nos presídios.

Outro fato que contribui para a exclusão é que, além de terem pouca ou nenhuma formação escolar, também não possuem qualificação profissional que lhes garanta empregos e salários capazes de satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência e de dignidade humana.

A construção de uma trajetória no mundo do trabalho pressupõe um jogo intrincado de relações entre processos e instituições sociais que

sobredeterminam as possibilidades e limites psicossociais que cada sujeito terá na elaboração, planejamento, realização e gestão de seu projeto de vida no trabalho. (RIBEIRO, 2010, p. 121).

As relações entre processos e instituições sociais como fatores sobredeterminantes de possibilidades e limites foram muito bem demarcadas na pesquisa realizada pelas autoras Melset e Bock (2015), pois enquanto os jovens de classe rica encontram apoio familiar e financeiro para a realização de seus projetos de futuro, em relação ao trabalho e à profissão que almejam, os jovens de classe pobre se sentem limitados, suas trajetórias de vida experimentam as consequências da pobreza em todos os sentidos, suas famílias não podem dar aquilo que não possuem, uma boa educação, apoio financeiro e outros bens. A frequência escolar é, em muitos casos, substituída pela frequência precoce ao trabalho, e esse trabalho geralmente se constitui na informalidade, em subempregos e baixa remuneração. “Os jovens mais pobres ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em condições geralmente precarizadas, e também abandonam os estudos mais cedo quando comparados aos jovens das camadas mais ricas” (MELSET; BOCK, 2015, p. 776).

Assim desmotivados, desorientados e muitos até desempregados, tornam-se vulneráveis a praticar algum tipo de delito.

É lamentável também o descaso dos governantes e da sociedade que mantêm uma invisibilidade quanto às reais necessidades dessa parcela social, que sem expectativas de pertencimento a outras classes superiores, torna-se iscas fáceis para aceitar propostas para participar de atos ilícitos. Assim os jovens compreendidos na faixa etária entre 18 e 34 anos somam um percentual de 74% da população carcerária brasileira, segundo os dados estatísticos contidos no INFOPEN 2017.

O Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária – PNPCP (2020-2023) de 2019 cita que estudo sociológico tem evidenciado a influência do grupo de que os jovens fazem parte, e, nesse aspecto, “jovens residentes em periferias das metrópoles são mais facilmente levados a repetir trajetórias que prejudicam sua capacidade futura de produção de renda lícita, como a evasão escolar” (BRASIL, 2019, p. 11).

Com o intuito de colaborar com a construção do Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária, foram apresentadas as propostas “relacionadas às diretrizes e medidas voltadas para o egresso do sistema prisional”; dentre elas selecionamos algumas, as que achamos mais interessantes:

- Formar parcerias com instituições públicas e privadas e organizações da sociedade civil para a oferta de trabalho e educação para egressos do sistema prisional, bem como para a implementação de patronatos na forma privada como previsto na Lei de Execução Penal.
- Fazer cumprir o preceituado na Lei 8.666, de 1993, em relação à contratação de egressos em obras públicas (BRASIL, 1993).
- Incentivar os municípios na estruturação de programas e projetos voltados para o egresso com foco na diminuição da reincidência criminal – a formação de parcerias com instituições públicas e privadas e organizações da sociedade civil para a oferta de trabalho e educação para egressos do sistema prisional pode ser estimulada mediante cadastramento no programa de cumprimento de medidas e penas alternativas (Lei nº 13.019, de 2014 – BRASIL, 2014a). (BRASIL, PNPCP [2020-2023], 2019, p. 108-109).

Nesse sentido surge uma esperança, que nos chega através do Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária PNPCP (2020-2023) de 2019, com perspectivas que visam redimir as lacunas das políticas criminais brasileiras que, até então, demonstravam não ter interesse em formular diretrizes da política criminal, com o intuito de prevenção ao delito, principalmente com as populações que são consideradas mais vitimadas pelo crime (BRASIL, 2019).

Percebemos que o que falta no Brasil não são leis; temos uma riqueza em leis, no entanto pouca efetivação das mesmas. Há urgência de medidas que possam desviar nossos jovens do cruel caminho da criminalidade. O autor Ireland (2011) assim se posiciona a esse respeito:

[...] existe uma situação de dupla privação em que há uma concentração de jovens no início de sua vida produtiva e cidadã na criminalidade e, por consequência, na população carcerária; são jovens com baixa escolaridade e com inserção precária no mercado de trabalho. Sem negar o direito inerente à educação, há que se reconhecer a importância instrumental da educação desses presidiários como forma de ganhar acesso aos outros direitos humanos fundamentais, incluindo o direito ao trabalho decente. (IRELAND, 2011, p. 30).

Ireland (2011) reconhece a importância da educação em presídios como forma de ganhar a acesso a outros direitos humanos fundamentais, assim como o direito ao trabalho decente, porém a educação deve abranger não somente fins específicos como uma forma de se conseguir trabalho, mas sim deve ser integral, podendo o educando beber de várias fontes, que constituirão uma educação completa, que seja capaz de libertá-lo, que o leve a criticar a própria realidade, e assim possa reconhece a voz do opressor e suas finalidades.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011, p. 57).

É na perspectiva dessa transformação citada por Freire (2011) que as escolas deveriam educar seus alunos para que consigam se libertar do opressor, para que desenvolvam uma consciência crítica que os leve a questionar. “Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2011, p. 106).

Vejamos como vem acontecendo a trajetória das pessoas privadas de liberdade dentro das prisões.

Podemos nos valer da descrição de Onofre (2007) sobre como são recebidos nas prisões as pessoas que infringem a lei: estas não perdem só a liberdade, mas também suas identidades e grande parte de seus direitos fundamentais. A regra que impera a partir de agora é a da obediência.

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Neste momento, ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os seus objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais “clássicos” de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais. (ONOFRE, 2007, p. 13).

Assim começam os processos de obediência, aos quais o sentenciado à prisão terá que se submeter. “Recebe, por meio desse rito de passagem, as ‘regras da casa’, um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado” (ONOFRE, 2007, p. 13).

Ainda como descreve a autora acima citada, as pessoas privadas de liberdade são controladas de forma ininterrupta, em todos os momentos; assim vão se adaptando à cultura que é própria do cárcere, e todas as atividades diárias são determinadas de acordo com as regras pelos superiores. Não podem manifestar seus anseios, gostos e preferências, e mais, suas identidades são deterioradas; assim vão construindo uma nova identidade em que os padrões da vida em liberdade vão sendo substituídos agora por padrões que lhes são impostos. “Para ‘proteger-se’, o indivíduo assume posturas e discursos que dele se esperam, driblando valores e normas, usando máscaras, resistindo silenciosamente, buscando o confronto para sobreviver” (ONOFRE, 2007, p. 18).

Conforme mostram as reportagens midiáticas sobre as condições em que vivem as pessoas privadas de liberdade, percebemos cenas desumanas, celas superlotadas, péssimas condições de higiene, péssima alimentação, maus-tratos, além das questões necessárias para

manter a sobrevivência entre eles. Assim, são confinados em celas, como verdadeiro depósito de seres humanos.

Sobre essas condições de vida dentro dos presídios podemos ver o que dizem Tavares e Menandro (2008):

Por um lado, existem os maus-tratos, seja pela agressão física ou verbal, seja pela inacessibilidade à assistência social e médica, seja pelas condições da estrutura física de insalubridade. Por outro lado, existe a carência de projetos que auxiliem na transformação sócio-subjetiva pró-presos, sem falar na reprodução de um sistema, de certo modo perverso para o sujeito, de desconfiança e de sujeição às hierarquias. O tempo na prisão parece ser sentido como de sofrimentos para os internos. (TAVARES; MENANDRO, 2008, p. 136).

Tavares e Menandro (2008) publicaram um artigo como parte da tese de doutorado da autora Tavares, que realizou uma pesquisa em que o objetivo era conhecer as trajetórias de vida trilhadas por pessoas privadas de liberdade, bem como as perspectivas desenvolvidas a partir da entrada no sistema carcerário por essas pessoas, apostando em valores do conhecimento, bem como os sentidos e significados da prisão na contemporaneidade. A pesquisa foi desenvolvida no sistema carcerário capixaba.

A referida autora investigou os sentidos atribuídos à prisão, e como instrumento da coleta de dados utilizou entrevistas orientadas por blocos temáticos de investigação, como *histórias prisionais e perspectivas futuras*. Participaram da pesquisa dez pessoas privadas de liberdade pertencentes ao Instituto de Readaptação Social, a penitenciária de Vila Velha (ES). Foram registrados alguns pontos recorrentes, como baixa escolaridade, passagens criminais antes de completarem a maioridade, a falta de profissionalização, e as histórias de maus-tratos e tortura que sofreram em outros presídios antes da chegada ao IRS.

Trazemos algumas falas dos participantes dessa pesquisa para assim evidenciar, através de fatos, o que disseram essas pessoas privadas de liberdade:

“Ao serem questionados acerca do que passava pelas suas cabeças quando foram presos pela primeira vez na maioridade, apresentaram respostas similares, com detalhes diferenciadores, todas elas indicando estados afetivos” (TAVARES; MENANDRO, 2008, p. 131).

“Sair, matar eles tudo. (...) ah, na hora a gente pensa em muita coisa... A gente pensa em parar..., Mas muitas vezes a gente passa por muito aperto na cadeia, também, que sai com o coração totalmente voltado pra sair lá fora e tentar a sorte. Tendência é ganhar dinheiro, um dinheiro que dá pra sair da situação também que a gente tá passando, apesar que esse não é o melhor

caminho, mas a gente pensa isso se a gente poder tirar a família do sofrimento” (João, 24 anos).

“Para ser sincero eu pensava que... sei lá, eu não tinha o que pensar. Pensava que tudo tinha acabado, como acabou mesmo para mim em termos de... sei lá, não tem nem o que falar” (Juvenal, 25 anos).

Percebemos na fala de João o sentimento de revolta e, ao mesmo tempo, o desejo de sair para novamente tentar a sorte, na roleta russa, em que o prêmio, para os pobres, os sem instrução, é a volta para o presídio ou a morte. Não percebemos desejo de engajamento em uma vida diferente, a procura de um trabalho, a procura de formação, de uma nova vida. É assim que os presídios devolvem à sociedade delinquentes piores do que quando entram (ONOFRE, 2007).

Para Juvenal, a decepção foi tão grande que ele se sente impossibilitado até em descrever o que sente em relação ao cárcere. A ele só resta a sensação de que tudo acabou. A instituição que deveria amparar, animar, tentar uma saída para os problemas dessa população, quanto ao retorno à liberdade, falha em todos os sentidos. A cultura do medo, da punição, da obediência aniquila a personalidade dessas pessoas, e a educação não tem lugar para se instalar em um ambiente assim.

Dando continuidade às falas dos participantes da pesquisa desenvolvida por Tavares e Menadro (2008), podemos ver o sentido do cárcere descrito por mais alguns participantes. Assim descrevem a/o autores (as):

Juvêncio, de forma bastante alegórica, afirmou que o evento marcante das prisões é a presença do mal.

“Rebelião... tudo de ruim. Lá eu conheci o inferno. Foi o que me pareceu. O mal está sempre lá dentro. As coisas ruins...” (Juvêncio, 29 anos).

Jessé descreveu como algo inesquecível o sofrimento de ficar trancado sem o conhecimento – ou o controle – acerca do que será o amanhã.

“(...) olhava aquela pessoa caída no chão, respirando, o sangue saindo pelo nariz, pela boca, ouvido. Aquilo me deixou muito triste, me deu uma angústia no coração, dava um frio na barriga, um negócio ruim demais, demais, demais, eu não agüentava. Eu não agüentei aquilo e depois dali ah... eu desisti, essas coisas não são para mim. Aí eu saí, acabei pedindo um bonde pra cadeia aqui de cima. Toda vez que eu via alguém apanhar eu me afastava, tentava ficar longe” (Jessé, 29 anos).

“Ah, muita morte, muitas pessoas morrendo, muita rebelião, muito sofrimento, muito esculacho... Os policiais do choque, eles entravam na cela pra levar alguma coisa para gente (está se referindo aos alimentos deixados

pela família dos detentos na portaria do presídio), aí tirava tudo, tirava carne, o biscoito, suco e só mandava o arroz e o feijão pra gente. Tava roubando da gente, né? Praticamente toda semana eles estavam fazendo isso” (José, 23 anos).

Esses fatos que a pesquisa revelou fazem parte da rotina das pessoas privadas de liberdade, e essa é a trajetória que irão percorrer dentro das prisões as pessoas sentenciadas. Embora a pesquisa seja datada de 2008, podemos perceber através de outras fontes informativas que a situação é a mesma. As regras dos presídios são as mesmas, são uma instituição que não evolui, não educa nem ressocializa.

Nesse sentido, Brandão e Farias (2013) assim afirmam:

Nesse processo o papel do Estado é considerado de punidor e ressocializador dos que cometem crimes, no entanto, podemos inferir que o seu lado carrasco vem assumindo uma postura mais dominante. O sistema penal e penitenciário brasileiro ainda é cercado de corrupção, profissionais despreparados, cargos dirigentes baseados em indicações políticas, superlotação, enfim, podemos afirmar que esse, de fato, não é o melhor lugar para receber aqueles que tiveram desvios de conduta e precisam ser reabilitados a viver em sociedade. (BRANDÃO; FARIAS, 2013, p. 13).

Em face dos fatos apontados pelos autores acima citados, mais uma vez a pertinente questão se instala e nos propõe a indagar: que instituição é esta? Desde que foi instituída até hoje, vários autores tecem em seus livros, textos, teses e dissertações, as mesmas críticas a respeito do fracasso da prisão, e, mesmo assim, a postura não muda; para comprovar tal fracasso, basta um olhar sobre as estatísticas dos INFOPENS, IBGE, Mapa do Encarceramento e outros documentos confiáveis, onde podemos observar o número alarmante de reincidentes no crime que lotam as prisões. Foucault desde 1975 já dizia: “As prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou ainda pior, aumentar [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 2021).

Um dos resultados observados pelos autores Tavares e Menandro (2008) sobre os sentidos da prisão é assim exposto:

As perspectivas de vida futura apresentam-se de forma inconsistente ou ambígua, já que a conexão entre pretensões pessoais e condições para efetivá-las não é percebida como realmente viável pelo detento. Os sentidos construídos para o encarceramento podem ser representados como sofrimento, arrependimento, pagamento de dívida e sentimento de desrespeito. (TAVARES; MENANDRO, 2008, p. 131).

Assim se constitui a trajetória das pessoas que chegam às prisões e que permanecem nelas, porém é possível que, mesmo em condições tão adversas, alguns planejem uma vida em que a criminalidade não se faça presente; nem todos estão fadados ao infortúnio de continuar

na vida do crime, muitos se recuperam, embora sozinhos, como comenta Julião (2007). A família exerce grande papel na recuperação dos seus, mas que dizer daqueles que não têm família? “Em geral, a família é a boa lembrança que se tem do mundo da rua e o fator de perseverança quanto ao bom andamento no futuro. É a família que aparece nos discursos quando se pergunta a eles sobre o futuro, sobre a certeza que se tem na vida, sobre a amizade e o amor” (TAVARES; MENANDRO, 2008, p. 126). Diante tal situação, há necessidade de que a prisão encontre o mais rápido possível o caminho para o amparo e a reintegração das pessoas que passam por estadas longas, médias ou curtas nessas instituições, pois, de acordo com Tavares e Menandro (2008),

O tempo de cadeia pode funcionar como bloqueador de construção de planos futuros. Apesar da compreensão de que, possivelmente, os internos de instituição carcerária nunca tenham planejado de forma efetiva o futuro, no sentido de formularem projetos de vida, em função dos processos de exclusão que marcaram seu cotidiano, percebe-se que não deixa de estar presente no trajeto de vida dos sujeitos alguma forma, mesmo que negada, de vislumbrar perspectivas futuras. (TAVARES; MENANDRO, 2008, p. 133).

De acordo com a citação acima, podemos imaginar quão difícil possa ser uma projeção para o futuro quando uma pessoa é sentenciada a 10 anos, 20 anos ou mais, pois no cotidiano da prisão a luta é pela sobrevivência. Se a prisão fosse um lugar que favorecesse opções de formação escolar em todos os níveis, opções de formação profissional em vários campos de trabalho e remuneração pelo trabalho de acordo com as leis trabalhistas, de modo geral, tais oportunidades poderiam favorecer projetos de vida, tanto no tempo presente como para o tempo futuro. “Além disso, é preciso lembrar que planos são formulados e reformulados em função do resultado de pequenas iniciativas experimentadas e dos testes de constatação de viabilidade, ou seja, de checagem, a cada passo, das chances de partes do que foi planejado darem certo” (TAVARES; MENANDRO, 2008, p. 133-134).

Quanto à trajetória das pessoas privadas de liberdade, a saída da prisão pode ser pior que a entrada, pois, ao saírem, serão rotulados pelo preconceito, pelo estigma da passagem pelo sistema carcerário, pelo medo que os empregadores demonstrem e, assim, negam vagas de emprego, pela própria perda de identidade que o presídio conseguiu destituir. Agora alheias ao mundo real, sem qualificações, com poucas instruções, sem esperança, incentivos e oportunidades de engajamento no trabalho, na escola e em certos setores da sociedade, a volta para o lugar de onde vieram é uma grande possibilidade.

A possibilidade de reincidência no crime é ainda maior por parte daqueles que não têm família, não têm para onde ir quando em liberdade, e essa questão não pode ser desconsiderada

pelos órgãos de assistência social. “Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados” (ONOFRE, 2006, p. 01). Sob essa condição, e não vendo nenhuma chance para que possam vislumbrar uma nova vida, o retorno ao presídio é quase uma certeza.

O projeto de vida para essas pessoas privadas de liberdade, mas não privadas de sonharem e de projetarem suas vidas, apesar da condição de restrição de liberdade em que se encontram, deveria estar atrelado às suas condições de inacabados, pois só pelo fato de estarem vivos deveriam nutrir esperanças em um movimento de buscas, de fazer alguma coisa para que se percebam não só no mundo, mas com o mundo, e para isso o projeto de vida se faz necessário. Quanto a isso, Paulo Freire, assim se manifesta:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Paulo Freire considera que estar no mundo não basta, é necessário estar com o mundo e com os outros. Isso implica ter consciência da própria inconclusão, não nos dar por satisfeitos com o que já sabemos, com o que aprendemos, com o que vemos, e com as coisas com que consequentemente podemos concordar ou das quais podemos discordar. Devemos manter ativo o movimento de busca, de indagação, de análise dos fatos, de curiosidade epistemológica. Assim é possível construir projetos de vida, ser protagonista da própria história. Isso significa estar no mundo. Paulo Freire nos dá várias formas para que possamos projetar nossa vida, estando com o mundo pelo fato de sonhar, cantar, musicar, pintar, cuidar da terra, usar as mãos, aprender, ensinar, ter ponto de vista, filosofar e por aí vai; esses fazeres podem estar inclusos nas metas, nas projeções de projetos de vida.

Estar no mundo tem inúmeros significados, que dependem da composição histórica de cada ser humano. Nesse sentido Paulo Freire assim se expressa:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo,

de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. (FREIRE, 1996, p. 45).

Freire (1996) diz que “social e historicamente” homens e mulheres são os únicos seres capazes de aprender, que aprender é uma aventura criadora e, por ser criadora, é considerada como algo muito rico, mais rico que repetir instruções dadas. Segundo Freire, “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 41). Isso é o que ocorre com o projeto de vida: podemos aprender, construir, reconstruir, constatar para mudar e principalmente arriscar.

Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade de esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (FREIRE, 1996, p. 30).

É nessa luta, é nesse intervir para a melhora que devemos depositar nossos esforços e esperanças, para que os projetos de vida de todos sejam respeitados, valorizados e que se realizem.

SEÇÃO 3 - TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO INDUTORES DE RESSOCIALIZAÇÃO/REINTEGRAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Nessa seção apresentamos alguns conceitos sobre trabalho e educação, que são considerados dois pilares nos quais alguns órgãos competentes e leis depositam esperanças de reintegração/ressocialização das pessoas encarceradas. É sob essa perspectiva que pretendemos, nessa seção, formular algumas discussões que venham a evidenciar aspectos positivos e negativos sobre esses pilares que se apresentam como indicadores de reintegração/ressocialização.

Para melhor entendermos a relação entre trabalho e educação discorreremos brevemente sobre alguns aspectos ontológicos-históricos pelos quais se constituiu a relação trabalho/educação na perspectiva de formação humana. Após, apresentaremos algumas definições de educação e trabalho na visão de autores como Albornoz (1994), Marx (1983), Saviani (2007), Paulo Freire (2011), Gadotti (2006) e outros. Por fim, discutiremos a ressocialização/reintegração de pessoas com passagem no sistema prisional. Concluiremos essa seção demonstrando aspectos positivos e negativos observados nas discussões dos temas apresentados.

3.1 Alguns aspectos ontológico-históricos pelos quais se constitui a relação trabalho e educação

Ao definir aspectos ontológicos/históricos, Saviani (2007) se refere ao trabalho e à educação como atividades especificamente humanas, porém nessa visão surgem algumas questões, como: “quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?” (SAVIANI, 2007, p. 153). Para o autor, tais questões remetem ao pensamento de que o homem esteja constituído de propriedades capazes de lhe proporcionar trabalho e educação. Tais elementos, nessa perspectiva, soam como atributos essenciais ou acidentais do homem.

Embora exista uma série de tentativas que povoam o campo histórico-filosófico em prol de uma definição de homem, a mais difundida é que “o homem é um animal racional”. Saviani (2007) considera a posição filosófica bergsoniana¹¹ e outras ao dizer que

Compõem a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana. Certamente trabalho e educação fariam parte desse conjunto de traços. (SAVIANI, *apud* BERGSON, 2007, p. 154).

Saviani, em outra forma de entender o homem, parte das condições efetivas, reais. Quando se refere ao homem, considera-o um ser natural que se destaca da natureza pelo fato de ser obrigado a produzir sua existência. Nesse sentido, difere dos outros animais que se adaptam à natureza, pois os homens, ao contrário, tendem a adaptar a natureza a si, através de ações que transformam, ajustam e modificam a natureza para atender às suas necessidades; “a existência humana não é garantida pela natureza”, por essa razão não é dádiva natural, e “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nessa perspectiva, o referido autor considera que a essência do homem é o trabalho.

Podemos também buscar a contribuição de Marx (1983), que, ao se referir ao trabalho, se expressa da seguinte forma:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Ao contrário de alguns animais que também trabalham, como é o caso das formigas, das abelhas, joões-de-barro e outros, que agem movidos por instintos, razão pela qual o trabalho não se modifica – temos como exemplo o modelo de casa do joão-de-barro, que é sempre o mesmo, e, embora a região em que o barro é retirado possa apresentar uma coloração diferente, a estrutura é a mesma, assim a forma com que as formigas carregam seus alimentos é a mesma,

¹¹ SAVIANI, 2007, *apud* BERGSON, A evolução criadora. In: *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 153-205. (Coleção os Pensadores).

assim como os favos de mel são os mesmos –, o homem, pelo fato de usufruir de sua racionalidade, cria formas diferentes de moradias, ferramentas, utensílios e outros artefatos, inova, modifica e transforma, e tudo isso ocorre através de uma ação planejada; é nesse sentido que difere dos animais que trabalham movidos não por ações planejadas, mas por instinto.

Segundo Albornoz (1994), há pouco tempo acreditava-se que a utilização de instrumentos era uma característica humana; no entanto, hoje essa visão já está superada, pelo fato de que é possível perceber que alguns animais não humanos, embora de forma rudimentar, também utilizam instrumentos como forma de facilitar seus trabalhos, como, por exemplo, macacos e outros animais muitas vezes utilizam um galho de árvore para derrubar uma fruta. Dessa forma, é possível perceber a intenção e junto a ela o instrumento. “Sem dúvida, a utilização de instrumento e a divisão social do trabalho chegam no homem a graus de complexidade e sofisticação muito superiores aos encontrados entre outros animais” (ALBORNOZ, 1994, p. 12).

Marx (1983) complementa o raciocínio de Albornoz (1994) dizendo que a capacidade que o homem possui via atividades planejadas e conscientes resulta em uma dupla transformação que envolve a ele próprio e a natureza; por essa razão, o seu trabalho se diferencia daquele dos outros animais.

Saviani (2007) argumenta que “o homem não nasce homem. Ele forma-se homem” (p. 154). Não nasce sabendo produzir-se, precisa aprender a produzir-se. Essa aprendizagem implica o processo de formação que, conseqüentemente, culmina em um processo educativo. Vemos, então, que a origem da educação passa a ter seu princípio na origem da formação do homem. Nesse sentido, a escola também é forte aliada da formação das pessoas, conforme a visão de Arruda (2010), que diz:

É na escola que indivíduos com trajetórias e personalidades diferentes serão socializados e ensinados a respeitar e a tolerar as diferenças individuais, a construir uma identidade calcada na responsabilidade e na ética e a desenvolver um sentido plural de pertinência. (ARRUDA, 2010, p. 11).

É notório que os conflitos com a lei são fenômenos que ocorrem em todas as esferas sociais; no entanto, a punição recai de forma notória nas classes menos favorecidas.

[...] pune-se e julga-se muito mais um indivíduo em função de sua classe social do que em função de seu crime. Segundo tal concepção o criminoso é alguém pobre, negro, favelado, analfabeto, rude, e não tanto alguém que matou ou furtou simplesmente. (RAUTER, 2003, p. 97-98).

Em comunidades primitivas os homens se apropriavam dos meios de produção necessários para a garantia da sobrevivência de forma coletiva; dessa maneira, educavam-se e educavam as gerações futuras nesse modelo comunal, que também era considerado como “comunismo primitivo”. Não havia divisões de classes, tudo era feito de forma comunitária, desde a apropriação da terra, e assim as comunidades tribais se estabeleciam, produziam os bens necessários a sua existência e se educavam (ALBORNOS, 1994).

Dessa forma Saviani apresenta os fundamentos histórico-ontológicos referentes ao trabalho-educação, podendo se dizer é histórico porque esse processo foi produzido ao longo do tempo e ontológico pelo fato de ser produto dessa ação o resultado que é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, na visão de Santos (2004b) podemos perceber que a autora considera como positiva a ação referente ao trabalho:

Portanto, a positividade do trabalho o revela como uma atividade que funda o homem como ser social, que é calcada no princípio da criatividade. Nesse sentido, podemos perceber sua dimensão qualitativa, que se distingue pela habilidade que é própria e inerente a toda e qualquer produção de bens socialmente úteis, realizada pelo homem. (SANTOS, 2004b, p. 2).

O desenvolvimento da produção e a apropriação privada da terra conduziram à divisão do trabalho e, como consequência, o próprio meio de produção acabou produzindo também a divisão dos homens em classes, surgindo então duas classes sociais: a classe dos não proprietários e dos proprietários. Tal acontecimento é importantíssimo para a história da humanidade e para a compressão ontológica do homem, sendo a essência humana definida como trabalho. Como a natureza não garante a existência do homem, isso significa que ele tem que trabalhar para viver (SAVIANI, 2007).

Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Esse modelo produtivo ainda é muito evidente atualmente, e está representado pelas grandes fazendas, propriedades rurais, em que os empregados vendem sua mão de obra barata em troca da sobrevivência. Também podemos observar o progresso dos proprietários do agronegócio, que são representados por enormes plantações de soja, milho, feijão, etc.

Enquanto os capitalistas duplicam e triplicam suas riquezas, os empregados, aqueles que vendem seu trabalho como forma de sobrevivência, ficam estagnados, trabalhando apenas para sobreviver. Não participam dos lucros, seus trabalhos são repetitivos, não criam, apenas produzem, mas não conhecem o resultado do seu próprio trabalho. “As pessoas se percebem como alegres robôs que não têm efetivo poder de decisão sobre o mundo em que trabalham. Todas as atividades são feitas como labores pela sobrevivência” (ALBORNOZ, 1994, p. 41).

Na antiguidade os gregos e os romanos detinham uma aristocracia que lhes concedia a propriedade privada da terra. Esse fenômeno se caracterizava por proprietários e escravos, sendo que o modo de produção antigo era o modo escravista em que o trabalho era realizado de forma predominantemente por escravos (SAVIANI, 2007). Se o compararmos com a realidade vivida hoje pelos empregados e patrões, podemos perceber que a escravidão continua, apenas se revestiu de uma nova roupagem, que pode estar embutida na carteira profissional, como registro de salários que garante de forma precária a sobrevivência, e pior ainda é a condição daqueles que trabalham na informalidade.

A divisão do trabalho em classes resultou também na divisão da educação, pois com o advento do trabalho escravocrata passaram a existir duas modalidades de educação, uma para a classe de homens livres, identificados como proprietários, e outra para os escravos e para os serviçais. A primeira classe recebia uma educação centrada na arte da palavra, em exercícios físicos com caráter lúdico e militar, já a segunda era assimilada pelo processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Tal movimento deu origem à escola, que era identificada como lugar do ócio e, por essa razão, já diferenciava o seu público, pois o ócio não contemplava a classe trabalhadora. Vejamos como Saviani (2007) nos esclarece a esse respeito:

A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. (SAVIANI, 2007, p. 156).

A escola, embora tenha passado por várias fases até atingir o seu alargamento, evoluiu em sua extensão, porém o seu propósito sempre foi o mesmo; manteve e mantém até hoje a dualidade de ensino com base na relação de classes.

[...] escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: *doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία) e *episteme* (ἐπιστήμη). *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, 2015, p. 288).

Como já vimos anteriormente, é possível o ser humano aprender, transmitir conhecimentos, se educar e educar as gerações futuras sem que haja a necessidade de frequentar uma escola; no entanto a escola, em sua existência, é capaz de proporcionar um saber elaborado (ciência). O saber que se adquire na escola não se baseia em opiniões, muito menos em experiências, palpites e toda forma de achismos. A escola produz um conhecimento sistematizado, que se tornou uma exigência às novas gerações, tornando necessária a sua existência (SAVIANI, 2015).

Paulo Freire (2011) condena a educação bancária, a qual contribui grandemente para a alienação dos estudantes e do próprio professor, pois ele se beneficia de um trabalho que não foi ele quem planejou. Ensinar dessa forma é uma maneira cômoda e confortável, é como uma receita de bolo, tudo já vem pronto, é só executar. O educador, de posse do livro didático, cita a página e o exercício que deve ser resolvido pelo aluno, e dessa forma o aluno responde de acordo com respostas já preestabelecidas, que são corrigidas de acordo com o gabarito exposto no livro mestre, nas últimas páginas.

Nesse modelo bancário de educação, o debate e os questionamentos não ocorrem. Na maioria das vezes, os temas dos textos lidos não condizem com a realidade do aluno. Isso não possibilita um debate, uma reflexão, pois é impossível debater sobre algo de que muitas vezes não se tem conhecimento, não é a realidade dos alunos, não é interessante para eles, que não se enxergam como sujeitos. A pandemia que estamos vivenciando, causada pelo COVID-19, nos fez ver quão falha é ainda a escola por não debater os problemas sociais da forma como deveria, colocando os alunos no centro das discussões, tornando-os conhecedores de seus direitos e de como devem lutar pela garantia dos mesmos. Porém, ao contrário, nos deparamos com grande parte da população apoiando e aplaudindo a perda de seus direitos, desvalorizando a democracia. Muitos enrolados na bandeira brasileira pedem a volta do Ato Institucional

Número Cinco (AI-5)¹²; mesmo sem saber o significado que a sigla representa, pedem a volta da ditadura, sem ter o mínimo de conhecimento sobre o que ela representou.

Talvez pela nossa democracia ser um acontecimento tão recente, não imaginávamos que poderia tão logo ser ameaçada, e esse fato pode ter sido o motivo pelo qual não havia uma necessidade de discussões a esse respeito.

Valorizar a democracia, rejeitar todas as formas de opressão que intencionem colocar em risco tanto a democracia quanto os direitos adquiridos com muitas lutas, mortes, prisões e exílios, são temas que deveriam ser debatidos principalmente em escolas públicas. Seria necessário um debate esclarecedor sobre esses acontecimentos, porém a escola se mostra fracassada quando percebemos que forma grande parte de indivíduos capazes de ir contra seus próprios direitos. Embora a educação não seja exclusividade da escola, visto que ela pode ocorrer em qualquer lugar e principalmente através das relações sociais, mediadas pelo diálogo, consideramos a escola como o lugar mais apropriado aos debates, as reflexões sobre os acontecimentos sociais, sobre a realidade dos alunos e principalmente sobre temas que afetam as classes menos favorecidas. Deveríamos dispor de uma educação escolar capaz de produzir sujeitos politizados e emancipados, assim como queria Paulo Freire (2011).

Essas e outras questões deveriam ser discutidas com mais ênfase nas escolas, para formar cidadãos conscientes, engajados em movimentos de preservação das entidades fundamentais para a garantia de seus direitos e das necessidades básicas dos trabalhadores e de toda a população.

Nessa trilha, várias correntes construtoras do pensamento de Paulo Freire convergem na intencionalidade política e na tentativa da formulação de uma proposta educativa – entendida como instrumento da transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo. As relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire. (ESCOCUGLIA, 2018 p. 2011).

Por essa razão, Freire enfatiza que o processo de conscientização não será apenas resultante das modificações econômicas, por mais importantes que estas sejam. Para ele, a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a “responsabilidade social e política, para a decisão” (ESCOCUGLIA, 2018).

¹² O Ato Institucional nº 5 foi o mais agressivo e autoritário ato normativo de toda a sequência de atos institucionais produzidos pelo regime militar (RAMOS, Elival da Silva, 2018 s/p) [NÃO CONSTA NAS REFERÊNCIAS]. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-ato-institucional-no-5-e-seu-significado-historico/> Acesso em 14 fev. 2020.

3.2 Trabalho e educação

Primeiramente vamos relacionar algumas definições de trabalho e posteriormente de educação.

Segundo Albornoz (1994), existem muitos significados para a palavra trabalho. A autora considera que ele seja uma forma elementar de ação dos homens, e esclarece que o conteúdo oscila, sendo muitas vezes carregado de emoções, podendo lembrar tortura, dor, suor, fadiga, fardo, e também representa a operação humana capaz de transformar a matéria natural em contexto de objetos culturais. Apesar da palavra “trabalho” em outras línguas ter significados variados, eles acentuam os conteúdos de cansaço e esforço.

Em português, apesar de haver labor e trabalho, é possível achar na mesma palavra trabalho ambas as significações: a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável. (ALBORNOZ, 1994, p. 9).

Talvez grande parcela da nossa sociedade trabalhe de forma insatisfatória em atividades repetitivas, sem liberdade e com longas jornadas. Esse tipo de trabalho torna os trabalhadores alienados, pois, como não precisam usar a criatividade, seu trabalho fica desprovido de forças intelectuais ou de sentido; além disso, o esforço físico despendido durante a longa jornada de trabalho, o que resulta em cansaço físico os impossibilita de estudar ou fazer algum tipo de curso técnico que possa lhes possibilitar a busca por outro tipo de trabalho mais prazeroso. Assim, perdem a chance de novas instruções e passam a ser alienados, dependentes do salário para sua sobrevivência. Paulo Freire (2011) se refere a esses como oprimidos.

Chegamos assim a uma das características mais decisivas do mundo do trabalho em que vivemos, e que é a sua submissão ao capital, aos interesses dos capitalistas e dos proprietários. Este é um ponto chave das determinações do trabalho neste sistema. A força de trabalho é dada como uma mercadoria. Do esforço do operário é extraído um valor que deixa uma sobra aos interesses do capital, pois o salário do operário fica muito aquém do valor que ele cria para o mercado. (ALBORNOZ, 1994, p. 40).

Nesse contexto também trabalham muitas pessoas privadas de liberdade. Embora em alguns presídios sejam ofertadas oportunidades de trabalho, isso não significa que o trabalho desenvolvido nesse ambiente seja uma garantia para quando em liberdade possam dar continuidade ao que faziam durante o cumprimento da pena. Muitas vezes, certos tipos de trabalho não se coadunam com as aptidões, com os desejos profissionais de tais pessoas. Dessa forma, o trabalho forçado não gera um significado em suas vidas, ocupando apenas o tempo livre.

Já o trabalho produzido pelo artesão é um trabalho diferenciado, não obedece a regras impostas pelo cumprimento de horários, perda de liberdade, tensões produtivas e outras características relativas ao trabalho assalariado com vínculo empregatício. Alborno (1994) se refere a este trabalho dizendo que, além dos processos de fabricar um produto, usando a imaginação, há também esperança de realizar um bom trabalho. Nessa perspectiva o cotidiano, os detalhes do trabalho são significativos, podendo o trabalhador organizar seu trabalho através de um plano, de como começar, qual técnica empregar, e o tempo em que o irá concluir. Dessa forma, o artesão desenvolve seus conhecimentos, testa suas habilidades e, nesse sentido, não percebe a separação entre trabalho, cultura e divertimento (ALBORNOZ, 1994). Nesse sentido, Marx afirma que “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha, é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (1984, p. 202).

O trabalho é considerado como uma ação positiva quando traz realização profissional, quando o valor pago pelo esforço, pela força do trabalho é reconhecido. Além desses fatores, ele é uma ação positiva como forma de desenvolvimento da criatividade e das funções sociais que promove. Assim, podemos observar nas palavras de Morin (2001) que

O trabalho é também uma atividade que coloca as pessoas em relação umas com as outras, o que contribui para o desenvolvimento da identidade delas. [...] Um trabalho que tem muito sentido permite ajudar os outros a resolver seus problemas, prestar-lhes um serviço, ter um impacto sobre as decisões tomadas pelos dirigentes, ser reconhecido por suas habilidades e contribuições ao sucesso dos negócios, etc. As satisfações podem ser adquiridas na associação com os outros no trabalho e durante as trocas com os clientes, superiores e colaboradores. [...] O fato de estar em contato com os outros, de manter relações numerosas, e às vezes intensas, age como um verdadeiro estimulante para si mesmo, não somente para o desenvolvimento de sua identidade pessoal e social, mas também para o desenvolvimento de laços de afeição duráveis, procurando por vezes a segurança e a autonomia pessoal. (MORIN, 2001, p. 17).

Porém, como ponto negativo temos a divisão promovida pelo trabalho, pois, nas palavras de Antunes (2002), essa divisão está posta entre a classe dos proprietários, aqueles que detêm os meios de produção, chamados de capitalistas, e a outra, que é a do proletariado, aquele que só possui sua força de trabalho. A relação que ocorre entre essas duas classes expressa uma relação de desigualdade social e econômica. Assim, o produto produzido pelo proletariado não é de sua propriedade, além de ser controlado pelo capitalista (ANTUNES, 2002).

Outro ponto negativo do trabalho é a alienação que o trabalhador desenvolve no trabalho. Isso acontece com o trabalho assalariado, em que o trabalhador passa a enxergar no

salário a possibilidade de sobrevivência. Vejamos o que dizem Fernandes e Ribeiro (2018) a esse respeito:

Quando os indivíduos deixam de se preocupar com a natureza das atividades para centrar a sua atenção no salário a ser recebido ao final do mês, e em que medida esse dinheiro garantiria a sua sobrevivência. Ao não mais se ocupar com a natureza de seu labor e o quanto de fato ele vale, centrando sua atenção nas mercadorias que podem ser adquiridas com o salário, o sentido do trabalho se transmuta, tornando o trabalhador alienado. Como os trabalhadores estão preocupados em quanto seu trabalho irá gerar financeiramente, eles não se sentem explorados. (FERNANDES; RIBEIRO, 2018, p. 349).

Segundo as autoras, para que o trabalhador continue a vender sua força de trabalho, sem fazer nenhum questionamento, o trabalho tem que ser vazio de sentido para o trabalhador e possibilitar a alienação.

Pontos positivos e negativos ocorrem também na educação, como discutiremos a seguir.

Para falarmos sobre educação trazemos inicialmente a contribuição de Paulo Freire, que defende uma concepção de educação como prática de liberdade, centrada no humanismo, na justiça social, uma educação libertadora, emancipadora, capaz provocar a capacidade de conscientização, de autonomia e autodeterminação. Nesse processo educativo, ao se libertarem os oprimidos, os quais “vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação [...] transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação” (FREIRE, 2011, p. 57).

O livro *Pedagogia do Oprimido* (2011) traz em seu conteúdo posições esclarecedoras sobre a realidade opressora, que se apresenta internalizada no oprimido de forma tão sutil que dificilmente o oprimido perceberá que hospeda em si o opressor. Por essa razão, a educação freiriana é chamada de libertadora, como podemos perceber na citação abaixo:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará. (FREIRE, 2011, p. 43).

É essa consciência que todo oprimido deveria ter, e, se assim fosse, teríamos uma população mais politizada, defensora de seus direitos e principalmente defensora da democracia.

Paulo Freire reitera que a educação não é algo que possa ser imposto, pois na citação abaixo poderemos perceber que, segundo o autor,

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2011, p. 95).

Paulo Freire (2011), Brandão (1985), Vigotski (1998) e outros concordam que a educação acontece pela mediação com o outro; por essa razão, a educação é um ato social. Assim, podemos perceber nas palavras de Vigotski (1998) a importância das relações sociais para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1998, p.75).

Outro fato que chama atenção é que a educação não ocorre somente em ambientes institucionais, mas pode acontecer em diversos locais, e estamos em contato com ela diariamente em nosso cotidiano. Podemos constatar, no que diz Brandão (1985), que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações! (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Percebemos que a educação está presente em nossas vidas e pode acontecer em todos os lugares e nos mais diversos ambientes. Ainda temos a contribuição de Luckesi (1990), que se refere à educação da seguinte forma:

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. (LUCKESI, 1990, p. 30).

As palavras do autor em que menciona a educação como um instrumento de transformação social aumentam nossas expectativas de que a educação exercida em ambientes carcerários venha a atingir transformações na vida das pessoas privadas de liberdade. Ainda no *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano podemos perceber como a educação é vista:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas

necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura (v. CULTURA, 2), uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. (ABBAGNANO, 2007, p. 305-306).

Assim, podemos considerar como positiva toda forma de educação que é capaz de proteger as pessoas das hostilidades do ambiente físico, conforme descrita na citação acima, assim como também é positiva toda a forma de educação a que Paulo Freire se refere, capaz de libertar, de conscientizar, emancipar e transformar. As contribuições de todos os autores acima citados, além de muitos outros que no momento não é possível mencionar, mas que defendem a educação como libertadora e não como bancária são positivas.

Ao considerarmos que a educação ocorre em vários locais, não sendo uma exclusividade apenas de ambientes institucionais, podemos também perceber que o trabalho, além de proporcionar alguns atributos descritos por Morin (2001), é considerado como indutor de educação. Já a escola, sendo entendida como promotora de educação institucional, não deveria apenas educar para o trabalho, mas educar para a vida.

“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).

Podemos considerar como positivas todas as leis de amparo à educação carcerária; no entanto, pensar que a educação realizada em ambiente carcerário é benefício, favor, caridade ou coisa assim não condiz com a realidade. Educação carcerária é lei e está prevista na Constituição Federal (1988), em seu Art. 208. A educação é dever do Estado e, portanto, deve ser efetivada mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita a todos, inclusive os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Tais direitos ganham respaldo na Lei de Execução Penal - LEP de 1984, na Lei de Educação e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, no Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 e em outras leis que asseguram a garantia da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade; por essa razão, deve ser cumprida como um dever do Estado e não como os requisitos acima citados.

[...] a educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade – como imaginam alguns – não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e na brasileira e faz parte da

proposta de política pública de execução penal, com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. (JULIÃO, 2011, p. 149).

No Plano Estadual de Educação nas Prisões de Mato Grosso do Sul (2015), em sua apresentação inicial, o governador estadual Reinaldo Azambuja Silva menciona o objetivo da educação carcerária:

Com o objetivo de promover a ressocialização e evitar a reincidência dos presos no mundo dos crimes, Mato Grosso do Sul tem mais de 2 mil detentos em atividades educacionais. Eles recebem aulas dentro das prisões e uma nova chance. O nosso objetivo é mais que reeducar, é transformar vidas e oferecer novas oportunidades à população prisional do Estado, proporcionando mais segurança para a população. (MATO GROSSO DO SUL, Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2015, p. 9).

Embora os objetivos apresentados pelo governador Reinaldo Azambuja Silva sejam louváveis na intenção, não condizem com a realidade. As fontes informativas do levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN de 2016 indicam que a população carcerária nesse mesmo ano era de 18.688. Esse levantamento foi feito com base no período de dezembro de 2015 a junho de 2016. Portanto, a população a que se refere o governador Azambuja na citação acima demonstra que os 2 mil alunos privados de liberdade em atividade educacionais em 2015 fazem parte do total dos 18. 688. Esses dados deixam evidente que as recomendações inseridas nas leis que determinam “educação como direito de todos” não vêm sendo cumpridas não só no Mato Grosso do Sul, como também em todo o país, pois no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN de 2017 consta que a população total de pessoas privadas de liberdade no Brasil é de 726.354 e “apenas 10,58% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares¹³” (INFOPEN, 2017, p. 56). Levando em consideração que nem todas as pessoas privadas de liberdade têm a oportunidade de estudar dentro dos presídios, isso implica descumprimento da lei no que se refere à educação para todos, e é principalmente em espaços de privação de liberdade que a oferta de educação para todos deveria ser meta, pois 50% dos presidiários não possuem o Ensino Fundamental completo, segundo dados do INFOPEN de 2017.

Mesmo que todos ou grande parte da população carcerária tivessem a oportunidade de ter acesso à educação durante o tempo de cumprimento penal, não seria possível afirmar que a educação, por si só, fosse motivo de reintegração social ou de ressocialização. Não podemos

¹³ “[...] atividades educacionais complementares (tais como, videoteca, atividades de lazer e cultura)” (INFOPEN, 2017, p. 56).

estar seguros “de que graças à educação” a reincidência criminal venha a diminuir (MAEYER, 2006), embora a educação possa contribuir grandemente para essa finalidade. Paulo Freire (1995) se refere à prática educativa que, mesmo que em condições de possíveis limites a que se submete, não pode tudo, porém alguma coisa ela pode.

Outra situação a respeito da educação em sistemas prisionais é que ela não deveria ter como meta a ilusão de que possa contribuir para a ressocialização; ela tem que acontecer pelo simples fato de ser um direito. “A educação não deve jamais ser instrumentalizada. É um direito, simplesmente. Não devemos explicar ou convencer”. (MAEYER, 2006, p. 55).

Embora muito se espere da educação, ela não é garantia de ressocialização. Há uma série de elementos que podem contribuir para que a ressocialização aconteça, ou não, e alguns fatores podem contribuir grandemente, como o apoio da família, a oportunidade de estudos em escolas convencionais, a oportunidade de emprego e várias outras oportunidades sociais. No entanto, quando um presidiário cumpre sua pena e sai em liberdade, dificilmente encontrará apoio familiar e muito menos apoio social. Há um preconceito estigmatizado de que pessoas privadas de liberdade são pessoas perigosas, e isso fecha as portas para a ressocialização. Ao falarmos sobre estigma, nos remetemos ao conceito externado por Goffman (1981), conforme já citamos anteriormente.

Hoje as pessoas que tiveram passagem pelas instituições prisionais não carregam sinais corporais, conforme relata Goffman (1981), porém carregam a ficha criminal, que na maioria das vezes os impede de terem acesso a vários espaços sociais, além de outros atributos. Essas características sociológicas se encontram em todos os tipos de estigma: “[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1981, p. 7).

Por causa de um determinado estigma, acabam destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos que a pessoa estigmatizada pode ter. Essa é uma possibilidade que pode acompanhar uma pessoa com passagem criminal pelo resto de sua vida. Por essas razões muitos reincidem no crime, por falta de oportunidades, sendo a principal causa a negação de emprego, é possível que padrões sintam receio, falta de confiança e até mesmo medo em admitir em seu quadro de funcionários pessoas com histórico criminal. O mesmo pode também ocorrer com as escolas, pelas mesmas razões, ou seja, pode ocorrer a negação de vagas em estabelecimentos

educacionais, além da possível falta de apoio social. Tais fatos podem estar relacionados ao estigma que essas pessoas carregam.

Levando em consideração que mesmo que o presidiário tenha tido a oportunidade de estudar durante sua estada no presídio, se, quando em liberdade, não tiver oportunidades de continuar seus estudos, de ter uma qualificação profissional, uma chance de trabalho e um espaço social em que ele possa ser reconhecido e aceito como membro, a tão sonhada ressocialização possivelmente não irá acontecer.

O mesmo que ocorre com a educação, que não é garantia de ressocialização, acontece com o trabalho. Por exemplo: se há uma penitenciária em que os presos trabalhem como padeiros, por mais habilitados que sejam, quando saírem em liberdade, se nenhuma padaria fora da prisão contratar seus serviços, por preconceito ou medo, a ressocialização provavelmente não ocorrerá.

Quanto ao trabalho dentro do ambiente prisional há amparo das leis, tanto na Lei de Execução Penal (LEP, 1984, capítulo III, seção I) quanto no Código Penal Brasileiro (BRASIL, 2017), conforme podemos visualizar abaixo.

Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva.

§ 1º Aplicam-se à organização e aos métodos de trabalho as precauções relativas à segurança e à higiene.

§ 2º O trabalho do preso não está sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

Art. 29. O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a 3/4 (três quartos) do salário-mínimo. (BRASIL, 2017).

Conforme o disposto na lei, no que se refere ao inciso 2º, segundo o qual o trabalho do preso não está sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho, não havendo compromisso em pagar um salário-mínimo completo, conforme o previsto no Art. 29 acima citado. Isso abre brechas para que algumas indústrias se instalem em presídios, com o objetivo de obterem vantagens referentes às leis trabalhistas; assim, desfrutam de mão de obra barata, além de que passarem a ser reconhecidas como empresas solidárias. No entanto, não podemos aceitar como positiva essa lei.

O Plano Estadual de Educação nas Prisões de Mato Grosso do Sul (2015, p. 76) assim se refere à educação e ao trabalho na prisão:

Do ponto de vista da Educação, o trabalho na prisão ainda não foi capaz de concretizar os objetivos enunciados na Lei de Execução Penal e no Código Penal Brasileiro, quais sejam:

- 1) fomentar o trabalho enquanto categoria estruturante da vida da maioria das pessoas, com os valores próprios da cultura do trabalho e o princípio da Justiça Social que o enuncia como atividade nobre e desejável da experiência humana;
- 2) contextualizar o trabalho como princípio da reabilitação social por meio da remuneração digna, da sustentação da família, da reparação dos danos provocados às vítimas e como indicador de legitimação social.

Conforme observamos acima, no item 2, que se refere à remuneração digna, será que pode ser considerado digno receber 3/4 (três quartos) do salário-mínimo?

Essa questão salarial, aliada à rejeição de pessoas que foram privadas de liberdade nos estabelecimentos educacionais fora dos presídios e por parte dos empresários na oferta de emprego, contribui para que essas pessoas reincidam no crime e voltem a ocupar lugar nas prisões, que estão cada vez mais lotadas e sem perspectivas de melhora.

O trabalho como vem sendo concebido nessas leis ou ainda em sua prática, como punição ou ainda como ocupação do tempo livre, para não permitir o ócio, e não como uma estratégia importante na constituição do sujeito (trabalho com sentido) e de formação humana, não tem sido eficaz, não aponta resultados significativos na vida dos presidiários. “Quando se visualiza e se desenha o mundo do trabalho hoje, aflora o seu traço destrutivo; o ser social que trabalha vivencia seu cotidiano entre a violência do trabalho, a violência da precarização e a violência ainda maior do desemprego” (ANTUNES, 2001, p. 24). Desta forma, o trabalho, que poderia ser considerado como uma fonte de prazer, de realizações, passa a ser um pesadelo para o trabalhador.

O trabalho precisa estar integrado à vida, ter um sentido, não pode se restringir a ser um meio de sobrevivência. O indivíduo precisa vislumbrar a possibilidade de realização dos seus planos e projetos, desvinculados do mero acesso a bens materiais e suas simbologias. Uma atividade profissional que incorpora um significado intrínseco, que tem valor por si mesma, ajudará na construção de uma nova sociabilidade, marcada por valores éticos (RIBEIRO; LEDA, 2004, p. 81),

Para as pessoas privadas de liberdade, que carregam as marcas da prisão o trabalho, que deveria exercer sua função principal como forma de ressocialização e de vislumbre de uma vida estável, torna-se um dos principais aliados do processo de exclusão, de preconceito e de pouquíssimas chances de empregabilidade. Até quando tais pessoas vão conviver nessa invisibilidade?

O mesmo acontece com a educação: para que uma educação tenha sentido, ela tem que estar voltada para realidade do aluno, tem que ser prazerosa, capaz de provocar mudanças para melhor, e, no caso dos alunos privados de liberdade, para que a criminalidade não se faça presente.

Diferentes desigualdades marcam a educação brasileira. O direito à educação está mais distante para quem é pobre, negro (a), tem menos de 6 ou mais de 14 anos de idade e também para quem mora na zona rural, possui alguma deficiência, está na prisão. (DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO, 2011, p. 9).

Enquanto a educação continuar sendo dualista, oferecendo uma escola pobre para pobres e rica para os ricos, dificilmente o problema da desigualdade social terá um fim.

3.3 Ressocialização/reintegração de pessoas privadas de liberdade

Portanto, a inserção social de pessoas que passaram pelo sistema prisional é uma questão que precisa ser discutida, refletida, analisada, reformulada e pautada em leis que realmente propiciem a reintegração/ressocialização, ou melhor, a reintegração social das pessoas privadas de liberdade.

Quando falamos em ressocialização e dizemos que, “melhor seria o termo reintegração social”, em vez de ressocialização, nos reportamos ao conceito de Baratta (2014):

[...] conceito que decididamente preferimos aos de “ressocialização” e “tratamento”. “Tratamento” e “ressocialização” pressupõem uma postura passiva do detento e ativa das instituições: são heranças anacrônicas da velha criminologia positivista que tinha o condenado como um indivíduo anormal e inferior que precisava ser (re) adaptado à sociedade, considerando acriticamente esta como “boa” e aquele como “mau”. Já o entendimento da reintegração social requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão. (BARATTA, 2014).

Concordamos com a posição do autor acima citado, pois a maioria das pessoas que cumprem pena, antes de chegarem nos presídios, não eram sociáveis? O convívio dentro da prisão, provavelmente em celas lotadas, por pior que pareça ser, não é um espaço social? Quando alguém comete um delito, deixa de ser social? Ou deixa um tipo de sociedade e adentra em outra, que no caso é a prisão? Para Baratta (2014) o termo “ressocialização” é como se a pessoa privada de liberdade fosse um indivíduo anormal, inferior que precisava ser (re) adaptado à sociedade. Assim como esse autor, concordamos em usar o termo “reintegração”,

porém, devido ao fato de que muitos autores e leis usam o termo “ressocialização”, usaremos sempre os termos ressocialização/reintegração juntos.

Silva e Cavalcante (2010), porém, dizem que a ressocialização se refere à reestruturação da personalidade e das atitudes dos indivíduos, e pode ser benéfica ou maléfica, sendo que os valores, a personalidade e a aparência das pessoas, pelo fato de não serem fixas, passam por variações, resultantes das relações e das experiências que vivenciaram ao longo de sua vida. O indivíduo está sujeito a hábitos que são introjetados a partir dessas relações e das experiências vividas por ele, tendo possibilidade de refletir tanto em práticas individuais quanto coletivas. (SILVA; CAVALCANTE, 2010).

Pesquisas acadêmicas advindas das mais variadas instâncias institucionais demonstram que a reintegração/ressocialização de presidiários, da forma com que ela se apresenta, não está surtindo efeitos positivos. Autores como Molina (2013), Baratta (2014), e Julião (2011), além de outros, concordam que a reintegração/ressocialização não vem acontecendo como deveria.

Os questionamentos elaborados por diversas orientações científicas ocorrem por haver ineficácia no cumprimento das leis que objetivam a ressocialização. Elas não estão sendo cumpridas, e os órgãos competentes não concedem condições apropriadas para que a ressocialização realmente aconteça. Sem investimento em políticas públicas voltadas para a assistência de pessoas com passagem pelo sistema prisional que sejam capazes de integrá-las à escola, ao trabalho, a cursos técnicos de capacitação profissional, é bem provável que a ressocialização não aconteça, de modo que o retorno das mesmas ao cárcere é quase que certo.

Se observamos que há mais investimento em construir novos presídios do que investimento em ações ressocializadoras, podemos perceber uma inversão de valores, além de desprezo aos resultados investigativos de pesquisas que comprovam que a prisão não contribui para os processos de ressocialização. Podemos observar isso na citação abaixo:

Um outro dado que chama a atenção é que 56.641 novas vagas em unidades prisionais estão em construção no país. Percebe-se a insistência em “investir” mais na expansão de algo que nunca demonstrou dar o resultado que sempre se afirmou que tinha que dar. Ou seja, as prisões jamais – e em lugar nenhum do mundo – demonstraram eficiência em reduzir o crime ou a violência. Ao contrário, especialmente no Brasil e nas últimas três décadas elas têm demonstrado o seu papel fundamental como espaços onde o crime se articula e se organiza, dentre outras coisas, através de um efficientíssimo sistema de recrutamento de novos integrantes para compor as redes criminais que tem no Estado o seu aliado principal. (DIAS; GONSALVES, 2019, s/p).

Se houvesse mais investimentos em educação, combate à pobreza e empregabilidade, talvez não fosse necessário investir na construção de mais presídios. Investir verbas públicas em construções de presídios sem pelo menos experimentar investir na prevenção das causas que levam à marginalização é praticamente o mesmo que ter uma população doente, ter remédio para a cura e não oferecê-lo, e por essa razão, há de se investir na construção de cemitérios.

Nesse sentido, Bittencourt (1996, p. 35) diz que “Os objetivos que orientam o sistema capitalista (especialmente a acumulação de riquezas) exigem a manutenção de um setor marginalizado da sociedade, podendo afirmar que sua lógica é incompatível com o objetivo ressocializador.”

O ideal seria que os órgãos governamentais tivessem suas atenções voltadas para a contenção da violência e que usassem verbas públicas no sentido da prevenção da criminalidade. Temos exemplos de que gastos gerados em educação podem reduzir a taxa de criminalidade, e podemos comprovar esse fato através de uma pesquisa de doutorado, realizada pela Universidade de São Paulo (USP). A pesquisadora Kalinca Léia Becker, no Departamento de Economia da ESALQ (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz), em Piracicaba-SP, desenvolveu a pesquisa intitulada: “Uma análise econômica entre educação e a violência”. O objetivo geral do trabalho foi analisar a relação entre a educação e a violência; nesse sentido, o problema da pesquisa foi observar se a educação e a escola poderiam contribuir para a redução da violência e do crime. Dentre os resultados obtidos a autora aponta que “[...] se os gastos com educação aumentarem 10% a taxa de crime diminui 0,1% no período seguinte, indicando que gastos públicos em educação podem contribuir para reduzir o crime, porém é necessário um período para que os efeitos sejam observados. [...]” (BECKER; KASSOUF, 2017, p. 235).

Assim, percebemos que a educação pode ser um fator que realmente contribui para a formação e descriminalização das pessoas aprisionadas. Investimentos em educação e amparo a pessoas que cumpriram pena no intuito de reintegrá-las ao convívio social deveriam ser metas prioritárias em todos os presídios do país.

Nesse sentido Baratta (2014) expõe o seguinte:

O ponto de vista de como encaro o problema da ressocialização, no contexto da criminologia crítica é aquele que constata -- de forma realista -- o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo. Apesar disso, a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente (BARATTA, 2014).

A reabilitação de pessoas que cumpriram pena ao convívio social depende de uma série de fatores, como: programas de amparo à reintegração das pessoas que cumpriram pena na sociedade, políticas públicas de cunho humanístico, oferta de emprego, incentivos à escolaridade, inserção em cursos de habilitação profissional, além de outros. Não se devem desconsiderar outros fatores que podem contribuir para a ressocialização; nesse sentido Julião (2011) assim considera:

Nessa perspectiva, defendem que a readaptação social abrange uma problemática que transcende os aspectos puramente penal e penitenciário, ou seja, não se pode atribuir às disciplinas penais a responsabilidade exclusiva de conseguir a completa ressocialização do delinquente, ignorando-se a existência de outros programas e meios de controle social de que o Estado e a sociedade devem dispor com objetivo ressocializador, como a família, a escola, a igreja, etc. (JULIÃO, 2011, p. 145).

Além dessa observação de Julião (2011), podemos também acrescentar o valor ressocializações pelo trabalho.

O sistema penal permite a manutenção da estrutura vertical da sociedade, impedindo a integração das classes baixas, submetendo-as a um processo de marginalização. A marginalização social é gerada por um processo discriminatório que o sistema penal impõe, pois o etiquetamento e estigmatização que a pessoa sofre ao ser condenado a tornam muito pouco provável sua reabilitação novamente na sociedade. (BITENCOURT, 1996, p. 28).

Quanto à reintegração/ressocialização, percebemos que, da forma com que ela vem sendo conduzida no intensão, não condiz com as ações. O número de reincidentes prova a ineficácia da prisão e como a ressocialização após o cumprimento da pena é ineficaz. As medidas intencionadas nessa direção por leis não se efetivam, não estão correspondendo.

Há urgência de medidas que sejam realmente indutoras de reintegração/ressocialização. Percebemos que a relação entre educação e trabalho tem seus aspectos positivos e negativos, talvez, e por prevalecerem os aspectos negativos dessa relação sobre os positivos, é que percebemos que tanto o trabalho quanto a educação não estão servindo à causa e atribuição que é proposta, ou seja, como indutores de ressocialização das pessoas privadas de liberdade. Contudo, tanto a educação quanto o trabalho são mecanismos que podem, sim, ser grandes aliados, ou indutores de ressocialização, desde que venham a ser ofertados em outra perspectiva, que a educação seja de qualidade, e que a maior qualidade seja a humanização, pois estamos vivendo em uma época em que há muitos humanos sem humanização, muitos empregos que exigem formação. Há, portanto, falta de investimentos em escolas que não apenas formem para o trabalho, mas formem para a cidadania, de modo que, conseqüentemente, o trabalho possa ser

visto não só como meio de sobrevivência, mas sim como opções ou escolhas, e desta forma cumpra sua função social, suprimindo as necessidades humanas, que faça sentido ao trabalhador, estando relacionado à autonomia, ao domínio, à satisfação, ao aprendizado, ao reconhecimento, ao salário justo e ao bom relacionamento com seus pares e superiores. O trabalho não deveria ser apenas um meio de sobrevivência, nem um meio de ocupação para evitar o ócio, como ocorre na maioria dos presídios.

Segundo os autores citados acima, percebemos que quando o trabalho não tem sentido, quando é repetitivo, não é satisfatório e não há identificação com ele, e quando, por não se usar a intelectualidade para realiza-lo, ele se torna alienante, e se o salário não for compensatório, os pontos negativos vão se multiplicando. No caso das pessoas que trabalham em ambiente carcerário, muitos agravantes surgem, pois os trabalhos oferecidos nos presídios não são oferecidos como obrigatórios; porém esses trabalhadores não dispõem de escolhas e geralmente são mal remunerados por se seguir o condicionante da própria Lei de Execução Penal - LEP que permite que seja pago apenas 70% do salário-mínimo, o que é revoltante e inconstitucional.

Quanto à educação, percebemos que ela não deveria ser utilizada como instrumento de reintegração/ressocialização ou como forma de remição. O principal objetivo para que ela aconteça deveria ser pelo fato de ser lei e pronto, que deveria ser cumprida como um direito humano e ser ofertada a todos, não numa escola qualquer, mas numa escola de qualidade. Quando percebemos a instrumentalização da educação como forma de reintegração/ressocialização, ou remição da pena, uma questão nos vem à tona: só alguns têm o direito a ressocialização? E os demais? Conforme já apresentamos em outras seções desse trabalho, de acordo com os levantamentos de informações penitenciárias (INFOPEN, 2016, 2017), percebemos que os estudantes são minorias nas penitenciárias. Concluímos que a lei como direito de todos os cidadãos não vem sendo cumprida. Não seriam essas pessoas privadas de liberdade, em sua maioria, consideradas cidadãos? Qual a justificativa para tantos adultos analfabetos dentro dos presídios? É evidente que todos os adultos analfabetos são vítimas de exclusão, e isso não poderia ser evitado se houvesse interesse dos órgãos governamentais.

É fato comprovado que a maior parte dos presos procedem de grupos sociais já marginalizados, excluídos da sociedade ativa por causa dos mecanismos de mercado que regulam o mundo do trabalho. A reintegração na sociedade do sentenciado significa, portanto, antes de tudo, corrigir as condições de exclusão social desses setores, para que conduzi-los a uma vida pós-penitenciária não signifique, simplesmente, como quase sempre acontece, o

regresso à reincidência criminal, ou o à marginalização secundária e, a partir daí uma vez mais, volta à prisão (BARATTA, 2014).

Percebemos na afirmação acima que a maior parte das pessoas privadas de liberdade já vêm sendo marginalizadas e excluídas da sociedade bem antes de entrarem nos presídios. O autor ressalta a necessidade de correções das causas excludentes, que levam tanto à entrada quanto ao regresso de muitas pessoas às prisões.

Como ponto positivo da educação, em ambientes prisionais ou não, é que ela não deva ser bancária, mas que libertadora na perspectiva de Paulo Freire; nesse sentido a escola precisa ter as características abaixo citadas:

A escola, além da função socializadora que exerce, dever ser, segundo Freire (1991), e não ser um lugar de construção de saberes, e não a que repassa saberes prontos e elaborados, o que ele denomina como receita. O aluno não pode ser comparado a um banco comercial, onde se depositam valores que não condizem com a realidade dos mesmos; a essa ação o autor chama de “educação bancária”. Nesse sentido, Paulo Freire assim se expressa:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p. 16).

Outro aspecto inerente ao processo de formação dos seres humanos, na perspectiva freiriana, é o diálogo. É através do diálogo que se estabelecem as relações de aprendizagem. “[...]o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialoguem, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (FREIRE, 1980, p. 23).

Com isso fica claro que o castigo corporal em nada contribuirá para uma nova postura das pessoas privadas de liberdade, a não ser o acúmulo de revolta, pois, para que haja mudanças, o diálogo, a reflexão, a educação pautada nos direitos humanos podem ser grandes aliados de uma mudança de atitudes.

Esse é um aspecto que deveria ser trabalhando pelos educadores no sistema carcerário, pois os alunos, na maioria das vezes, sentem-se tímidos diante do educador, sentem-se tão inferiorizados que têm medo de falar; porém, quando essa oportunidade acontece, aos poucos vão adquirindo confiança tanto no professor quanto em si próprios, resgatam a autoestima.

Reconhecendo que nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para

as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados. É resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula. (ONOFRE, 2015, p. 250).

Quanto à reintegração/ressocialização, ou reintegração como define Baratta (2014), percebemos que, da forma com que é expressa nas leis que versam sobre a ressocialização/reintegração, ela não condiz com a realidade.

De acordo com essas regras, os serviços e órgãos, oficiais ou não, que auxiliam os egressos a redescobrir o seu lugar na sociedade devem arrumar-lhes os documentos necessários, habitação, trabalho, roupas decentes e adequadas ao clima e estação e outros meios suficientes para chegarem ao lugar que se destinam ou subsistirem logo no início da liberdade. Segundo a Lei, uma das formas de ressocializar é exatamente a assistência ao egresso que consiste também “na concessão, se necessário, de alojamento e alimentação, em estabelecimento adequado, pelo prazo de dois meses” (art. 25, II, da LEP), isso, já vindo de uma preparação psicológica antes de deixar o cárcere. (SILVA; CAVALCANTE, 2010, s/p).

Talvez pela falta dessa assistência citada pelos autores acima é que grande número de pessoas que tiveram a experiência de privação de liberdade volta aos presídios, o que, dessa forma, comprova a ineficácia da prisão e das ações voltadas para a integração dessas pessoas após o cumprimento da pena. Há urgência de medidas e cumprimento das leis que favoreçam a ressocialização/reintegração.

Tanto o trabalho quanto a educação podem ser úteis para a ressocialização/reintegração social e o abandono da criminalidade, porém não basta ser qualquer trabalho, como também não basta qualquer educação; há de haver uma preocupação com o sentido que o trabalho e a escola possam ter na vida das pessoas privadas de liberdade, e é sobre esse sentido expresso em projetos de vida que desenvolvemos essa pesquisa, cujos resultados discutiremos na próxima seção.

SEÇÃO 4 - SENTIDOS DA ESCOLA E DO TRABALHO COMO PROJETO DE VIDA NAS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Um dos desafios do pesquisador é o movimento de transformar a palavra dita em palavra escrita; de registrar em texto o que foi ouvido sem que desapareçam o sujeito pesquisador e o sujeito participante. (CARDOSO; ROSA, p. 178, 2019).

Nessa seção trazemos o posicionamento dos nossos entrevistados participantes da pesquisa e nos lançamos aos desafios mencionados pelas autoras acima citadas Cardoso; Rosa (2019). Discutiremos sobre projeto de vida e sentido da escola e do trabalho, além de outros temas que surgiram através dos discursos dos/das participantes, e por fim apresentaremos os resultados das nossas investigações.

Furlani e Bonfim (2010, p. 56) assim se posicionam quanto a importância do projeto de vida:

O projeto de vida é, a nosso ver, uma questão de fundamental importância na vida de qualquer ser humano que se posiciona de maneira crítica e coerente diante de si mesmo e do meio em que vive. Tal questão, para os que vivem a juventude, é um grande desafio.

É sobre esse desafio que procuramos indagar os estudantes do sistema prisional, sobre seus projetos de vida, e assim obter informações sobre quais eram os seus projetos de vida antes de entrar no presídio, quais são seus projetos de vida agora, dentro do presídio, e quais serão eles para quando saírem em liberdade.

Ao falamos sobre sentidos, nos reportamos à analogia externada 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).

Assim, a autora 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).

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

Inicialmente apresentamos os dados da pesquisa colhidos junto aos alunos participantes que frequentavam aulas dentro do presídio selecionado e se dispuseram a participar da pesquisa, sendo esses 8 alunos do Ensino Fundamental e 13 do Ensino Médio, perfazendo um total de 21 alunos.

Desta forma, incluímos as demais falas de nossos entrevistados no Grupo A, que são as pessoas pertencentes ao quadro administrativo do sistema prisional, e no grupo B, que é formado por gestores escolares e empresários. Os posicionamentos desses participantes estão distribuídos em categoria de análise, assim como propõe a autora Bardin (2010). Após as discussões provocadas e os posicionamentos dos participantes dessa pesquisa, finalizamos essa seção apresentando o resultado das análises.

Ao falarmos sobre alunos privados de liberdade desse presídio, no qual desenvolvemos grande parte das nossas investigações, achamos importante lembrar o objetivo principal da pesquisa, que é “investigar o sentido da escola e do trabalho como projeto de vida na trajetória de alunos de um presídio de segurança máxima de Mato Grosso do Sul”. É função dessa instigante questão que relatamos os principais dados, discussões e análises da tese.

Para manter o sigilo referente aos nomes dos alunos participantes da pesquisa, resolvemos dar a eles nomes fictícios. Usamos para eles nomes de aves que fazem parte da fauna brasileira, sendo a maioria aves encontradas no Pantanal sul-mato-grossense; dessa forma

também prestamos uma homenagem ao Estado evidenciando uma de suas maiores riquezas, que é a fauna. Essa escolha, além de homenagear o Estado, também estabelece uma relação com o título da pesquisa: “Voo que as Grades não Impedem”, e nos remete a associar que grande parte das aves brasileiras também são aprisionadas em gaiolas, assim como os alunos participantes da pesquisa, que são aprisionados em celas. 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. Os nomes escolhidos, bem como as idades de cada aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, encontram-se nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Nomes (fictícios) e idades dos alunos do Ensino Fundamental

Nomes	Idades
Arara	27
Maçarico	46
Tucano	30
Gaivota	42
Garça	22
Gavião	28
Caburé	26
Ema	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos poucos alunos no Ensino Fundamental. Isso ocorreu porque no dia do convite para participar da pesquisa nem todos os alunos presentes quiseram participar, e muitos haviam faltado no dia do convite; no entanto, segundo informações do professor regente na sala de aula é que em 2019 havia um total de 32 alunos matriculados nessa etapa de ensino. No Quadro 4 são apresentados os nomes (fictícios) e idades dos alunos matriculados no Ensino Médio.

Quadro 4 - Nomes (fictícios) e idade dos alunos do Ensino Médio

Nomes	Idades
Beija flor	36
Juriti	45
Chororó	32
Aracuã	29
Perdiz	37

Tuiuiú	30
Tachã	31
Sabiá	43
João-de-Barro	23
Colhereiro	47
Mutum	38
Seriema	43
Papagaio	43

Fonte: Elaborado pela autora.

No Ensino Médio, quando os alunos receberam o convite para participar da pesquisa, todos os alunos que estavam presentes na sala de aula concordaram em participar. Nesse nível de ensino, havia 27 alunos matriculados (segundo informação do professor regente da turma). Talvez por se tratar de final de ano e de semestre, muitos tenham faltado, outros tenham desistido ou obtido a liberdade.

Quadro 5 - Nomes fictícios aos demais participantes da pesquisa

Funções	Nomes
Professor	Grafite
Professora	Ametista
Psicóloga	Flor de Ipê
Assistente social	Aroeira
Agente penitenciário (1)	Peroba
Agente penitenciário (2)	Angico
Gestor escolar	Jacarandá
Gestor escolar	Acácia
Empresário	Ferro
Empresário	Manganês
Empresário	Calcário

Fonte: Elaborado pela autora.

Homenageamos os professores participantes da pesquisa com nomes de pedras preciosas também encontradas na região sul-mato-grossense.

Para a psicóloga homenageamos o Estado de Mato Grosso do Sul com o nome fictício de uma flor muito comum na região, “Flor de Ipê”, que em suas diversas tonalidades, branco, amarelo e rosa, embeleza as florestas, avenidas e jardins das cidades e da região.

Para o assistente social, os agentes penitenciários e gestores escolares, a homenagem ao Estado de Mato Grosso do Sul segue com a flora: a estes, denominamos com nomes de árvores fortes, próprias dessa região.

Homenageamos mais uma vez o Estado de Mato Grosso do Sul colocando nomes das riquezas do estado nas empresas participantes de nossa pesquisa. Neste caso, usamos nomes de minérios contidos no solo da região; assim as empresas terão os nomes fictícios ferro, manganês e calcário.

Iniciaremos trazendo as falas dos estudantes da escola situada no presídio que escolhemos para as nossas investigações sobre a categoria “projetos de vida”.

4.1 - Projetos de vida

Se a pesquisa em si já é um processo de descobertas e aprendizagem, pela História Oral ela revela pistas do que realmente buscávamos, mas também descortina novos elementos; revela o que não buscamos e que pode ser útil para aquela pesquisa em particular. (MONTEIRO, 2019, p. 81).

Os alunos arrolados nos quadros 4 e 5 acima responderam um questionário contendo 12 perguntas abertas e fechadas; porém, destas questões, 3 foram fundamentais para nossa investigação, sendo questões relacionadas ao projeto de vida deles.

A 1ª questão se refere a que tipo de projeto de vida tinham tais alunos antes de entrarem no presídio.

Sobre essa questão a maioria respondeu que pretendiam casar e constituir família, sendo esses os alunos Arara, Maçarico, Gaivota, Gavião, Ema, Beija-Flor, Juriti, Chororó, Perdiz, Tuiuiú, Sabiá, João-de-Barro, Mutum e Seriema.

Apenas 5 alunos pretendiam só trabalhar; são eles: Aracuã, Perdiz, Tachã, Colhereiro e Tucano. Outros 3 tinham interesses diferentes: o aluno Garça pretendia ser engenheiro mecânico, o aluno Caburé pretendia trabalhar e se formar como engenheiro agrônomo e o aluno Papagaio pensava em ser empresário, ter seu próprio negócio.

Percebemos que o projeto de vida da maioria destes alunos antes de entrarem no presídio estava relacionado à constituição de família e, provavelmente, ao trabalho, embora esse não fosse citado por todos, mas talvez estivesse em seus planos de forma implícita, pois para quem almeja constituir família é bem provável que o trabalho também faça parte desse projeto.

Quanto ao desejo de se casar, a causa pode estar relacionada ao fato de sair de casa, de se livrar de algum tipo de mal-estar, ou até mesmo de problemas relacionados ao convívio familiar, ou ao desejo de construir uma família melhor. Porém quanto ao estudo, a educação institucional não se mostrou presente no projeto de vida da grande maioria desses alunos anteriormente ao presídio. Isso pode estar relacionado às causas das desigualdades sociais, pois uma das possibilidades é que, enquanto os filhos de pessoas de classe social média ou alta sonham com profissões que só serão viáveis através de muito estudo e financiamento, e se preparam para isso, os filhos das pessoas de classe menos favorecida sonham em casar, constituir outra família, trabalhar o mais rápido possível, seja para ajudar a família ou para sair do seu convívio familiar, quando esse não seja muito agradável, ou ainda como uma forma de garantir a própria sobrevivência.

Mesmo assim, tais jovens enfrentam sérios problemas para conseguir um emprego, pois possuir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio é pré-requisito para consegui-lo, e, mesmo tendo esses certificados, também não terão garantia de empregabilidade, pois há, além desses requisitos, uma forte concorrência e exigência de outros atributos.

Se levarmos em conta que no padrão classista e racista de trabalho ter um diploma de conclusão do ensino fundamental e médio é pré-condição para ser admitido no mercado de emprego, aos 53% de jovens pobres e negros sem diploma de conclusão do ensino fundamental lhes será negado o direito ao trabalho. À vida digna e justa. A pobreza é condicionante de seu direito à educação e condicionante de seu direito ao trabalho e à vida. (ARROYO, 2015, p. 29).

Percebemos que, para a classe menos favorecida, trabalhar é fundamental, e há uma urgência nesse quesito, pois o trabalho é uma forma de saciar as necessidades básicas que a vida lhes impõe, mesmo que o trabalho não seja prazeroso, não cumpra os efeitos benéficos elencados por Morin (2001), como execução de tarefas que permitam exercer seus talentos e competências, além de possibilitar a resolução problemas, e também pelo fato de se lançarem em novas experiências, pois isso atualiza seu potencial e aumenta sua autoestima (MORIN, 2001).

A 2ª questão se refere ao projeto de vida agora que estão dentro do presídio. Quando indagados sobre essa questão, 10 alunos responderam que pretendiam concluir os estudos: Beija-Flor, Juriti, Aracuã, Perdiz, Tuiuiú, Tachã, João-de-Barro, Arara, Gavião e Caburé. Nove alunos pretendiam concluir os estudos e trabalhar são eles: Maçarico, Gaivota, Ema, Chroró, Sabiá, Colheiro, Mutum, Seriema, Papagaio. Apenas dois alunos pretendiam só trabalhar; são eles: Tucano e Garça.

Percebemos, através de nossas análises, que quando a oportunidade de trabalho está associada à oportunidade de estudar, o desejo de participação em ambos os setores, tanto na escola quanto no trabalho, impulsiona desejos notórios. Essa questão nos levou a refletir sobre as possíveis causas de não haver interesse nos estudos quando estavam em liberdade, pois se casar e constituir família era o principal desejo da maioria, a escola, os estudos não faziam parte de seus projetos de vida, e agora, tendo essas oportunidades, tanto de estudo quanto de trabalho, ambos fazem parte de seus projetos de vida. Este fato pode estar relacionado à oportunidade ou facilidade de acesso a esses bens, pois a falta de oportunidades, de incentivo, dificuldades de acesso escolar, entre outros fatores, podem gerar a ausência de sentido.

Ao responderem sobre seus projetos de vida enquanto detidos no presídio, as respostas nos surpreenderam, pois a escola do presídio investigado se mostrou como indutora de sentidos, provocou mudanças de atitude nos alunos e foi valorizada por todos. Nas respostas às questões indagadas, percebemos a intenção de concluir os estudos, conforme mencionado acima: 10 alunos manifestaram desejo de concluir estudos e 9 alunos pretendiam concluir estudos e trabalhar; somados, o valor atribuído aos estudos prevalece sobre o do trabalho, embora tenha sido também significativa a intenção de 9 alunos que pretendiam trabalhar e estudar. Assim, percebemos que apenas 2 alunos desejavam só trabalhar.

Na sequência, responderam a 3ª questão, que se refere ao projeto de vida que vislumbram para quando saírem em liberdade. Vejamos o que disseram:

Arara: Acabar os estudos, aprimorar meu conhecimento pessoal, casar e constituir uma família. Espero que a sociedade não me rejeite, dando-me uma nova oportunidade.

Maçarico: O meu projeto de vida será qualificação através do estudo e me preparar para o mercado de trabalho.

Tucano: Arrumar serviço certo, não mexer com coisas erradas, cuidar da minha família, ter filhos, fazer cursos profissionalizantes.

Gaivota: Em primeiro lugar, conquistar a confiança da minha família, passando para ela que realmente eu mudei, e que aprendi a dar valor à família, e, em segundo lugar, arrumar um bom emprego e conquistar a confiança da sociedade.

Garça: Cuidar da minha filha e da minha esposa e construir um futuro melhor para mim e minha família.

Gavião: Quando eu sair daqui, primeiramente quero agradecer a Deus, segundo ver minhas filhas, meus pais. Continuar um tratamento contra as drogas e me aperfeiçoar em cursos profissionais para eu ser aceito no mercado de trabalho e ganhar um salário digno.

Caburé: *Primeiramente ficar com a minha família, posteriormente arrumar um trabalho fixo, com carteira assinada, e cursar uma faculdade de agronomia.*

Ema: *Pretendo construir uma família e seguir na profissão que tenho, que é a de pintor, até eu me habilitar para ser caminhoneiro.*

Beija-Flor: *Trabalhar, casar e constituir uma família.*

Juriti: *Quero trabalhar na minha borracharia e poder ajudar meus filhos e netas.*

Chororó: *Reconstituir a vida e a família.*

Aracuã: *Primeiramente pagar o que eu devo para a justiça, agradecer a Deus por eu ter passado por essa tribulação, trabalhar, cuidar da minha filha, dar um abraço no pai que me deu uma força, e pedir a Deus que me perdoe pelo meu pecado.*

Perdiz: *Em primeiro lugar conquistar a confiança da minha família, passando para ela que realmente eu mudei e que aprendi a dar valor à família.*

Tuiuiú: *Quero terminar meus estudos e construir uma família, primeiramente arrumar um bom serviço dentro da sociedade e cumprir minha pena dos erros que eu cometi.*

Tachã: *Trabalhar, me aperfeiçoar cada vez mais em cursos, me dedicar mais aos meus filhos e a minha esposa, com muita fé em Deus, comprar minha casa.*

Sabiá: *Continuar trabalhando de construtor e fazer um curso de mestre de obras.*

João-de-Barro: *Meu primeiro projeto de vida é pagar o que devo para a justiça, e eu pretendo sair e trabalhar, recomeçar do zero a minha vida, pretendo ter filhos e uma família que Deus vai me dar.*

Colhereiro: *Trabalhar e, se der, pretendo termina os estudos.*

Mutum: *Com certeza estabelecer a minha vida, procurar um emprego, trabalhar e ficar ao lado da minha família.*

Seriema: *Meu projeto de vida é, em primeiro lugar, conseguir um emprego, pretendo aproveitar todas as oportunidades de cursos que surgirem para me aperfeiçoar no meu objetivo.*

Papagaio: *Conseguir um emprego e reconstruir minha vida*

De acordo com os resultados obtidos, percebemos que 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.

Percebemos também outra mudança significativa, pois agora, vislumbrando a liberdade, o trabalho passa a ser a intenção principal. Talvez isso esteja relacionado à questão de sobrevivência imediata: é o trabalho que produz efeito a curto prazo. Por essa razão, deveria ser a primeira preocupação das autoridades competentes, que deveriam proporcionar oportunidades de trabalho para essa população, pois muitos acabam voltando a cometer atos infracionais por falta de oportunidade de emprego.

É bem provável que os jovens de poder aquisitivo inferior ao das demais classes sociais que se lançam ao trabalho não encontrem os atributos que o trabalho pode oferecer no sentido de ser prazeroso, suprir as necessidades humanas com folga, ser reconhecido, ter os direitos trabalhistas e ter sentido. Muitos se conformam com subempregos, por exemplo, de ajudante de pedreiro, de pintor, repositor de mercadorias em supermercados, entregador de mercadorias e outras formas de subemprego. Isso ocorre por falta de melhores oportunidades e também por não possuírem a capacitação exigida pelos empregadores. Assim, acabam se lançando ao trabalho de maneira precária, sem obter as garantias de direitos trabalhistas e tampouco satisfação; são trabalhos sem sentido que valem apenas como meio de sobrevivência.

O trabalho informal, entre outros fatores negativos conforme já citados, muitas vezes ocorre com longas jornadas e pouco ganho salarial, o que acaba desestimulando os jovens trabalhadores a se aventurarem em dupla jornada, que consistiria em trabalhar durante o dia e estudar à noite. Além de enfrentarem a questão dos horários de aula incompatíveis com os do emprego, a distância das escolas e até mesmo o cansaço impedem a escolarização, contribuem para a desistência escolar e dificultam a busca de cursos profissionalizantes.

Percebemos também que a criminalidade não faz parte do projeto de vida de nenhum aluno participante dessa pesquisa. Todos projetam boas intenções, uns pretendem dar continuidade aos estudos, outros pretendem fazer cursos profissionalizantes e trabalhar.

O aluno Gavião assim se expressa:

Quando eu sair daqui, primeiramente quero agradecer a Deus, segundo ver minhas filhas, meus pais. Continuar um tratamento contra as drogas e me aperfeiçoar em cursos profissionais para eu ser aceito no mercado de trabalho e ganhar um salário digno.

O projeto de vida deste aluno é positivo, e realmente é essa a intenção que poderia gerar a tão esperada ressocialização, porém cabe ao Estado promover condições apropriadas para que

peessoas que cumpriram pena tenham uma chance de realizar seus projetos de vida, pois percebemos que para muitos o trabalho faz parte de seus projetos futuros.

Após passar pela prisão e cumprir sua pena, o ex-presidiário retorna ao convívio da sociedade com o desejo de sair do mundo da criminalidade. O Estado tem que garantir para aqueles ex-presidiários que querem trabalhar condições mínimas de subsistência, [...] ainda que transitoriamente, por exemplo, as obras da Copa do Mundo, onde, na construção de estádios, está sendo aplicada mão de obra de ex-presidiários. (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 145).

Se as condições de trabalho para as pessoas menos favorecidas já acarretam uma série de dificuldades, para as pessoas que carregam o estigma do aprisionamento isso é muito pior. “A grande parte dos empresários tem uma grande resistência em reabsorver a mão de obra de um ex-apenado, pois estes são geralmente vistos como pessoas não confiáveis” (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 145).

Percebemos que o projeto de vida da maioria desses estudantes antes de entrarem no presídio era casar e constituir família, e provavelmente trabalhar. Dentro do presídio a maioria demonstrou interesse em estudar e trabalhar; porém, como projeto de vida para quando saírem em liberdade, grande parte desses estudantes foca no trabalho, e não nos estudos. O projeto de vida desses estudantes deveria ser o mesmo para quando em liberdade, “que é, estudar e trabalhar”. No entanto, em liberdade, o projeto de vida da grande maioria é obter trabalho, pois sabem o quanto dependem de um emprego para garantir a sobrevivência, e, assim, os estudos não mais fazem parte de seus projetos.

4.2 - Sentido da escola

Quando os alunos abaixo relacionados foram interrogados sobre o sentido da escola em suas vidas, todos foram unânimes em responder com comentários positivos, valorizando a escola, conforme podemos visualizar nos comentários por eles externados:

Arara assim se expressa: *A escola me proporciona conhecimento e sabedoria.*

O aluno Maçarico diz: *A escola é tudo.*

O aluno Tucano diz: *É importante porque a gente aprende muitas coisas boas.*

Gaivota diz: *Conhecimento.*

Garça diz: *Ser alguém na vida, ter um diploma na mão.*

Gavião diz: *Ser vitorioso e inteligente.*

Caburé diz: *Forma cidadãos de bem.*

Ema diz: *Uma porta para uma vida melhor.*

Beija-Flor diz: *Fundamental para a autoestima.*

Juriti diz: *A escola nos ajuda a sair com um objetivo.*

Aracuã diz: *Primeiramente é Deus que é tudo em minha vida, depois é o estudo, sem ele nós não conseguimos nada.*

Perdiz diz: *Conhecimentos.*

Tuiuiú diz: *Tudo de melhor para minha vida.*

Tachã diz: *Ser uma pessoa melhor.*

Sabiá diz: *Aprender mais e terminar os estudos para continuar a ter um projeto de vida.*

Colhereiro diz: *A escola mudou a minha vida, porque eu não tinha quase estudo, agora aprendi mais.*

Mutum diz: *Tudo, conhecimentos e valares.*

Seriema diz: *Adquirir conhecimentos”*

Papagaio diz: *Sabedoria para a vida toda.*

João-de-Barro diz: *Para mim é que, se não tivesse escola, muitas pessoas não teriam nem o que comer.*

Percebemos a importância da escola dentro dos presídios: ela é uma fonte de esperança para alguns, um meio de fomentar a autoestima, como disse o aluno Beija-Flor, e uma porta para um futuro melhor, como se expressou o aluno Ema.

Enfim, todos veem a escola como algo de grande valor; mesmo assim, estão conscientes de que quando em liberdade terão dificuldade em ter acesso à escola, por inúmeras razões, entre elas, a questão de sobrevivência fala mais alto, forçando-os a procurar emprego de imediato. Esse emprego 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.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade. (JULIÃO, 2016 p. 36).

A forma como valorizaram 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 e muitos são analfabetos? É bem provável que a causa esteja relacionada à falta de oportunidade de acesso e permanência à escola. Isso pode ter ocorrido quando ainda eram crianças, pois, para muitos, a resposta vem do senso comum, enunciada por pessoas que afirmam que a culpa é dos pais, por não terem matriculado seus filhos na escola, ou por permitir que seus filhos desistissem de estudar para ajudar a família, ou ainda por falta de incentivo para a educação institucionalizada. Esses posicionamentos vêm se materializando na opinião da sociedade, que atribui a culpa aos sujeitos individualmente, desconsiderando as condições sociais, econômicas e políticas. Sendo assim, o Estado, que também é responsável, se exime do compromisso constitucional, haja vista ser a educação um direito fundamental e constitucional.

Embora a Lei Constitucional (1988) deixe nítido, no art. 208, que a educação é dever do Estado e da família, quando a família não assume a sua responsabilidade pela educação dos filhos, pelas mais variadas razões, cabe ao Estado assumir sua obrigação. Sabemos que a maioria das famílias de baixa renda vivem mergulhadas na pobreza, e pobreza em vários sentidos, desde a falta de recursos financeiros, saúde, assistência, informações até a mais grave das faltas, que é a falta de oportunidade de acesso à escola; essa falta impacta de forma negativa outras áreas necessárias ao bem-estar próprio, conforme podemos ver nas palavras de Gadotti (2013):

Muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um **custo** e não como um **investimento**, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. Quanto mais estudada é uma pessoa, menos pobre ela é. (GADOTTI, 2013, p. 21-22).

Também podemos levar em consideração que muitas dessas pessoas privadas de liberdade não tiveram a oportunidade de conviver em uma família, nos moldes projetados na legislação. Sobre a família e a baixa escolaridade dos internos a nossa entrevistada Flor de Ipê, psicóloga do sistema prisional, 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 muito de 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).

Percebemos através desse depoimento que a responsabilidade atribuída à baixa escolaridade e ao analfabetismo das pessoas que se encontram privadas de liberdade recai sobre a família. Flor de Ipê aponta os motivos da baixa escolaridade e do abandono escolar dizendo estarem relacionadas à disfunção familiar, bem como ao ingresso precoce de crianças em serviços prestados como ajuda à família. Vejamos como Fernandes (2021) se refere ao conceito de família disfuncional:

É disfuncional aquilo que não cumpre sua função. Que não faz o que deveria fazer de forma correta. No caso da família, podemos considerar que a mesma é disfuncional quando acontecem as inversões de valores: • Filhos cuidando dos pais em decorrência de vícios • Filhos abandonados dentro ou fora de casa • Filhos sem rotinas, sem hora para comer, estudar, se higienizar... • dentre muitas outras formas que podemos perceber facilmente bem próximo a nós. (FERNANDES, 2021, p. 14).

Segundo Fernandes (2021), essas atribuições que definem famílias disfuncionais não ocorrem só nas classes pobres, mas são comuns e observáveis em várias classes sociais, e nem sempre são consideradas como motivos para baixa escolaridade, desinteresse pelos estudos e até mesmo o abandono escolar, pois um jovem que está vivendo uma situação invertida, como, por exemplo, que cuida dos pais em decorrência de vícios, pode ser um aluno exemplar na escola, tão responsável que se submete à inversão de valor; outros alunos que são abandonados em casa, devido às jornadas excessivas de trabalho dos pais, podem usar o abandono para se agarrar aos estudos, e o mesmo pode acontecer com um filho sem rotinas de higiene, alimentar, e outras, mas que pode se agarrar da rotina escolar e ser um bom aluno.

Ainda no que se refere ao abandono escolar, pode ser que algumas famílias, devido a crises financeiras, venham a tirar o filho da escola para ajudar os pais, mas nem por isso a família pode ser considerada como disfuncional, podendo ser uma família com muitos outros valores. Então, ao nos referirmos à disfuncionalidade familiar, devemos tomar alguns cuidados, pois sempre que atribuímos às famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar, devemos nos aprofundar nas causas e não esquecer que a responsabilidade maior ainda é a governamental, que não oferece nem trabalho justo para as famílias e nem escolas de qualidade para as classes menos favorecidas.

Quando a psicóloga Flor de Ipê cita histórias contadas por pessoas privadas de liberdade, que contam que o pai tirou da escola para trabalhar, percebemos que esse fato é bem comum em famílias de baixa renda, no entanto, não significa que a família seja disfuncional. A família pode estar passando por uma grave situação financeira, porém em outros aspectos ela pode funcionar muito bem.

Quando os alunos desse presídio investigado por nós responderam a questão sobre o porquê de terem abandonado a escola, eles em nenhum momento citaram como causa a disfuncionalidade da família, mas quase todos disseram que o abandono escolar ocorreu porque tiveram que trabalhar. Vejamos o que disseram:

Arara: *para ajudar os pais.*

Maçarico: *para trabalhar.*

Tucano: *para trabalhar.*

Gaivota: *para trabalhar.*

Garça: *para trabalhar.*

Gavião: *por causa dos crimes, das drogas e das prisões.*

Caburé: *para trabalhar.*

Ema: *para trabalhar.*

Beija-Flor: *para trabalhar.*

Juriti: *para trabalhar.*

Chororó: *para trabalhar.*

Aracuã: *para trabalhar.*

Perdiz: *para trabalhar.*

Tuiuiú: *para trabalhar.*

Tachã: *para trabalhar.*

Sabiá: *para trabalhar.*

João-de-Barro: *para trabalhar.*

Colhereiro: *para trabalhar.*

Mutum: *para trabalhar.*

Seriema: *para trabalhar.*

Papagaio: *para trabalhar.*

De acordo com o depoimento de quase todos, o motivo do abandono escolar não tem relação com a disfuncionalidade familiar, e sim com a baixa renda de suas famílias; foi esse o motivo que impulsionou os pais a retirarem seus filhos das escolas para ajudarem no sustento da família. Mais uma vez o Estado se mostra culpado pelo abandono escolar de crianças e jovens que são obrigados a deixarem o seu bem maior para ajudar no sustento familiar. Embora o programa Bolsa Família criado pelo governo Lula sob a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, agora substituído pelo Auxílio Brasil, seja muito criticado pelas elites e até mesmo pela classe média, esse programa contribuiu, e ainda contribui, para que o número de crianças que abandonam os estudos para ajudar a família não seja tão alto, como vinha sendo antes dessa lei. Esse programa de certa forma colabora para que as famílias de baixa renda complementem os custos de suas despesas com alimentação e outros fins, porém essa forma de assistencialismo os mantém reféns da pobreza, não muda suas realidades. É importante por ser emergencial, mas não deveria ser definitivo, pois por trás desse assistencialismo pode haver o risco de uma intencionalidade política. O ideal seriam investimentos em empregos.

Concordamos com Paulo Freire quando diz: “Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 1996, p. 63-64).

Com essa frase, Paulo Freire nos faz refletir sobre as riquezas contidas no Brasil, na vasta extensão territorial e nas condições climáticas favoráveis à agricultura e à pecuária, além de outras formas de riquezas, minerais e tantas outras. Em um país tropical e repleto de riquezas, se bem administrado, ninguém deveria passar fome, nenhum pai deveria tirar seus filhos da escola para ajudar no sustento da família, porém a ganância dos poderosos se compara a um lobo voraz, e nada é capaz de saciá-los. A distribuição de riquezas não acontece, elas ficam centradas nas mãos de uma minoria de opressores, enquanto a maioria oprimida, a custo de muito suor, trabalha arduamente para o rico ficar mais rico e o pobre continuar na sua pobreza e ser eternamente dependente do opressor.

Já as famílias consideradas estruturadas podem apresentar tais características:

[...] família assim chamada de *estruturada*, isto é, daquela idealizada como nuclear – pai, mãe e filho (a) de classe média, na qual os genitores são portadores de boa formação e totalmente dedicados à obtenção do mérito escolar de seus filhos. Essa organização familiar passa a ser a norma a partir da qual se erige um modelo tido como universal, comum e inalterável. (VIANNA; RAMIRES, 2008, p. 349).

Fernandes (2021) fala sobre o mito da família perfeita; essa, assim considerada, pode se exceder em mimos aos filhos, pois não aprenderam a frustrar seus desejos, exige perfeição dos filhos para que possam se orgulhar; nesse caso, o filho pode entrar em conflito entre escolher o

que almeja e o que irá agradar aos pais. Tudo isso pode gerar transtornos psicológicos, neuroses, além de afetar as relações sociais dos filhos.

A psicóloga Flor de Ipê, quando perguntada se percebia mudanças positivas nos alunos por conta de estarem estudando, posicionou-se da seguinte forma:

Percebo muitas mudanças, positivas sim, muitas, é... Aqui na nossa unidade a gente faz o acompanhamento psicológico pra presos que passam por exames criminológicos¹⁴ e reprovam, e... eu tive uma experiência com um interno que eu faço acompanhamento. Comecei a fazer acompanhamento com ele e eu vi que ele não trabalhava e não estudava, está há muito tempo na unidade e não trabalhava e nem estudava, e eu sugeri que ele pedisse uma vaga na escola, e aí ele pediu para inserir o nome na vaga na escola, agora na metade do ano, ele entrou, começou a estudar e eu vi muita diferença nele depois que ele começou a estudar.

Então perguntamos: que tipo de diferença? E ela nos respondeu:

Diferença assim, no convívio com os outros internos, né, ele mesmo me relatou que estudando fica mais tempo fora da cela, e... começou a ler mais, inclusive ele veio me pedir sugestões de livros porque ele começou a ler a vida de alguns, de algumas biografias, né, ele começou a ler, ele se interessou e veio me pedir sugestões de livros que ele pudesse estar lendo e tal, e que antes ele não tinha esse costume, ele não tinha o hábito de leitura, né, e depois que ele foi pra escola ele começou a ter o hábito da leitura, e ele ficou assim muito mais, é...eu percebia ele, muito mais feliz, mais alegre nas nossas sessões, né. Ele ficou mais falante, conversava mais, ele se soltou um pouco mais, antes ele era mais retraído, mais fechado, mais quieto. Ele respondia o que eu perguntava, depois que ele foi para a escola ele se soltou mais, ele conseguiu conversar mais abertamente sobre a vida dele, sobre o que aconteceu com ele.

O agente penitenciário Peroba percebe nos alunos alguma mudança positiva por conta de estarem estudando e assim se expressa:

Há, com certeza. Tanto o trabalho quanto a educação, muda 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.

Assim como o agente penitenciário Peroba percebe mudanças significativas nos alunos pelo fato de estarem estudando, um colega seu também percebe tais mudanças. Vejamos o que diz o agente penitenciário Angico:

¹⁴ O exame criminológico é feito para avaliar a personalidade do criminoso, sua periculosidade, eventual arrependimento e a possibilidade de voltar a cometer crimes. Fonte: <https://jus.com.br/artigos/58170/o-exame-criminologico-deve-ser-realizado-por-medico> acesso em: 27 jun. 2021

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.

Percebemos o significado da escola nas vozes da psicóloga Flor de Ipê que vê mudanças nos alunos devido ao contato com a escola e nos relatou uma experiência nesse sentido, e agora a percepção de mudanças positivas nos alunos ocasionadas pela participação escolar também é visível nas vozes dos agentes penitenciários Peroba e Angico.

São essas mudanças nas atitudes dos alunos, em seus comportamentos, em suas desenvolturas e possivelmente em suas humanidades, que podem ser consideradas como o grande triunfo da escola, e é o que se espera dela. Vimos nesses depoimentos a importância da escola como indutora de mudanças positivas na vida dos alunos.

A psicóloga Flor de Ipê, em outra de suas falas, se refere ao sentido da escola e do trabalho assim dizendo:

A escola e o trabalho são pontos positivos, não tem nem o que falar, é isso aí..., o trabalho dignifica a pessoa, o estudo mesma coisa, traz conhecimento, né, muita gente entra aqui sem saber ler e escrever, o índice de analfabetismo é muito grande.

Sabemos que o índice de analfabetismo das pessoas privadas de liberdade realmente é assustador; concordamos com o que diz a psicóloga Flor de Ipê sobre o índice de analfabetismo das pessoas que chegam aos presídios, que é um reflexo da falta de acesso à escolaridade que ainda afeta principalmente a classe mais empobrecida da nossa sociedade. Nesse sentido, podemos ver o que diz o Parecer CNE/CEB nº 4/2010.

Certamente, a falta de acesso à educação da população carcerária brasileira tem contribuído para o processo de exclusão social já anterior à prisão: 11,8% são analfabetos e 66% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. O tempo que passam na prisão (mais da metade cumpre penas superiores a 9 anos) seria uma boa oportunidade para se dedicar à educação sobretudo quando a maioria (73,83%) são jovens com idade entre 18 e 34 anos. Mas o aproveitamento de tal oportunidade ainda não se deu. Apenas 10,35% dos internos estão envolvidos em atividades educacionais oferecidas nas prisões. (BRASIL, CNE/CEB nº 4, 2010, p. 7¹⁵).

¹⁵ Parecer homologado, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, Pág. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2021.

A psicóloga Flor de Ipê afirma que a escola e o trabalho são pontos positivos que dignificam a pessoa, mas para que uma escola realmente exerça essa função de dignidade, há uma série de fatores a serem cumpridos: primeiramente ela tem que ser inclusiva, tendo como base uma pedagogia progressista e libertadora, não devendo ser bancária, e o diálogo, a pesquisa, a problematização, o debate e a politização devem estar presentes nas aulas, pois não basta somente alfabetizar, já que o aluno tem que aprender a pensar, refletir, questionar, se reconhecer como sujeito. Esses são alguns aspectos de uma educação que possa ser considerada como positiva. Assim é a escola sonhada por Paulo Freire.

Uma escola, para ser considerada digna, tem que fazer valer a democracia, a verdadeira inclusão e humanização, pois não pode ser aquela que simplesmente alfabetiza, por meio de cartilhas, de palavras desconectadas da realidade dos alunos, como, por exemplo: ensinar as frases “vovó viu a uva, “o boi baba”, não basta saber se vovó viu a uva, ou se o boi baba; nesse sentido, as frases têm que estar conectadas à experiência de vida dos alunos. Quando Paulo Freire ensinava a palavra “ti-jo-lo”, ele relacionava as palavras que faziam sentido na vida dos trabalhadores, nesse caso, dos que trabalhavam com a construção civil, explicando de onde vem o tijolo, como é produzido, por quem é produzido, como é comercializado e o porquê das pessoas que produzem o tijolo morarem em casas que não são feitas de tijolo, mas são, às vezes, cobertas de lona ou construídas com restos de madeira de outras construções.

São essas questões que levam o educando a refletir sobre suas realidades. Assim, Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização baseado em “temas geradores” (FREIRE, 2011, p.120 -121) que tinham como base a experiência de vida das pessoas que estavam sendo alfabetizadas. Tal método estimulava as discussões, reflexões, e, através da decodificação fonética, iam surgindo novas palavras.

Paulo Freire desenvolveu um método¹⁶ de alfabetização que tem como base, as experiências de vida das pessoas. Assim ele estimulava a alfabetização, mediada por discussões, reflexões, ouvindo e comentando sobre a realidade de seus alunos.

Paulo Freire (1989), em seu livro *A importância do ato de ler*, nos revela um pouco de conhecimento sobre seu método:

¹⁶ O método quer dizer caminho. “Um método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar” (BRANDÃO, 2001, p. 54).

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. (FREIRE, 1989, p. 13).

Dessa forma constatamos que a alfabetização pode ir além da decodificação de códigos e de escrita. Ela deve ser acompanhada de reflexões, que envolvam questões do dia a dia do alfabetizando, possibilitando conhecimentos que vão além de decifrar o código verbal, o conhecimento dos inúmeros sentidos que a palavra possa exercer.

A escola sem dúvida é capaz de induzir mudanças, e o fato de alunos entrarem analfabetos e saírem alfabetizados tem seu mérito, mas formar alunos numa perspectiva crítico-libertadora possivelmente seria um caminho para que a escola se tornasse mais atrativa, inclusiva e libertadora, capaz de levar os alunos a perceberem a condição de oprimido e de opressor e as causas das injustiças sociais às quais são submetidos.

As mudanças de 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 no comportamento deles.

Esse depoimento nos leva a pensar: se a escola faz tanto sentido, sendo capaz de induzir mudanças positivas na vida dos alunos privados de liberdade, não deveria ser ampliada, dando assim mais oportunidades para tantas outras pessoas que poderiam desfrutar dessa oportunidade? Pois sabemos que a participação escolar em relação ao número de internos é mínima. Essa oportunidade não é para todos, conforme já demonstramos em outra seção.

Essa oportunidade de acesso escolar desperta o gosto pelos estudos, é uma oportunidade que talvez seja única para alguém privado de liberdade. Indagamos os alunos sobre se gostavam de frequentar a escola no presídio e selecionamos algumas falas:

Juriti: Sim, aqui eu aprendo muito e as professoras são muito atenciosas e nos ensinam bem.

Arara: Sim, além de remir a minha pena, eu uso para aprimorar meu conhecimento.

Gaivota: Sim, porque estou concluindo meus estudos, porque abre portas a outras oportunidades de serviço na casa

Gavião: Sim, aprimoro meus conhecimentos e ocupo minha mente com coisas boas.

Caburé: Sim, será importante para a minha ressocialização.

Ema: Sim, porque além de eu estar aprendendo e progredindo no meu conhecimento, saio da rotina da tranca na cela fechada.

Chororó: Sim, eu gosto, além de aprender, ganho remição, é uma oportunidade de sair mais rápido desse lugar.

Aracuã: Sim, porque na rua não tive uma oportunidade, nós da classe pobre, ou trabalha ou estuda.

Colhereiro: Gosto porque fico fora da cela e gosto porque tenho mais conhecimentos.

Mutum: Sim, porque aprendo coisas novas e conhecimentos e ganho remição.

Papagaio: Sim, além de aprender coisas novas, eu me sinto menos preso.

Percebemos nessas falas que eles gostam da escola do presídio. Os motivos mais mencionados foram aumentar os conhecimentos, ficar fora da cela, enxergar, através dos estudos, oportunidade para trabalhar, ganhar conhecimento e remição da pena. Enfim, percebemos que, embora a remição da pena tenha sido citada por três alunos, ela não se mostrou como causa única de estarem estudando, e esses dados desfazem a crença de que muitos frequentam a escola só por causa da remição. Os demais alunos que não foram citados comentaram que gostam da escola porque aprendem coisas novas e ocupam a cabeça com coisas boas.

Entrevistar os professores foi muito gratificante, pois são eles que passam grande parte do tempo ao lado desses alunos e, desta forma, os conhecem muito bem. Vejamos o que sentem os professores em relação aos alunos:

Indagado sobre o motivo que o levou a ministrar aulas nos presídios, o professor de história Grafite disse que o motivo foi acreditar na transformação das pessoas, e que elas merecem uma segunda chance, não se importando com o grau de criminalidade que tenham cometido e as dificuldades de vida que tiveram, mas que podem mudar para melhor. A professora de matemática Ametista diz que o que a motivou a lecionar no presídio foi um convite que teve; ela diz que nem sabia que existia aulas no sistema prisional, mas aceitou o convite. Comenta que a experiência foi e ainda é muito boa, que o ensino no presídio é muito dinâmico, diferente do ensino fora dele. E enfatiza:

Porque eu acredito na transformação das pessoas, acredito muito que as pessoas merecem uma segunda chance não importando o grau de criminalidade que ela teve, o grau de dificuldade da vida que ela teve, elas merecem uma segunda chance. Eu acredito muito que o ser humano, ele pode ser estudado e ele pode ser avaliado e transformado pela sociedade de algo ruim perante a sociedade para algo bom.

Os dois professores entrevistados, Grafite e Ametista, dizem ter um bom relacionamento com os alunos. O professor de história Grafite assim se expressa:

Eu gosto muito de dar aula pra eles, são pessoas assim que têm vontade de aprender realmente, porque são selecionados pra estudar, então têm vontade de aprender [...].

Percebemos que, além da motivação dos próprios alunos, o professor também se sente motivado. A professora de matemática Ametista diz o seguinte sobre o relacionamento com os alunos

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.

Observamos, no final fala da professora Ametista sobre o comportamento dos alunos, que ela dá entender que é uma exigência do sistema e que, caso não sigam as regras de comportamento, podem perder a chance de estudar. Esse respeito a que a professora se refere pode ser entendido como alunos calados, ouvintes de aulas, mas se assim for, vale lembrar de Paulo Freire que diz: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108).

Quando interpelado sobre a percepção de interesse dos alunos 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 se matricular, pra voltar a estudar, outros foram fazer cursos, então você percebe uma transformação.

Porém a percepção da professora Ametista não é mesma. Vejamos o que ela diz a respeito dessa questão:

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, e também não acredita que irão dar continuidade aos estudos após saírem em liberdade. Em outra ocasião, ela diz que frequentam a escola movidos pelo interesse de remição da pena e também pelo fato de se afastarem por mais tempo das celas.

O professor Grafite assim comenta a frequência de alunos a escola com interesse apenas na remição:

Olha, algum sim. Certeza que só pelo tempo da remição, mas outros, eles querem aprender de fato, eu tive até uma experiência com um senhor, que ele falava assim: que o sonho dele era entender a filosofia, geografia, português... ele queria aprender isso de fato. Alguns querem, sim, só por conta da remição, e outros querem realmente aprender.

Quanto ao interesse que certos estudantes demonstram em frequentar a escola porque, além de adquirirem instruções, também conseguiriam a remição, isso nos leva a explicar de forma reduzida o que é a remição e quais são suas vantagens e desvantagens:

A remição é um dispositivo legal, existente na Lei 12.433/11 (publicada em 30.06.11), e tem por finalidade a redução do tempo penal atribuído ao infrator.

Alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e da Lei de Execução Penal (LEP, 1984), em consonância com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2004) e o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, oferecem possibilidades de articulação entre educação e trabalho.

Nesse contexto surge a lei que ampara a remição da pena através do trabalho e da frequência às aulas ministradas em presídios. A Lei de Execução Penal – LEP, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, prevê a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Ressalta-se que a Lei nº 12.433/11¹⁷ (publicada em 30.06.11 no Governo Dilma Rousseff), altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Para melhor compreensão, citaremos alguns aspectos que envolvem a remição da pena por estudo e trabalho de acordo a Lei nº 12.433/11. Art. 126: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”.

Essa chance de remição em ambos os regimes faz com que muitas pessoas privadas de liberdade ingressem tanto nas escolas quanto no trabalho, movidas pelo desejo da remição, e posteriormente venham a desenvolver o gosto tanto pelo estudo quanto pelo trabalho. Não temos certeza dessa posição, mas o que percebemos no depoimento dos estudantes que mencionaram a remição da pena por estudo é que em nenhum momento citaram que frequentam a escola só pretendendo a remição. Vejamos o que disse o aluno Mutum: “*Sim, porque aprendo coisas novas e conhecimentos e ganho remição*”. Ele não se refere apenas à remição, mas também ao fato de aprender coisas novas. O mesmo ocorreu com o aluno Arara que assim se manifestou: “*Sim, além de remir a minha pena, eu uso para aprimorar meus conhecimentos*”. Ainda no Art. 126 da referida lei lemos que:

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

Vimos que a remição, conforme acima citada, só ocorre através da contagem de horas em que há a presença do aluno nos cursos, porém a participação, notas e aprovações nas séries finalizadas não são consideradas nessa previsão da lei. Entretanto, a aprovação em cursos aumenta a pontuação, conforme podemos ver no inciso abaixo:

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante

¹⁷ BRASIL, 2011, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm Acesso: 26 nov. 2021.

o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

A recente alteração na LEP, que permite a remição da pena pelos estudos, louvável em sua intenção, mas infeliz nos seus critérios, ignora os objetivos e metas próprias da Educação e autoriza a concessão da remição apenas pela frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudos. Entre as possibilidades apresentadas pelo PPP e a operacionalização da remição da pena pelos estudos temos uma aparente contradição, ou seja, diversas instâncias da Educação, da Execução Penal, da Administração Penitenciária e da sociedade civil são mobilizadas para assegurar a oferta da Educação nas prisões, mas não existem mecanismos que induzam o preso ao cumprimento das metas e objetivos da Educação consignadas no PPP. (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 92).

Ainda, segundo os autores acima citados, a preocupação com a questão da remição da pena do aluno privado de liberdade, que vem sendo feita através da frequência às aulas, foi assunto discutido amplamente em reunião entre três estados: Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, durante a elaboração coletiva de seus projetos político-pedagógicos. Nesse sentido, surgiram propostas de que um termo de compromisso fosse assinado pelo educando privado de liberdade em relação à conclusão dos estudos, o que asseguraria um maior compromisso com a educação recebida, porém essa e outras propostas que aumentariam o compromisso do aluno encarcerado em relação à educação não chegaram a ser regulamentadas no âmbito de cada estado. Assim sendo, o compromisso recai somente na frequência, fato esse contraditório aos objetivos da educação e ao cumprimento das metas consignadas no PPP (SILVA; MOREIRA, 2011).

Dessa forma, é provável que alguns alunos entrem nas escolas dos presídios movidos pela remição, a qual, com base só na frequência, poderia ocorrer mesmo que não houvesse nenhuma forma de participação nas aulas e atividades propostas. É ainda mais provável que, embora cheguem à escola com a intenção de remir o tempo de aprisionamento, desenvolvam gosto pelos estudos e passem a dar sentido à escola. Visando não apenas à remição, vão descobrindo outros valores, assim como manifestaram os alunos participantes dessa pesquisa.

Os professores Ametista e Grafite, quando responderam a questão: “Consegue enxergar na educação ou no trabalho uma saída para que tais alunos não voltem ao mundo do crime?”, concordam que a educação e o trabalho possam ser úteis para conter a criminalidade. Mas a professora Ametista faz uma ressalva nesse sentido, dizendo que os alunos envolvidos com o tráfico sabem quais são os benefícios e os malefícios desse tipo de envolvimento, e ela cita o que os alunos dizem a ela: *“Ah, mas se eu trabalhar honestamente, eu não vou conseguir tudo o que eu consigo com as drogas”*. Comenta que eles sabem que isso é ruim e conhecem as consequências, mas é produtivo. Acha difícil esses estudantes mudarem o modo de pensar (os

que têm ligação com o tráfico) e aponta os cursos profissionalizantes como uma oportunidade, um meio de motivação para eles. Fala que muitos estão ali há anos, e que não tiveram nenhuma instrução, quando voltarem para a rua sem amparo nenhum e com a ficha queimada, terão que andar com as próprias pernas. E ela questiona: “*Quem vai dar emprego para um ex-presidiário?*”.

Embora muitos alunos reconheçam que realmente terão dificuldades em arrumar emprego devido à passagem pelo sistema prisional, outros pensam ao contrário. Este é o caso do aluno Chroró, que comentou:

Não, porque vou ter mais conhecimento, vou ter mais estudo, e vai ficar mais fácil para fazer um curso para trabalhar.

Observamos que para esse aluno o presídio representa uma oportunidade para estudar e se aperfeiçoar em cursos profissionalizantes. Voltamos a enfatizar a necessidade de um olhar crítico sobre esse fato: o presídio deve promover oportunidades de trabalho, de acesso a cursos profissionalizantes e formação escolar, além de inúmeras atividades culturais, porém é dever do Estado promover essas oportunidades de forma mais intensificada, principalmente em bairros periféricos e em comunidades onde a população possui baixa renda. Os presídios não devem ser considerados como única oportunidade de acesso a esses bens, pois, se assim for, correm o risco de se tornar atraentes para as pessoas, que não encontraram em outro lugar oportunidades iguais. Esses benefícios incluídos, com assistência médica, segurança e alimentação, poderão ser um atrativo, principalmente para alguém que não encontra nada melhor fora da prisão.

Percebemos que os professores são unânimes em dizer que têm bom relacionamento com os alunos privados de liberdade. E 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, já na voz dos gestores podemos perceber que são poucos os alunos que se matriculam para dar continuidade aos estudos. Na própria escola em que o gestor é o responsável pela escola de extensão no presídio, o mesmo comentou que apenas um aluno frequentou a escola no ano de 2018. E na outra escola municipal o gestor, apesar de não informar o quantitativo de alunos provenientes do sistema carcerário, disse que são poucos.

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 desenvolvemos a pesquisa, apesar de concordar em receber alunos provenientes do sistema carcerário, cita que tiveram um aluno na EJA, no período noturno, em 2018. Tal declaração nos leva a refletir o quanto a escola deixa de ser atrativa a esses alunos quando saem em liberdade. Quando indagados “Considera que um aluno proveniente do sistema carcerário, possa pôr em perigo a vida ou aos bons hábitos dos demais alunos?”, 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 alunos provenientes do sistema carcerário, eles não causam influência e perigo aos demais alunos. Ele aponta que, além da socialização, a escola é uma oportunidade para que tais alunos consigam angariar conhecimentos que provavelmente contribuirão para a sobrevivência própria, para obter uma profissão melhor. Observamos nessa declaração que o objetivo da escola – que nas palavras do gestor fica evidente – é que ela educa para a socialização e para o trabalho.

A psicóloga Flor de Ipê ainda nos fez um relato que comprova o esforço dos professores no sistema prisional para alfabetizar alunos adultos e o quanto deve ser gratificante para eles ouvirem uma declaração como essa:

Muita gente entra aqui sem saber ler e escrever, o índice de analfabetismo é muito grande, entram aqui dentro e o mínimo que eles conseguem aprender, aqui dentro, por pouco que seja, já ajuda lá fora. Tem um caso aqui de indígenas que não sabiam escrever nada, né, porque para os índios tem os fatores da linguística, né, que preocupa bastante, eu atendo um índio que falou para mim: “pelo menos dona [...] eu vou sair lá fora e vou saber ler a placa de uma rua, eu não vou me perder, vou saber ler uma placa de uma loja”, ele falava assim. Então é uma coisa que... um conhecimento que ele não tinha.

A escola foi muito bem representada por todos os alunos e também pelos demais participantes da pesquisa, os quais reconheceram o sentido e importância dessa instituição como indutora de mudanças positivas. Essa oportunidade de acesso à escola se mostrou positiva, causando mudanças de comportamento nos alunos que foram observadas por agentes

penitenciários, psicóloga, assistente social e professores. Se a escola se mostrou como indutora de mudanças comportamentais, conforme vimos nos depoimentos dos participantes da pesquisa, por essa razão deveria se estender a todos os internos, não só desse sistema prisional, mas de todas as unidades prisionais brasileiras. No entanto, sabemos que o direito à educação, embora previsto na Constituição (1988), ainda não se concretizou. Por essa razão, devemos manter a esperança de que a lei, nesse quesito, se cumpra em um período próximo.

Assim, com pouca formação escolar e certos de que irão encontrar as portas da empregabilidade fechadas, por conta de suas passagens pelo sistema prisional, muitos enfrentam o desafio da sobrevivência apostando em subempregos, ou possivelmente voltam ao mundo do crime por ser esta uma resposta mais imediata para suprir suas necessidades de sobrevivência, e, por essa razão, não demoram a voltar para os presídios.

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).

Portanto, percebemos quão deficiente vem se mostrando o sistema carcerário, que não prepara as pessoas privadas de liberdade para conseguirem uma forma de sobrevivência através de um trabalho digno, para que realmente possam ter uma opção que agregue trabalho e escolaridade. Percebemos que dentro do sistema prisional essa opção de trabalho e escolaridade é atraente para a maioria dos estudantes privados de liberdade, pois unir trabalho e escolaridade talvez venha a ser uma chance, que só é possível dentro do presídio. É lamentável que tal oportunidade não seja acessível fora dos presídios.

O acesso à educação e a continuidade dos estudos deveriam acontecer como uma oportunidade para todos dentro do sistema carcerário, mesmo para aqueles que reprovam em teste criminológicos; estes deveriam assistir aulas *online*. Deveria também haver escolas dentro do sistema semiaberto, pois esse é o local em que eles ficam quando saem em liberdade, para que aos poucos vão se adaptando ao convívio social, ainda sob os cuidados do sistema prisional. Ter oportunidade de dar continuidade a seus estudos nesse local poderia ser uma chance a mais, para que consigam fazer mudanças positivas em suas vidas.

4.3 - Sentido do trabalho

Por meio das narrativas orais, todo um contexto mais amplo se revela, expondo os determinantes de uma ordem societária que as discrimina, explora e oprime (CARDOSO; ROSA, 2019, p. 179).

Quando os alunos privados de liberdade participantes da pesquisa, abaixo relacionados, foram interrogados sobre o sentido do trabalho em suas vidas, todos foram unânimes em responder com comentários positivos, valorizando o trabalho, conforme podemos visualizar nos comentários de cada um:

Arara assim diz: *Sim, ele traz a dignidade e honra de uma família.*

Maçarico diz: *Sim.*

Tucano diz: *É muito importante, pois o trabalho dignifica as pessoas.*

Gaivota diz: *Sim, eu gosto de trabalhar, é o ensinamento que aprendi com meus pais.*

Garça diz: *Sim, pois podemos conquistar remições e uma profissão.*

Gavião diz: *Sim, é ótimo ganhar dinheiro do seu suor.*

O aluno Caburé diz: *Sim, o trabalho dignifica o homem.*

Ema diz: *O trabalho é importante porque através dele sobrevivemos e realizamos sonhos.*

Beija-Flor diz: *Sim, para não perder o valor de ser honesto.*

O aluno Juriti diz: *É importante, sim, porque é a nossa dignidade.*

O aluno Chroró diz: *Eu trabalho todos os dias para sustentar minha família”*

Aracuã diz: *Sim.*

O aluno Perdiz diz: *Sim, eu gosto de trabalhar, foi assim que meus pais ensinaram.*

O aluno Tuiuiú diz: *Sim, porque o trabalho transforma a vida das pessoas.*

Tachã diz: *Sim. Sempre, cada vez mais com dignidade.*

O aluno Sabiá diz: *Sim, porque o trabalho fortalece o homem e devolve a dignidade pessoal.*

O aluno João-de-Barro diz: *Sim, necessitamos do trabalho para poder comer e beber.*

O aluno Colhereiro diz: *Sim, sem trabalho a gente não é nada.*

Mutum diz: *Sim! Porque transforma o ser humano numa pessoa digna.*

Seriema diz: *Sim.*

Papagaio diz: *Sim, além da remição e a reintegração na sociedade.*

A percepção que temos é que todos reconhecem a importância do trabalho e atribuem significados positivos a ele.

Observamos que muitos alunos demonstraram que pretendem trabalhar, porém, para que a realização desse desejo seja possível, há necessidade de amparo, não só em leis, mas sim em efetivação das mesmas, além de acompanhamento e orientações, pois sozinhos e sem assistência dificilmente irão conseguir acesso a empregos, já pelo fato de carregarem a marca da prisão, o que gera preconceitos no setor empresarial que impedem a contratação. A falta de oportunidade de empregos é um problema muito grave, até mesmo para as pessoas que não são marcadas pela experiência criminal. Sabemos que a falta de competência técnica, de cursos na área do emprego, o nível de escolaridade, além de outros empecilhos, coloca as pessoas advindas do sistema carcerário em último lugar na fila.

O aluno Tucano diz que, quando em liberdade, pretende

Procurar serviço certo, não mexer com coisas erradas, cuidar da família, ter filhos e fazer cursos profissionalizantes.

O aluno Gavião também pretende fazer cursos profissionalizantes, e assim se expressa:

Me aperfeiçoar em cursos profissionais para eu ser aceito no mercado de trabalho e ganhar um salário digno.

Além desses alunos que expressaram o desejo de fazer cursos profissionalizantes, outros também o manifestaram, porém tais cursos não garantem a empregabilidade, servindo apenas para disponibilizar reserva de mão de obra qualificada para atender o sistema capitalista com baixos salários. Observemos o que diz a autor Julião (2011):

Cientes de que, mesmo qualificados, os egressos penitenciários dificilmente serão inseridos no mercado formal de trabalho, em face das altas taxas de desemprego do País e principalmente do estigma que os acompanhará pelo

resto de suas vidas, torna-se fundamental refletir sobre essa proposição. Não é apenas com capacitação profissional que se alcançará a inserção no mercado de trabalho, pois, diante do grande número de profissionais qualificados desempregados, o mercado torna-se cada vez mais seletivo, priorizando novas habilitações e competências. (JULIÃO, 2011, p. 148)

Mesmo não sendo garantia de empregabilidade, os cursos técnicos dentro dos presídios podem ser uma oferta válida, já que propiciam o desenvolvimento de algumas habilidades que poderão ser incluídas no currículo, além da própria formação humana do sujeito. Concordamos com o autor Julião (2011) em dizer que a qualificação não é garantia de emprego, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho; assim, da mesma forma, altos graus de escolaridades tampouco o são. Ribeiro (2011) contribui com estas palavras:

Educação aparece como discurso de garantia para a conquista de bons trabalhos, mas não como realidade, pois não é legitimada pelo mercado de trabalho em função de sua baixa qualidade, gerando uma credibilidade reduzida, ou seja, não adianta aumentar os anos de estudo se a educação não for considerada de qualidade, gerando a coexistência de um discurso de maior escolarização, de um lado, e uma oferta de mais trabalhos desqualificados, de outro. (RIBEIRO, 2011, p. 63; grifo do autor).

Percebemos que cursos técnicos e elevados graus de escolaridade não são capazes de oferecer garantia de emprego; portanto, sem tais requisitos, a conquista de um emprego provavelmente será ainda mais difícil. Concordamos que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e seletivo, e por essa razão toda chance de aumentar o nível de escolaridade e fazer cursos preparatórios deveria ser aproveitada, não só, mas principalmente na prisão.

Sabemos que essa realidade se sustenta pelo exército de reserva, produzido pelo modo capitalista, haja vista que não há emprego ou trabalho digno para todos. É de interesse do capital manter uma parcela da população na condição de pobreza, motivo pelo qual a ação estatal, em termos de políticas públicas de emprego e renda, é necessária e urgente.

Alguns dos alunos, ao responderem se teriam dificuldades em encontrar empregos quando em liberdade, assim se posicionaram – esses são provavelmente aqueles que reincidiram na prisão e conhecem como a sociedade os discrimina. O aluno Gaivota diz que, quando estiver em liberdade, pretende

Em primeiro lugar conquistar a confiança da minha família, passando pra ela que eu realmente mudei, e que aprendi a dar valor à família, e em seguida conquistar a confiança da sociedade.

Somente alguém que já foi privado de liberdade consegue sentir o nítido preconceito social que se torna ainda mais evidente quando relacionado às questões trabalhistas. As empresas parecem não ter compromisso ou responsabilidade para com essa parcela da

sociedade, ignoram seus pedidos de emprego e, desta forma, desestimulam aqueles que demonstram vontade de fazer mudanças em suas vidas, que sentem o desejo de abandonar o crime e ser reintegrados na sociedade. “Do lado de fora dos presídios, os ex-presidiários não encontram condições favoráveis para ingresso no mercado de trabalho, pois carregam a marca do estigma social negativo de ser um ex-preso” (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 145).

Por falta de chance no mercado de trabalho formal, muitos procuram uma saída na informalidade; nesse caso, encontram serviços como ajudante de pedreiro ou de pintor, que são os mais procurados, justamente pelo fato de não ser preciso apresentar documentação e não haver necessidade de busca em antecedentes criminais. Nesse sentido assim se expressou o aluno Tachã:

[...] às vezes alguns serviços, como por exemplo servente, são fácil porque não exige nada de sua história[...] muitas empresas pegam nossos currículos e, querendo ou não, olham nossos nomes e puxam para ver se não tem antecedentes criminais. Aí, professora, para eles não falarem não, ou mandarem algum recado, eles preferem nem responder. [...] vai demorar acabar com esse preconceito na sociedade. Mas graças a Deus aqui no presídio tive e tenho grandes oportunidades que adquiri com os estudos e se Deus quiser estou pronto para ir para casa trabalhar e cuidar da minha esposa e dos meus filhos, com muita fé em Deus.

Percebemos que Tachã reconhece as oportunidades que teve dentro do presídio relativas ao estudo. Esse reconhecimento de oportunidades poderia ter acontecido antes que ele adentrasse no presídio, e são essas oportunidades que deveriam ser oferecidas aos jovens, principalmente aqueles com baixa renda. O presídio acerta em oferecer oportunidade de estudos, trabalho, formação técnica e atividades culturais, porém há de se pensar que essas oportunidades devem ser continuadas e subsidiadas fora do presídio, de forma articulada, como política pública de Estado. Sabemos que, embora os alunos privados de liberdade aumentem o nível de escolaridade, essa oportunidade deve ser prioridade fora dos presídios.

Os empregos encontrados na informalidade não denotam compromisso sério com a empregabilidade, não atendem o compromisso com férias, décimo-terceiro, seguro-desemprego e garantias médicas, caso sofram acidentes no trabalho. A ausência desses direitos coloca em risco e desestimula os trabalhadores, além dos baixos salários. Nesse sentido, em muitos casos o crime se torne mais atrativo como forma de trabalho, como é o caso do roubo ou do tráfico de drogas; por essa razão muitos reincidem e voltam aos presídios. Esses fatos são conhecidos pelos órgãos governamentais, mas parece que não têm interesse em modificar essa realidade demonstrada pelos dados estatísticos, contidos nos Levantamentos Nacionais de Informações

Penitenciárias INFOPENs e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, além de outras fontes confiáveis e de pesquisas científicas.

[...] alguns fatores, tais como negligência estatal frente às obrigações estipuladas pela lei de execuções penais de ressocializar o preso e o preconceito empresarial, frente ao estigma negativo de ser um ex-presidiário, dificultam a redução da taxa de reincidência que, no Brasil, chega a 70%, isto é, em cada dez libertados, sete voltam ao crime. (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 146).

São várias constatações que permitem observar que a reincidência nos presídios ocorre por falta de oportunidade de emprego. O aluno Tucano confirma a afirmação dos autores acima citados:

Sim, é muito difícil arrumar emprego, pois várias empresas não contratam ex-presidiários. Eu já estive preso outras vezes, quando eu saí, fui fazer uma entrevista de emprego, a mulher que me atendeu viu meu histórico e me disse que não poderia me contratar, pois eu estava respondendo processo. Eu acho que muitos voltam para a vida do crime, por não ter opção, um pai de família faz qualquer coisa para dar sustento aos seus filhos e família, é muito triste ver um filho pedindo comida, e não ter de onde tirar, com isso, acaba entrando no crime.

Essa declaração é muito forte, pois através das mídias sabemos que muitas pessoas são presas por roubarem algum tipo de alimento em supermercados, sabemos que nenhum tipo de roubo deveria ser considerado como normal, porém os motivos que levam as pessoas a cometerem tais delitos, em alguns casos, podem estar relacionados ao desespero, quando um pai passa ao ver o filho com fome.

A ausência de trabalho não faz com que as pessoas necessariamente voltem para o mundo do crime, mas quando um ex-detento não encontra maneiras de se alimentar e sustentar sua família, a probabilidade de reincidir e voltar para a vida criminosa é muito grande. (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 14).

Quando indagamos à empresa Calcário se considera que a baixa escolaridade e a pobreza estão intimamente relacionadas com a criminalidade, obtivemos essa resposta:

A pobreza, não digo, porque serviço a gente encontra em qualquer lugar, desde que não necessariamente um serviço registrado, você tem uma família, você tem que procurar um sustento pra ela, você vai fazer uma diária, vai carpir uma data (terreno), você vai varrer uma rua, que são todos serviços dignos, né, mas a questão da escolaridade também não, né, hoje a gente tem escola para todos, desde um EJA, e aquelas provas de final de ano, para você ter um ensino médio, pra conseguir um emprego melhor, né, porque agora tudo tem que ter um ensino médio agora, basta as pessoas querer ir atrás para conquistar isso.

A empresa Calcário declara que existe facilidade para conseguir empregos informais e também acesso a escolas para todos. Com essa declaração percebemos que a responsabilização pelo desemprego, analfabetismo e baixa escolaridade deixa de ser vinculada ao compromisso do Estado e passa a ser responsabilidade do próprio indivíduo. Esse discurso é o que a elite propaga para que, incutido na mente das outras classes, sejam aceitos com verdade absoluta, e assim possam chamar de vagabundos as pessoas desempregadas e muitas vezes desalentadas, pelo fato de procurar emprego tantas vezes e não encontrar.

A empresa Calcário afirma que empregos são encontrados em qualquer lugar, porém diante a crise de desemprego que estamos vivenciando aqui no Brasil e que a pandemia da COVID-19 acentuou, não parece ser tão fácil conseguir empregos, mesmo na informalidade, e o país está com um alto índice de desempregados. Segundo o IBGE PNAD Contínua¹⁸, “A **taxa de desocupação** (14,1%) do trimestre móvel de abril a junho de 2021 recuou 0,6 ponto percentual em relação ao trimestre de janeiro a março de 2021 (14,7%) e subiu 0,8 p. p. frente ao mesmo trimestre de 2020 (13,3%)”. Se esses dados já são um problema para quem não tem passagem pelo sistema prisional, com passagem por esse sistema a situação é bem pior ainda. Outro fato que percebemos na declaração do aluno Tucano e que nos faz refletir é que a fome, que ele menciona quando faz referência ao filho, não espera 8 h de serviço em uma diária; esse é o tempo que provavelmente uma pessoa leva para cumprir uma diária e receber por ela no final do dia, mas para uma criança com fome é muito tempo... e também para o trabalhador, o qual não terá energia para trabalhar sem estar alimentado. Essas questões só podem ser entendidas por quem passa por tais situações, ou então por quem, de forma mais amena, coloca-se no lugar do outro.

Os professores, quando perguntados se conseguiam enxergar na educação ou no trabalho uma saída para que tais alunos não voltem a cometer atos infracionais, disseram que a educação e o trabalho podem ser úteis para conter a criminalidade, mas a professora de matemática faz uma ressalva nesse sentido, afirmando que os alunos envolvidos com o tráfico sabem quais são os benefícios e os malefícios referentes a esse tipo de envolvimento. Ela cita que os alunos dizem assim: “*Ah, mas se eu trabalhar honestamente, eu não vou conseguir tudo o que eu consigo com as drogas*”. Comenta também que eles sabem que isso é ruim e conhecem

¹⁸ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31479-pnad-continua-mensal-taxa-de-desocupacao-e-de-14-1-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-28-6-no-trimestre-encerrado-em-junho>. Acesso: set. 2021. [INCLUIR NAS REFERÊNCIAS]

as consequências, porém consideram a ação lucrativa. Acha difícil mudar o modo de pensar desses alunos, e aponta os cursos profissionalizantes como uma oportunidade, um meio de motivação para eles. Diz que muitos estão ali há anos, e que não tiveram nenhuma instrução; quando voltarem para a rua sem amparo nenhum, e com a ficha queimada, terão que andar com as próprias pernas. E questiona: “*Quem vai dar emprego para um ex-presidiário?*”.

A questão do tráfico de drogas ou do contrabando é muito evidente no estado de Mato Grosso do Sul, principalmente por haver acesso ao Paraguai através de fronteira seca, que facilita muito a passagem de produtos ilícitos, contrabandeados, razão pela qual muitos se envolvem nessa atividade como uma opção para suprir de imediato as necessidades básicas. Outro fator que muito contribui para a reincidência é o preconceito dos empresários em inserir pessoas com passagem pelo sistema carcerário em seus quadros de trabalhadores. Essa razão leva a professora de matemática a questionar sobre a dificuldade que ex-presidiários encontram para arrumar emprego.

Embora haja grandes despesas financeiras com o sistema prisional, ele pouco contribui para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade. Tais ambientes vêm se mostrando como depósitos de pessoas, que, quando em liberdade, acabam voltando para seus lugares de moradia anterior e, sem perspectivas de conseguirem trabalho, acabam voltando para a criminalidade (DIAS; OLIVEIRA, 2014).

É lamentável que uma pessoa passe grande parte de sua vida aprisionada por grades e outra parte aprisionada pelo preconceito social, empresarial e possivelmente por lhe ser negado o acesso à educação, pois é provável que alguns gestores escolares neguem a vaga de maneira implícita, dizendo que no momento não há vaga disponível. Tais técnicas de exclusão são semelhantes à de alguns empresários que se limitam a dizer “não” explicitamente a um candidato que teve passagem pelo sistema prisional quando este concorre a uma vaga de emprego, porém de forma implícita ignoram seus currículos, conforme foi citado acima na fala do aluno Tachã. “O preconceito em relação a ser um ex-presidiários é uma forma de punição invisível que carregará durante a vida toda” (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 151).

A psicóloga Flor de Ipê, quando interrogada sobre se acreditava que a educação e o trabalho são capazes de provocar mudanças em alguns alunos, a ponto de abandonarem o crime, respondeu: “*Eu acredito, sim*”.

Tal resposta era o que buscávamos com essa indagação. No entanto, parece que nossas autoridades não são capazes de perceber que tanto a educação quanto o trabalho podem

provocar mudanças positivas; a eles parece ser mais interessante investir apenas na manutenção dessas pessoas, para que continuem onde estão. Há necessidade urgente de políticas públicas humanísticas de oferta de educação e trabalho, não só para alguns, mas para que o maior número possível de pessoas privadas de liberdade possa usufruir dessas oportunidades. Além disso, é urgente a expansão de escolas em presídios, ofertas de trabalho em parceria com empresas, sendo que estas poderão usufruir de benefícios com redução de impostos. O presídio deve oferecer cursos profissionalizantes, cursos de artesanato e incentivos a todas as formas de educação e formação humana que venham a favorecer essa clientela, que tanto precisa de oportunidades. E nessas possibilidades as escolhas deve se fazer presentes e ser respeitadas.

Perguntamos a Flor de Ipê se ela tinha alguma experiência que pudesse comprovar a afirmação que fez de acreditar na mudança possível viabilizada pelo trabalho ou pela escolaridade, e ela nos respondeu da seguinte forma:

Então, na verdade eu acompanho aqui os alunos enquanto estão estudando, né, e até quem trabalha, mas pelo discurso que eles falam, pelo que eles falam pra gente, pelo que eles relatam pra gente, como era a vida antes e depois de entrar, de vir a ser preso, de entrar numa penitenciária, de começar a estudar ou trabalhar, a gente percebe muita diferença, a gente tem um interno que trabalhava conosco aqui na enfermagem e que sempre foi muito responsável aqui na enfermagem, sempre ajudando, né, fazendo tudo certinho e ele ganhou a chance de ir trabalhar lá fora, ele tá extramuros, né, ele tá trabalhando lá fora, e esses dias, eu encontrei ele, e ele falou assim: “Doutora, pela primeira vez na minha vida eu fui... eu ganhei alguma coisa por fazer algo direto, isso nunca tinha acontecido, então pela primeira vez eu fui premiado por ser responsável, como eu fiz meu trabalho direito, eu consegui a chance, a vaga de trabalhar aqui fora, isso nunca tinha acontecido comigo.” Então você percebe aí que na pessoa houve uma mudança, seja pequena ou seja uma mudança ligeira, mas houve uma mudança.

Percebemos nessa experiência citada pela psicóloga Flor de Ipê a importância de se dar uma chance a essas pessoas que cumprem pena e que são tratadas como bandidos; por essa razão, recebem todo o descaso da sociedade, mas quando alguém lhes dá um voto de confiança, isso eleva tanto a autoestima dessas pessoas que dificilmente elas decepcionam.

Em todas as experiências estudadas, as opiniões dos operadores da execução penal se dividiam: para alguns, a ressocialização dependia exclusivamente da vontade de transformação do indivíduo; para outros, dependia não apenas do desejo, mas também de oportunidades. (ANDRADE, 2015, p. 32).

Concordamos com a segunda opção apresentada pelo autor: não basta querer mudar, pois quando as portas se fecham, o desejo de mudar pode sofrer uma recaída, e, se não houver um incentivo, um apoio, é bem possível o retorno a atos ilícitos. Abrir uma porta para um recomeço, dar oportunidades é um fator de extrema importância para a reintegração social de

peessoas que cumpriram pena; dessa forma, é possível que a ressocialização/reintegração e o abandono da criminalidade realmente aconteçam.

Cabe às autoridades competentes usar mecanismos que ofereçam oportunidades de emprego, de estudo, de assistência, acompanhamento dessas pessoas, não só dentro dos presídios, mas também e principalmente fora, além dos muros, quando é o momento em que mais precisam de amparo, até que possam trilhar sozinhos novos caminhos que não sejam o da criminalidade. Dentro dos presídios, podemos afirmar que o atendimento psicológico dispensado aos internos é muito positivo, pois é uma forma, e talvez a única, em que os internos podem contar com alguém que seja confiável e permita que eles falem de seus problemas e anseios, além da oportunidade de refletirem sobre suas ações (assim como afirma a psicóloga Flor de Ipê). Esse procedimento deveria ser estendido para fora da prisão, para que, quando em liberdade, possam se sentir amparados, pois muitos não têm a família próxima. Essa assistência psicológica a pessoas que cumpriram pena poderia ser muito benéfica e contribuir grandemente para o processo de reintegração social.

Vejamos o que diz a psicóloga Flor de Ipê sobre essa questão:

[...] acompanhamento psicológico ajuda muito, ajuda bastante, o acompanhamento psicológico nesses internos que a gente faz, que reprovaram no exame criminológico, a gente percebe uma grande diferença e... muitos relatam que não conseguem conversar sobre o que aconteceu, com os outros presos na cela, não têm essa proximidade de falar sobre o que aconteceu, sobre o crime, sobre a vida, com outras pessoas, e durante o atendimento psicológico, eles conseguem falar sobre isso... refletem sobre o que fizeram, refletem como era a vida lá fora, então acho que o atendimento psicológico é primordial e depois o trabalho do presídio como um todo [...].

Assim, percebemos a importância desse serviço de atendimento psicológico dispensado a pessoas privadas de liberdade dentro do sistema prisional, e que, por funcionar tão bem, como comenta a psicóloga, levou-nos a pensar que seria relevante que essa oportunidade fosse oferecida para essas pessoas quando em liberdade.

Vejamos como as empresas entrevistadas se posicionam quanto à oferta de empregos a pessoas provenientes do sistema carcerário.

Em uma empresa de grande porte denominada Ferro, fomos recebidas, de forma muito cordial, pela psicóloga responsável pela contratação e seleção dos funcionários. Quando indagamos sobre se empregavam ou não funcionários provenientes do sistema carcerário, assim nos respondeu:

Sim, nós temos ex-presidiários aqui já foram presos, já cumpriram, está tudo regularizado, tudo certinho com a lei. Nós temos alguns.

Ao responder sobre a questão salarial, em que perguntamos se pagam o salário de acordo com as leis trabalhistas em vigência, ou se pagam 30% a menos, como está previsto na Lei de Execução Penal – LEP, a psicóloga diz que pagam salários iguais a todos, sem restrições pelo fato de serem provenientes do sistema carcerário. Tal resposta nos deixou muito animadas, pois consideramos que tal fato realmente não deve ocorrer, pois é justo que todos tenham os mesmos direitos, assim como é previsto pela lei maior que é a nossa Constituição.

Perguntamos à psicóloga da empresa Ferro se as pessoas provenientes do sistema carcerário se adequam bem ao trabalho, ou se dão algum tipo de problema, e ainda se têm bom comportamento. E a psicóloga responde:

Não, não dão problema, nunca deram, em relação do que eles fazem, né, do que já foram, não, nunca deram, nenhum tipo de problema, até temos uma pessoa aqui, que fala, que dá testemunho, do histórico de vida, lá atrás hoje ele é quase um senhor, ele para incentivar a juventude, até mesmo essa os trabalhadores mais jovens, que está aqui, né, ele sempre, olha, é eu que passei por momentos mais difíceis atrás, já cumpri pena, vamos tomar, né, vamos tomar consciência, não entrar nessa. Sabe, então ajuda até, ajuda a gente nesse sentido.

Percebemos que na empresa Ferro, segundo a psicóloga responsável pela seleção e contratação de funcionários, não há discriminações pelo fato de alguns trabalhadores terem vindo do sistema carcerário, e ela também não utiliza a redução salarial, amparada pela Lei de Execução Penal - LEP (1984), podendo diminuir até 30% dos salários. A psicóloga elogia esses trabalhadores, dizendo nunca terem tido nenhum tipo de problema pelo fato de terem passagem pelo sistema carcerário.

Percebemos também, nessa fala da psicóloga da empresa Ferro, a importância e a diferença que ocorre quando é dada uma oportunidade de trabalho para essas pessoas. A forma como ela responde é animadora, e podemos evidenciar esse fato também na empresa Manganês, conforme se descreve abaixo:

Fomos até uma empresa de pequeno porte denominada Manganês, onde fomos recebidas diretamente pela proprietária dela. Quando questionada se contrataria ou não trabalhadores provenientes do sistema carcerário, respondeu que contratava, sim. Quando lhe perguntamos como era o trabalho deles, o respeito e as atitudes desses trabalhadores, e se ela teria alguma queixa, ela assim respondeu:

Nenhuma, perfeitos! Olha excelentes! A gente não teve queixa nenhuma deles, são muito bons.

A empresária, além de tecer elogios aos funcionários oriundos do sistema prisional, também respondeu que paga salários iguais aos dos demais trabalhadores, porém percebemos que ela desconhecia essa lei que prevê que as empresas contratantes possam pagar 30% a menos que o salário-mínimo. Por essa razão, perguntamos se ela achava justo que empresas pagassem dessa forma, diminuindo o valor do salário só pelo fato de cumprirem pena em regime semiaberto ou prestarem serviços enquanto não cumprirem a pena. Ela respondeu que não achava justo, que eles deveriam receber normalmente. A empresária considera a educação e o trabalho como fundamentais para que haja ressocialização de pessoas privadas de liberdade.

Notamos quão benéficas se mostram as empresas que contratam pessoas oriundas do sistema carcerário, pois desempenham um papel de relevância social, pela inclusão. Essa atitude poderia se estender a outras empresas como forma de política pública, podendo ser beneficiadas com algum tipo de isenção de impostos, beneficiando, assim, também essas pessoas que, como vimos em depoimentos por elas prestados, sofrem com o desemprego, tendo como causa o preconceito. “Assim, dar oportunidade de trabalho para um ex-presidiário é uma forma de a empresa contemporânea colaborar com o Estado na busca da justiça social, ao invés de ficar esperando somente pelo poder público”. (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 154).

Portanto, percebemos quão deficiente vem se mostrando o sistema carcerário, que não prepara as pessoas privadas de liberdade para conseguirem uma forma de sobrevivência através de um trabalho digno, para que realmente possam ter uma opção que agregue trabalho e escolaridade. Percebemos que dentro do sistema prisional essa opção de trabalho e escolaridade é atraente para a maioria dos alunos privados de liberdade, pois unir trabalho e escolaridade talvez possa ser uma chance que só é possível dentro do presídio. É lamentável que tal oportunidade não seja acessível fora dos presídios.

Há também necessidade de algum tipo de amparo para que as pessoas que já cumpriram suas dívidas com a justiça, ao saírem em liberdade, sejam guiadas por assistentes, que as ajudem a encontrar vaga de emprego e acesso às escolas, pois sozinhas, sem uma indicação, dificilmente conseguirão acesso a esses bens. A questão financeira também poderia ser revista, pois muitos não têm família na cidade em que estão cumprindo regime semiaberto, e até mesmo quando em liberdade total, essas pessoas têm necessidade de moradia e de alimentação, até que possam arrumar emprego e andar por conta própria. Embora as leis de amparo existam, sabemos que a falta do cumprimento de tais leis que amparam a ressocialização de pessoas privadas de

liberdade, principalmente as contidas nos artigos da Lei de Execução Penal - LEP (1984) referentes à ressocialização, ainda não se efetivaram totalmente como deveriam. Podemos constatar isso no Art. 17, segundo o qual “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”, e no Art. 25, que estabelece a assistência ao egresso da seguinte forma:

I - na orientação e apoio para reintegrá-lo à vida em liberdade;

II - na concessão, se necessário, de alojamento e alimentação, em estabelecimento adequado, pelo prazo de 2 (dois) meses.

Parágrafo único. O prazo estabelecido no inciso II poderá ser prorrogado uma única vez, comprovado, por declaração do assistente social, o empenho na obtenção de emprego.

Esse apoio descrito no inciso I acima citado pode até ocorrer em algumas instituições, porém tais ações, se acontecem, ocorrem de forma muito tímida e com pouca ou nenhuma visibilidade ou divulgação.

Sobre o cumprimento das leis, o agente penitenciário Angico comenta sobre medidas que possam contribuir para pessoas que cumpriram pena não reincidam no crime:

Olha, é... em se tratando das ações do estado a gente tem a lei de execuções penais, que, muito embora seja bem antiga, ela é, em outros termos, ela é bem atual, ela é muito positiva para tratar o indivíduo. Nessas ações eu não vejo, vamos melhorar isso, ou naquele ponto. Deve-se é... fortalecer realmente a base familiar. O ponto mais importante, o mais importante não é você tratar o indivíduo aqui, é você tratar o indivíduo lá na base, lá no berço dele para que ele não precise se ressocializar.

Percebemos que o agente penitenciário elogia a Lei, mas diz não ver implementação, efetivação. É no tocante a essa questão que as autoridades competentes deveriam tomar medidas que viabilizassem a efetivação das leis de amparo a pessoas encarceradas e pós-encarceramento.

Ainda tratando dessa questão, indagamos sobre quais medidas poderiam contribuir para as pessoas que tiveram passagem pelo sistema prisional não reincidam no crime. O agente penitenciário Peroba assim respondeu:

Há, com certeza, um trabalho lá fora direcionado para esse público. Algumas alternativas, algumas leis são criadas para fornecer trabalho ao interno, mas na prática a gente vê que não é. Então se o interno, é... conseguisse estabilizar

com a sua família, tendo um emprego; a chance de ele voltar, logicamente, é muito menor. Então emprego é o fator fundamental lá fora.

Percebemos na fala desse agente penitenciário que ele considera o trabalho como fundamental para que não haja reincidência na criminalidade. Vimos acima, quanto à Lei de Execução Penal – LEP (1984), que se refere a assistência e trabalho às pessoas aprisionadas, ou às que já cumpriram pena e agora se encontram em liberdade, percebemos que a lei existe, mas falta efetivação.

Nossa terceira e última empresa participante da pesquisa foi uma empresa de médio porte, a empresa Calcário. Esta atua na área da construção civil, e a escolhemos pelo fato de acharmos que havia possibilidades de empregarem a mão de obra carcerária, devido a não haver necessidade de grandes exigências em termos de escolaridade e cursos de aperfeiçoamento para a oferta de trabalho em grande parte dessa empresa. Ao interrogarmos a responsável pelos Recursos Humanos – RH da empresa sobre se contrataria ou não mão de obra carcerária, a mesma respondeu que nunca tiveram procura por essas pessoas, mas fez uma ressalva ao assim se expressar:

Então não posso responder pela empresa em geral, mas, né, porque a voz final não é a minha, mas nada contra o direito de a gente fazer entrevista, vê se passa no processo seletivo, mas não tenho nada contra, não.

Percebemos que a empresa Calcária, diferentemente da empresa Ferro – apesar de em ambas termos sido atendidas por pessoas responsáveis pela contratação de funcionários –, demonstrou não ter total autonomia para contratar funcionários oriundos do sistema carcerário.

A empresa Ferro, além de ter funcionários oriundos do sistema carcerário, demonstrou muita confiança ao responder que contrata, sim, tais pessoas e até citou bons exemplos sobre esses funcionários.

Quando questionamos a responsável pela contratação de funcionários da empresa Calcário acerca do que achava sobre a educação e o trabalho para pessoas privadas de liberdade, ela respondeu que os considera fatores essenciais para que haja ressocialização de pessoas privadas de liberdade, mas faz a afirmação transcrita abaixo ao responder a questão: “Além da educação escolar e do trabalho, que outro fator o senhor(a) considera importante para a recuperação de detentos e abandono da criminalidade?”:

Eu imagino assim que, a meus olhos, a parte da sociedade que, querendo ou não, ela é bem preconceituosa. Então... é aquilo, né, a gente sempre fala que

todos merecem uma segunda chance, mas na hora que chega nessa parte as pessoas sempre ficam com um pé atrás, né.

Ainda indagando a responsável pelo RH da empresa Calcário sobre o que acha que deveria ser feito em termos de políticas públicas para que as pessoas privadas de liberdade, quando em liberdade, não reincidissem no crime e voltassem a ter uma vida normal em sociedade, ela assim se posiciona:

Olha, acho que deveria começar desde lá dentro, é... a minha opinião, eu sei que eles fizeram um crime e então têm que pagar por isso, né, a forma, eu acho que não necessariamente tem que ser de castigo, mas na minha opinião eles deveriam trabalhar todos, diariamente para o seu sustento, lavar sua roupa lá dentro, como eles têm uniformes, lavar roupas do presídio todo, fazer serviço social, porque são muitas pessoas paradas, então assim eu sei que tem muitos serviços sociais, mas não é todos que trabalham [...].

Nessa fala da entrevistada percebemos que ela não é a favor de que pessoas privadas de liberdade paguem por seus crimes com castigos e sugere o trabalho como forma de pagarem seu próprio sustento.

Nesse mesmo sentido, os agentes penitenciários Peroba e Angico acreditam que a educação e o trabalho são capazes de provocar mudanças em alguns alunos, a ponto de abandonarem o crime e se revestirem de nova personalidade. Vejamos o que diz o agente penitenciário Peroba:

Mas não tenha dúvida, é só isso realmente que faz eles mudarem. A perspectiva de uma vida melhor, é o que a gente sempre fala, eles podem... os que trabalham diretamente com a gente, eles podem sair, ganhar pouco, mas vai ter a sua liberdade, vai ter a sua vida de novo e com certeza a única coisa que pode mudar isso é estudo, trabalho e também a religião.

Peroba reconhece o sentido do trabalho e da educação como realmente positivo e ainda acredita em uma terceira via capaz de provocar mudanças, que é a religião. O agente penitenciário Angico também reconhece a educação e o trabalho como positivos.

Já o assistente social Aroeira assim se manifesta sobre essa questão:

Acredito que sim, tanto a educação quanto o trabalho seriam um dos fatores para ajudar na ressocialização do interno, né, e ajudam a eles a mudarem o pensamento e voltar para a sociedade diferente.

Nessas palavras podemos perceber o quanto a educação e o trabalho fazem sentido como indutores de ressocialização, e, provavelmente devido a mudanças positivas no

comportamento, há esperanças de abandono da criminalidade induzido pelo trabalho ou estudo, pois, além da família, a escola é um espaço de socialização e de aprendizagem.

Quando interrogamos os participantes da pesquisa sobre outros fatores além da educação escolar e trabalho que podem contribuir para a ressocialização e o abandono da criminalidade, muitos salientaram o apoio da família e o cumprimento das leis de amparo à ressocialização. Vejamos como se expressaram alguns:

Além desses fatores (educação e trabalho), o fator família. Se a família abandona o interno aqui dentro, ele... A recuperação dele é mais difícil. Então a família também presente, seja visitando uma vez por mês, uma vez a cada dois meses, ele sempre quer tá bem, quer sempre estar mostrando para a família que ele ainda tem chance de recuperação, e a família então, nesse caso, a vinda aqui no presídio é fator fundamental para ele, inclusive também é um dos fatores que a gente até observa na hora de uma seleção, de uma possível seleção, então se ele tem visita da família, já é um ponto para ele, que a gente sabe que ele não tá abandonado, que ele não tem, é... Ele tem algo a perder. (Agente penitenciário Peroba).

Percebemos nessa fala o quanto o apoio familiar é importante na vida das pessoas privadas de liberdade, principalmente para sua autoestima, e até mesmo para conseguirem vagas, talvez de estudo ou de trabalho dentro do presídio.

O agente penitenciário Angico concorda que o apoio da família é importantíssimo e ainda acrescenta outros fatores, conforme podemos ver em sua declaração abaixo:

Ah, são vários. Hoje nós temos um bojo bem amplo de ações que auxiliam o indivíduo internado. A própria participação da família, que é importantíssima, a participação da igreja, né.... Nós temos o acompanhamento religioso, que inclusive está previsto na lei de execuções penais, a assistência religiosa. Temos também... achamos, acreditamos que importante também é a participação da sociedade, porque o indivíduo, ele tem a oportunidade de estudar dentro da unidade, tem a oportunidade de trabalhar, existem cursos profissionalizantes que são oferecidos para ele. Mas se eles saírem da unidade e não tiver o apoio da sociedade, fora da unidade, acaba que é um serviço que não tem um resultado muito positivo. Então a participação desses outros entes, é bem importante.

O agente penitenciário Angico, além do apoio familiar, cita o acompanhamento religioso e a participação da sociedade. Como vimos em declarações dos estudantes acima citadas, muitos – são eles: Caburé, Seriema, Mutum Juriti e outros – se queixaram da forma como a sociedade os descrimina. Quando o agente Angico diz: “*acaba que é um serviço que não tem um resultado muito positivo*”, entendemos que é possível que dentro do presídio alguns trabalhem em atividades e, fora do presídio, não encontraram a mesma forma de trabalho, como,

por exemplo, costurar bolas de couro. Essa atividade ocorre dentro de certos presídios como forma de terceirização de mão de obra para algumas empresas; ou o trabalho na limpeza de ambientes. Enfim, certos serviços dentro do presídio podem não servir como experiência para uma profissionalização, pois até mesmo os cursos profissionalizantes são insuficientes, visto que há poucas vagas de emprego e grandes contingentes de pessoas qualificadas.

O assistente social Aroeira também reconhece que o apoio familiar é muito importante e assim se expressa a esse respeito:

Eu acredito e tenho observado aqui que um interno que tem a participação da família, que tem a família sempre o acompanhando, que a família não abandona, tem ajudado bastante, muito diferente de um interno que às vezes sai aqui da unidade e não tem nem um familiar pra tá acompanhando, pra tá ajudando ele lá na rua.

Aroeira reconhece a importância da família, não só dentro do presídio, mas também enquanto em liberdade, momento esse que exige amparo familiar. Nesse sentido, quando uma pessoa privada de liberdade cumpre sua pena, cabe ao Estado prestar assistência. No entanto, essa assistência parece não acontecer. “O Estado tem que garantir para aqueles ex-presidiários que querem trabalhar condições mínimas de subsistência, ainda que transitoriamente, [...]” (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 150).

Além do acompanhamento familiar, deveria haver o acompanhamento do Estado, para amparar as pessoas que cumpriram suas penas. O assistente social Aroeira considera que, quando em liberdade, essas pessoas deveriam ter também acompanhamento psicológico:

Deveria ser feito é... Na minha, opinião quando eles saíssem da unidade, ser feito um acompanhamento, né, o próprio sistema penitenciário criar um tipo de acompanhamento psicológico, né, do interno, que quando ele saísse da unidade, e já fosse inserindo no mercado de trabalho, porque se ficar por conta do egresso do ex-interno pra entrar no mercado de trabalho é muito difícil, se o sistema penitenciário ou o poder público conseguisse tá inserindo ele, ajudaria muito, estaria evitando ir pro caminho errado.

Observamos que esse acompanhamento psicológico já foi citado como de fundamental importância pela psicóloga Flor de Ipê.

Observamos alguns comentários dos professores sobre alguns alunos que se matriculam na escola com o objetivo de remir a pena, mas esse mesmo comentário não ocorreu a respeito do interesse das pessoas privadas de liberdade de aceitar trabalho dentro ou fora do presídio pela mesma razão. A Lei de remição penal não prevê somente a frequência escolar, mas também

a frequência ao trabalho, porém não são comuns comentários sobre as pessoas privadas de liberdade que procuram trabalho com essa finalidade de remição de tempo de reclusão. Talvez o motivo seja o fato de que o trabalho é remunerado, e a frequência à escola não.

Essa controvérsia sobre os reais motivos que levam as pessoas privadas de liberdade a optarem pelo trabalho, ou pelos dois, estudo e trabalho, leva-nos a pensar que a subjetividade contida nessa questão nos permite concluir que o trabalho foi mencionado como projeto de vida pela maioria dos alunos entrevistados, e foi-lhe atribuído sentido, mesmo como forma de sobrevivência, ou até mesmo como forma de remição de pena, mesmo que esse último motivo não tenha sido mencionado por nenhum dos alunos participantes da pesquisa.

Vejamos o que diz a lei sobre a remição pelo trabalho:

Artigo 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena.
 § 1º A contagem do tempo para o fim deste artigo será feita à razão de um dia de pena por três de trabalho.
 § 2º O preso impossibilitado de prosseguir no trabalho, por acidente, continuará a beneficiar-se com a remição. (LEI DE EXECUÇÃO PENAL, 1984).

A mesma lei, em seu Art. 31, assim diz: “O condenado à pena privativa de liberdade está obrigado ao trabalho na medida de suas aptidões e capacidade”.

Quanto ao salário, ela nos esclarece como deve ser o valor pago pela mão de obra carcerária e a forma como devem ser distribuídos esses vencimentos: “Art. 29. O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a 3/4 (três quartos) do salário-mínimo”. Quanto à distribuição do salário recebido pelo trabalho das pessoas privadas de liberdade, ela deve atender aos incisos do artigo 29 da LEP de 1984 abaixo citados:

§ 1º O produto da remuneração pelo trabalho deverá atender:
 a) à indenização dos danos causados pelo crime, desde que determinados judicialmente e não reparados por outros meios;
 b) à assistência à família;
 c) a pequenas despesas pessoais;
 d) ao ressarcimento ao Estado das despesas realizadas com a manutenção do condenado, em proporção a ser fixada e sem prejuízo da destinação prevista nas letras anteriores
 § 2º Ressalvadas outras aplicações legais, será depositada a parte restante para constituição do pecúlio, em Caderneta de Poupança, que será entregue ao condenado quando posto em liberdade.

A não efetivação das leis é também uma das causas de exclusão. Embora o trabalho carcerário seja garantido pela LEP, “75% da população prisional em atividade laboral não recebe remuneração, ou recebe menos que 3/4 do salário-mínimo mensal” (INFOOPEN, 2016). Nenhum trabalhador deveria receber menos que um salário-mínimo, pois o próprio nome já esclarece que é “mínimo”. Podemos considerar que nesse quesito a lei fere os direitos trabalhistas, desrespeita o trabalhador e beneficia os empresários que usufruem desse tipo de mão de obra. Dessa forma, com salários rebaixados e inflação galopante no país, não se pode esperar que alguém vislumbre um futuro promissor. Assim, tendo as pessoas privadas de liberdade que conviver com a segregação salarial, o preconceito social e o estigma¹⁹ que carregarão pelo resto de suas vidas, esperar que a ressocialização/reintegração aconteça é quase que impossível.

Mesmo assim, apesar de elas serem mal remuneradas, em contrapartida poderão estar angariando uma formação profissional. Sobre esse aspecto percebemos que o trabalho executado dentro das prisões não representa garantia de profissionalização, nem de satisfação e muito menos uma forma de ressocialização, aspectos que podemos observar nas palavras dos autores abaixo:

O trabalho como obrigatório para o preso e a remição da pena por meio dele como direito não foi suficiente para instaurar dentro das prisões brasileiras a cultura do trabalho, não fomentou a profissionalização da mão de obra do preso e não serviu aos nobres propósitos de acumular um pecúlio para seu usufruto em liberdade nem para a reparação dos danos causados às suas vítimas. (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 92).

As atividades desenvolvidas pelas pessoas privadas de liberdade em sistemas prisionais, não garantem uma formação capaz de prepará-las para a ressocialização/reintegração social, pois, na maioria das vezes, são obrigadas a trabalhar em um determinado tipo de serviço, com que não se identificam, em que não podem demonstrar sua criatividade, não sentem prazer no que fazem, mas, mesmo assim, o trabalho para elas é necessário, e significa sobrevivência.

O tempo ocioso poderia ser usado com oportunidades de escolhas conscientes, tanto de trabalhos quanto de estudos, que pudessem ser transformadoras. Nesse sentido, a parceria entre estudo e trabalho deveria ser incentivada através de convênios com empresas públicas ou privadas visando à formação profissional para pessoas privadas de liberdade ou as que já cumpriram pena. Assim, conforme menciona a LEP (1984) no Art. 34, “O trabalho poderá ser

¹⁹ [...] situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 1898, p. 4).

gerenciado por fundação, ou empresa pública, com autonomia administrativa, e terá por objetivo a formação profissional do condenado”. Porém essa possibilidade de formação profissional deveria ser pautada em escolhas, em opções que correspondessem aos anseios e às aptidões dos internos dos sistemas prisionais, pois o trabalho forçado nada mais é que a continuidade da escravidão.

Dessa forma, foi possível observar que, para os alunos participantes da pesquisa, o sentido do trabalho, mesmo como forma de sobrevivência, é significativo, pois a maioria pretende trabalhar quando em liberdade, de modo que o trabalho está presente em seus projetos de vida. Há pontos positivos em alguns trabalhos, que podem não ser os esperados por eles, mas que de certa forma promovem a ressocialização, um salário justo, direitos trabalhistas e, assim, podem até ser um grande aliado para que a pessoa se sinta incluída e possa vislumbrar um outro tipo de trabalho, até que finalmente se encontre profissionalmente. Percebemos o quanto o mercado de trabalho precisa evoluir, deixando de ser excludente e preconceituoso, pois negar vagas a integrantes dessa parcela da sociedade que tanto precisa de uma chance é castigá-los duplamente, não há como reconstruírem suas vidas e abandonarem a criminalidade se o emprego ou a escolaridade lhes forem negados.

Nesse sentido, o Estado poderia isentar uma determinada porcentagem no valor dos impostos às empresas e comerciantes que empregassem pessoas que tiveram passagens no sistema prisional. Desta maneira o Estado e as empresas estariam contribuindo para a ressocialização/reintegração dessas pessoas e, provavelmente, para a contenção da criminalidade.

4.4 - Exclusão social e preconceito

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 136).

Observamos em várias falas dos estudantes participantes da pesquisa, e também nas vozes dos demais participantes entrevistados, que citaram várias vezes a palavra “preconceito”. Esse termo esteve presente em vários discursos. Por essa razão, surgiu essa subcategoria, para podermos discutir as questões que reforçam o quanto essa atitude preconceituosa dificulta a ressocialização/reintegração das pessoas que têm ou tiveram passagens pelo sistema prisional.

O uso do termo “preconceito” é mais recorrente nos estudos sobre racismo e tem como referência conceitual o trabalho de Allport (1954), no qual o preconceito é descrito como atitude hostil ou aversiva dirigida a uma pessoa ou grupo que tenha qualidades consideradas censuráveis socialmente. Para o autor, a consequência do preconceito é posicionar um indivíduo ou grupo de forma desvantajosa em função de crenças, comportamentos ou outras características que o diferenciem dos grupos dominantes num determinado contexto social. (MONTEIRO *et al.*, 2014, p. 422).

Por essa razão, vivemos em uma sociedade em que nos deparamos constantemente com variadas formas de preconceito que vão desde os preconceitos de raça, de gênero, etnias, classes sociais até pessoas com passagem pelo sistema carcerário e outros. Assim, percebemos que “O homem predisposto ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotipia de grupo” (HELLER, 2000, p. 57). Portanto, devemos tomar cuidado com nossos juízos de valor, refletir sobre eles se são verdadeiros ou não, pois, de acordo com Heller (2000), “Toda ultra generalização é um juízo provisório ou regra provisória de comportamento: provisória porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática” (HELLER, 2000, p. 44).

Heller (2000) ainda nos adverte dizendo que preconceitos fazem parte da nossa vida cotidiana, porém jamais são uma teoria; por essa razão, devemos refletir e fazer escolhas em nossas vidas de tal forma que os juízos provisórios possam ser questionados se são ou não verdadeiros. A autora comenta que na sociedade predominam sistemas carregados de preconceitos, tanto de preconceitos estereotipados quanto de estereótipos, embora com variações em outro plano (HELLER, 2000).

Paulo Freire comenta que “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 35).

O aluno Arara reconhece que esse preconceito está distante de acabar, por assim dizer:

Sim, para um ex-detento sempre será mais difícil, mais isso está muito distante de acabar, aos olhos da sociedade um ex-detento sempre representará ser uma pessoa perigosa e de má influência e não é bem-vista diante de muitos olhos.

Arara considera que acabar com o preconceito social é algo muito distante de se concretizar, e não podemos deixar de concordar com o raciocínio do aluno a esse respeito, pois, se nada for feito por parte do Estado para facilitar o acesso ao trabalho de pessoas que cumprem/cumpriram pena, possivelmente teremos que conviver com essa realidade por muito

tempo. “Desse modo, deveria haver, por meio de políticas públicas, uma interação entre o Estado e empresa, com escopo de promover a inclusão social do ex-presidiários” (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 156).

Essa parceria poderia prever uma redução de imposto para as empresas engajadas nessa perspectiva, além de as mesmas também passarem a ter responsabilidade e compromisso com a reintegração/ressocialização das pessoas que cumpriram pena e sentem o desejo de mudar de vida.

Há várias restrições legais que diminuem as chances de um ex-presidiário encontrar emprego. Exemplo, dentro dos cargos públicos ex-presidiários não podem ser professores, motoristas, faxineiros ou copeiros, pois a exigência da certidão negativa de antecedentes criminais veda sua investidura no cargo público. (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 151).

Como é possível haver reintegração/ressocialização de pessoas com passagem no sistema prisional diante aos fatos acima citados pelos autores Dias e Oliveira? Se nada for feito para mudar essa realidade, teremos que conviver com esse modelo excludente, desumano e inaceitável.

Quanto ao preconceito social dos empregadores, ao perguntarmos aos alunos se teriam dificuldades de arranjar emprego após a liberdade, 15 disseram que sim e apontaram o preconceito como um fator fundamental que os impede o acesso ao trabalho. São eles: Papagaio, Seriema, Mutum, João-de-Barro, Sabiá, Tachã, Tuiuiú, Aracuã, Juriti, Beija-Flor, Ema, Gaivota, Tucano, Arara e Caburé. Refletimos que talvez pelo fato de conhecerem tão bem como a sociedade e o setor empresarial são preconceituosos, é provável que esses estudantes sejam reincidentes criminais; por essa razão, conhecem como a sociedade e o mercado de trabalho os recriminam, excluem e têm preconceito.

O aluno Seriema se refere a essa questão assim dizendo:

Eu acredito, sim, que a sociedade olha um ex-detento com outros olhos, mesmo que eu queira mudar meu jeito de ser e de viver para que eu seja visto de outra forma, sempre serei considerado diferente de um cidadão normal que nunca teve problemas com a justiça.

Essa falta de esperança de uma ressocialização efetiva, que apague as marcas deixadas pela prisão, provavelmente leva muitos a se conformar com o estigma e desistir de fazer mudanças em sua vida, por se acharem diferentes, anormais, pela certeza de que sempre serão vistos pelos olhos da discriminação e do preconceito.

O aluno Mutum culpa a sociedade por não dar uma nova chance e assim se expressa:

Sim! Porque o ex-detento a sociedade olha com outros olhos, e não dá oportunidade para o preso, seria mais fácil se a sociedade desse uma nova chance para o detento. Todos nós devemos ter uma nova oportunidade e um novo recomeço de vida. Todos nós erramos, basta se arrepender e voltar atrás e recomeçar.

Percebemos nesta fala o quanto o preconceito social afeta a vida dessas pessoas; a prisão não acaba: uma vez preso, eternamente preso. Não é possível não pensar em uma política pública que venha solucionar esse problema, pois a continuidade desses casos representa um inimigo da ressocialização. Vejamos o que diz o aluno Juriti:

Sim, porque quando a gente comete um delito, a sociedade nos rejeita, pensa que a gente não pode se regenerar e ser um cidadão de bem.

É nessa chance de regeneração que se deve acreditar e ela deve ser incentivada dando oportunidades tanto de trabalho como de educação institucional. As autoridades deveriam focar na busca de ações que venham a atender esse apelo. Com certeza o depoimento dos alunos Mutum e Juriti deve ser o eco de muitas outras vozes que ressoam dentro do sistema prisional.

A maioria reconhece as dificuldades que as pessoas que cumpriram pena enfrentam para conseguir emprego, devido ao preconceito dos empregadores. Esses alunos mencionam o preconceito social com muita familiaridade; por essa razão, supomos que conheçam tão bem esse fato, talvez por serem reincidentes, ao passo que a minoria que diz não encontrar dificuldades para conseguir emprego talvez ainda não tenha feito a experiência de passar por tais constrangimentos, como o de terem oportunidades de emprego negadas pelo fato de serem portadores do estigma herdado do cárcere.

Assim, certos de que irão encontrar as portas da empregabilidade fechadas, por conta de suas passagens pelo sistema prisional, essas pessoas enfrentam o desafio da sobrevivência apostando em subempregos, ou possivelmente voltam ao mundo do crime por esta ser uma resposta mais imediata para suprir suas necessidades de sobrevivência, razão pela qual não demoram a voltar para os presídios.

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).

Autores como Julião (2011), Costa e Pinto (2019), Onofre (2007), Ribeiro (2011), Dias e Oliveira (2014), Brito e Covolan (2010) concordam que as pessoas privadas de liberdade sofrem preconceitos e que muitas chances de trabalho são negadas a elas, o que dificulta que a reintegração/ressocialização aconteça como deveria.

Há necessidade de que as leis que amparam a reintegração social realmente se efetivem e se intensifiquem para que as pessoas que já cumpriram suas penas possam se beneficiar de um trabalho digno, que respeite o desejo delas de fazer parte da sociedade através de várias oportunidades, entre elas o trabalho e a escola, para que assim possam garantir sua sobrevivência sem que haja necessidade de reincidir no crime por falta de oportunidades de emprego.

A empresa respeita o princípio da dignidade da pessoa humana quando ela se torna um agente de desenvolvimento humano sustentável, sem se excluir da responsabilidade pelo vencimento dos desafios sociais, ambientais e relacionais que permeiam a sociedade. E um dos maiores desafios da sociedade moderna é assistir ao homem que enfrenta os problemas advindos do encarceramento, quer durante o cumprimento da pena de prisão, quer após esta, quando esse homem é devolvido à liberdade. De nada adianta todo o esforço para melhorar o sistema prisional brasileiro, se ao libertar-se o homem, a sociedade o rejeita, o estigmatiza, o repugna e o força a voltar à criminalidade por absoluta falta de opção. Não é à toa que, segundo a SAP (Secretaria de Administração Penitenciária), cerca de 85% dos encarcerados postos em liberdade voltam a ser presos. (BRITO; COVOLAN, 2010, p. 4).

Talvez se as empresas, assim como afirmam os autores acima, se sujeitassem ao desafio de assistir às pessoas que cumpriram pena e aplicassem a elas os princípios da dignidade humana, poderíamos, quem sabe, ter um número reduzido na taxa de reincidentes no sistema prisional.

Assim, consideramos que, na experiência dos alunos participantes da pesquisa, a escola tem significado positivo e que esse significado só aconteceu devido à oferta e facilidade de acesso a ela que o próprio presídio intermediou e ofereceu. O trabalho também se mostrou significativo, tanto dentro do presídio quanto no projeto de vida da grande maioria para quando saírem em liberdade.

Observamos também que a grande maioria dos alunos participantes da pesquisa aproveitaram a chance de trabalhar e estudar. Essa chance é sem dúvida o que falta, fora do presídio, para jovens e adultos no sentido de oportunidades em que possam conciliar trabalho e estudo. Essa oportunidade deveria ser uma meta das empresas contratantes de pessoas em seu primeiro emprego, ou de continuação, mesmo para as que já possuam experiência trabalhista.

Frustrar alguém da oportunidade de escolaridade em função do trabalho possivelmente impede que essa pessoa avance, em novas oportunidades.

Podemos também evidenciar Isso na fala do aluno Caburé, que diz: “*O preconceito é gritante contra ex-presidiários*”.

Conforme afirmou Caburé, ao dizer que é gritante o preconceito contra ex-presidiários, tal expressão nos levou a pensar o quanto esta pesquisa faz sentido, pois é nossa responsabilidade como pesquisadores divulgar esses fatos e contribuir trazendo o resultado de nossa investigações, para que, de alguma forma, despertem a atenção de leitores para que assim haja mais pesquisas e engajamento na luta junto àqueles que perderam quase tudo, devido à condição de passagem pelo cárcere, pela situação de pobreza e descaso social a que são submetidos, e que, mesmo quando estão em liberdade, as marcas da prisão são lembradas a todo momento em que a chance de inclusão é negada. Tais pessoas são impedidas de lutarem pelos seus anseios devido à sua condição de privação de liberdade. Muitas perderam não só o direito de reivindicar melhoras, como também o direito de sonhar e de vislumbrar um futuro, um projeto de vida do qual a criminalidade não faça parte.

Percebemos que os participantes da pesquisa Peroba, Angico e Aroeira concordam que as pessoas privadas de liberdade desenvolvem mudanças notáveis em suas atitudes, ocasionadas pelo fato de estarem estudando. Se tais pessoas que convivem diariamente com esses estudantes percebem mudanças positivas, ocasionadas pela educação institucionalizada, essa oportunidade deveria ser ampliada e estendida a todos os internos.

Esses participantes da pesquisa acreditam que a educação e o trabalho são indutores de mudanças positivas na vida dos internos. Quando questionados sobre alguns fatores além da educação e do trabalho que poderiam ser considerados importantes para a recuperação de detentos e o abandono da criminalidade, todos citaram com muita ênfase o apoio da família. O agente penitenciário Angico complementou citando a religião, o tratamento dispensado pela sociedade, a oportunidade de emprego e cursos profissionalizantes como fatores que contribuem para a recuperação dos internos. Considera que, enquanto internos, alguns têm a chance de estudar, de trabalhar, de fazer cursos, mas quando em liberdade, se essas oportunidades não ocorrem, dificultam todo o empenho dentro do estabelecimento penal, que perde o valor.

Os três participantes da pesquisa citados acima são unânimes em afirmar que o que deveria ser feito para que internos não reincidissem no crime e voltassem a ter uma vida normal em sociedade se refere à efetivação de leis, de amparo aos internos quando esses são colocados em liberdade, após o cumprimento da pena. A Lei de Execução Penal - LEP (1984) que, em seu Art. 25, já citado anteriormente, fala sobre o acompanhamento que o ex-presidiário, deveria receber quando em liberdade, é elogiada pelo agente penitenciário Aroeira, considerando que, embora antiga é muito atual, mas não vê ações efetivas, às quais ele se refere como “melhorar isso ou aquele ponto”. Considera como primordial que seja proporcionado um tratamento para fortalecer a base familiar para tratar dos indivíduos desde o berço, para que não precisem ser reintegrados/ressocializados.

O agente penitenciário Peroba considera que o trabalho direcionado para essa população poderia diminuir a reincidência no crime, mas alega que “algumas leis são criadas para fornecer trabalho ao interno”, só que “na prática a gente vê que não é” (supõe que não se efetivem). O assistente social diz que deveria haver um acompanhamento psicológico a esses ex-internos, uma ajuda para inseri-los ao mercado de trabalho. Considera que o próprio sistema penitenciário ou o poder público poderiam ajudá-los, pois sozinhos e por conta própria dificilmente irão conseguir isso.

Os participantes Peroba, Angico e Aroeira perceberam mudanças elogiáveis na conduta dos estudantes, provocadas pelo fato de estarem trabalhando e estudando, ou só trabalhando ou só estudando. Nesse sentido, podemos apontar que tanto o estudo quanto o trabalho podem ser considerados indutores de mudanças e, assim, contribuem para o processo de formação do homem privado de liberdade.

Acreditamos que seja possível uma mobilização social que favoreça a reintegração na sociedade das pessoas que tiveram passagem pelo sistema carcerário e que a educação humanizada, a qual deveria permanecer em todas as escolas, seja capaz de substituir o preconceito social em relação às pessoas cumpre/cumpriram pena, , por uma ação inclusiva, em que se perceba que tais pessoas precisam de um chance para que seja possível haver mudanças em suas vidas, que precisam de oportunidades de acolhimento, não só da família, pois em muitos casos essa pode não estar presente. Cabe ao Estado e à sociedade promover condições que favoreçam a reintegração de pessoas que cumpriram pena, para que possam ser incluídas na sociedade em todos os segmentos possíveis, tanto no sentido da educação e do trabalho quanto no lazer, na cultura e nas mais variadas formas de relações sociais. Essas oportunidades

são necessárias para possibilitar a liberdade total a essas pessoas, que, embora longe das grades, continuam aprisionados por uma série de obstáculos causados por estigmas e preconceitos.

4.5 - Sobre “dignidade”

Pelo menos 8 alunos utilizaram o termo “dignidade” relacionado ao trabalho São eles: Juriti, Perdiz, Tachã, Sabiá, Mutum, Arara, Tucano e Caburé. O mesmo termo também foi mencionado por outros participantes da pesquisa, fato que chamou atenção pelo uso da expressão na maioria das vezes e pela forma equivocada da utilização do termo. Por essa razão emergiu essa subcategoria, na qual traremos algumas definições de dignidade, termo que é usado em leis e atribuído de forma positiva quando relacionado a qualquer tipo trabalho, e, nesse sentido, faremos algumas ressalvas.

A Lei de Execução Penal - LEP (1984), no Cap. III, seção I, Art. 28, afirma: “O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva”.

Sabemos que o termo “dignidade humana”, quando relacionado ao trabalho, pode não exercer a função que deveria, pois quando se associa trabalho à dignidade, o trabalho deve apresentar alguns aspectos que realmente favoreçam a dignidade humana do trabalhador, como, por exemplo, deve ter as garantias das leis trabalhistas, e isso não ocorre com o trabalho das pessoas privadas de liberdade. Podemos ver, na continuação do mesmo Cap. III, seção I, inciso 2, o seguinte:

§ 2º O trabalho do preso não está sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

Art. 29. O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a 3/4 (três quartos) do salário-mínimo.

Por não ser um salário-mínimo completo, a referida lei fere a dignidade humana, pois para o mínimo para que ocorra dignidade no trabalho, deveriam existir, além de salário MÍNIMO, de acordo com as leis trabalhistas, horários que não ultrapassem a jornada de oito horas, salários justos e compatíveis, reconhecimento dos superiores, ambiente de trabalho apropriado, protegido e salutar, além de outros atributos, para que, assim, o trabalho venha a contemplar o mínimo da dignidade humana.

Corroborando a LEP (1984) o Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que reza: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Também a Constituição (1988), no Art. 1º, inciso III, trata da dignidade da pessoa humana, mas

essa dignidade muitas vezes não ocorre, pois muitos empregos não respeitam a dignidade do trabalhador, principalmente em empregos associados à informalidade, onde as leis trabalhistas não são respeitadas. Também a mão de obra de presidiários não é digna quando recebem 30% a menos que o salário-mínimo, o que viola a lei trabalhista; por essa razão, o menor salário pago a um trabalhador tem nome e chama-se “salário-mínimo”, e tudo o que for pago a menos é inconstitucional.

É comum ouvirmos que a educação e o trabalho dignificam o homem, e tal expressão nos leva a refletir sobre alguns conceitos de dignidade e nos remete a pensar nas pessoas que, por algum motivo, não estudam ou não trabalham: tais pessoas, por essa razão, não são dignas? Para responder essa questão, primeiramente vamos ver alguns conceitos de dignidade humana.

A Constituição Federal, no Art. 1º, inciso III, refere-se à dignidade da pessoa humana considerando-a um dos direitos fundamentais do ser humano. Tal consideração da lei serve de base para todos os demais direitos que implicam a garantia da vida humana.

Barcellos (2018) conceitua dignidade da seguinte forma:

[...] a dignidade é uma característica inerente ao homem, que a norma não concede, mas apenas reconhece; daí porque muitos autores registram que não há um direito à dignidade, mas sim o direito ao respeito à dignidade e à sua promoção. A importância dessa observação está em que o indivíduo continua sendo digno nada obstante a violação das normas que pretendem assegurar condições de dignidade. (BARCELLOS, 2018, s/p.).

A autora Barcellos (2018) afirma que a dignidade humana não se resume apenas a ter acesso à saúde, à educação, ao fato de ter uma moradia ou não passar fome; ela considera que a dignidade humana vai muito além dessas prestações e cita a liberdade nas suas mais diversas formas de manifestação, como a de expressão, de crenças, de associação e outras que se referem à liberdade de escolhas, do trabalho, da autonomia, da participação política, da integridade física e moral, entre outras liberdades, e que tais elementos são indissociavelmente atrelados ao conceito de dignidade humana (BARCELLOS, 2018).

Nesse sentido devemos pensar como a escola e o trabalho podem se apresentar como elementos dignos para os seres humanos. Primeiramente falaremos sobre a escola: como ela deveria ser, para que realmente fosse considerada digna? Deveria ser aquela cuja qualidade fosse única e que todos tivessem acesso a esse tipo de educação? Nesse caso, a dualidade escolar que divide uma escola mínima para pobres e uma escola máxima para ricos não poderia existir, pois não é digno que os pobres recebam uma educação inferior.

Educação, para ser digna, além de outros fatores, deve ser uma educação que envolva alguns aspectos: deve ser pautada nos princípios da humanização, da liberdade de expressão, do diálogo, da crítica da realidade, da reflexão, da pesquisa, do diálogo e, acima de tudo, não deve ser uma educação bancária; enfim, ela deve ser uma educação libertadora, para que, assim, possa ser considerada como oferta de educação democrática e digna. Eram essas as qualidades que Paulo Freire sonhava para a educação.

Quanto ao trabalho, nem todo o trabalho é digno. Um dos princípios de um trabalho digno é que ele não deve ser forçado. Há necessidade de que haja escolha e identificação com o mesmo; nesse quesito, os presídios brasileiros estão longe de atingir esse benefício, pois percebemos que são poucas as opções de empregos e de cursos oferecidos dentro das prisões, e muitos empregos não agregam nenhuma possibilidade de escolha e de aproveitamento como requisitos básicos para que possam ser utilizados fora dos presídios. Muitos empregos são meramente ofertados como meio para manter a ocupação do tempo dentro dos presídios, como, por exemplo: trabalhos de limpeza, cultivo de hortas, e outros, e não como profissionalização.

A Organização das Nações Unidas menciona na Declaração de Direitos Humanos (1948), em seu artigo XXIII, que “todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”.

Estamos passando por uma pandemia causada pela COVID-19, em que temos um número elevado de desempregados, muitos por causa do fechamento de comércios, indústrias e outros tipos de empregos. Quanto à proteção causada pelo desemprego, houve uma ajuda de custos cedida pelo Governo Federal de R\$ 150,00 para as pessoas desempregadas que moram sozinhas. Percebemos uma inflação galopante e que o botijão de gás, tão necessário para as famílias de baixa renda e que agora estão desempregadas, está custando R\$ 100,00 reais. Esse valor é tanto pago pelos pobres, quanto pelos ricos, fato esse, inconcebível e desprovido de dignidade. Tal proteção mencionada na lei pode ser considerada digna? É digno que um trabalhador desempregado receba esse valor? Vejamos a distribuição desse auxílio, como ocorre e qual é a intenção do Governo Federal.

O benefício tem valor médio de R\$ 250, exceção às mulheres chefes de família monoparental (criam os filhos sozinhas), que recebem R\$ 375, e os indivíduos que moram sozinhos (família unipessoal), que recebem R\$ 150. [...] “O Auxílio tem sido uma importante ferramenta para que pais e mães de família, muitos deles que estiveram impedidos de ganhar seu sustento, possam avançar dentro da nossa sociedade com o mínimo de dignidade”, afirmou João Roma (BRASIL, Ministério da Cidadania, 2021).

Segundo o site do Ministério da Cidadania, em nota publicada no dia 05/07/2021-19h13, o ministro da Cidadania João Roma afirma que o auxílio emergencial beneficia quase 40 milhões de pessoas em todo o Brasil. Percebemos também, através da citação acima, que a intenção do governo é que esse auxílio, considerado por ele como importante ferramenta para que pais e mães consigam o sustento da família, e que assim beneficiadas possam avançar na sociedade com o mínimo de dignidade. Será que o ser humano que está recebendo esse auxílio, o qual não garante uma semana de alimentação digna, está respeitando a dignidade humana? Nesse sentido, a autora Barcellos (2018) contribui dizendo:

Não é novidade, porém, que, sob determinadas formas, a assistência aos desamparados pode transformar-se em assistencialismo e deteriorar aspectos vitais da dignidade humana. O assistencialismo continuado pode desencadear a dependência existencial dos beneficiados que, sem meios de buscarem seus próprios projetos de vida, tornam-se dependentes da ação estatal, em detrimento da autonomia individual. (BARCELLOS, 2018, s/p.).

A autora faz uma observação sobre assistência e assistencialismo prolongado que nos leva a refletir sobre a necessidade de geração de postos de trabalho, para que as pessoas possam, de forma livre, escolher trabalhos que estejam pautados em direitos trabalhistas e respeitem os princípios da dignidade humana, pois não é justo que as pessoas amanheçam nas filas de banco, expondo-se ao contágio do coronavírus proveniente da pandemia que estamos vivenciando e passando por essa humilhação, em busca do auxílio emergencial, pois o mero fato de ficarem em filas abaixo de sol e chuva configura um desrespeito à dignidade dessas pessoas.

Uma reportagem de Daniela Penha ao Repórter Brasil 20 anos, publicada em 24/10/2018, diz que

Em três propriedades rurais na região de Piracicaba, interior de São Paulo, auditores-fiscais do Ministério do Trabalho encontraram cerca de 80 cortadores de cana sem carteira assinada e que faziam jornadas excessivas. Ganhando por produção, os trabalhadores cortavam cana até o corpo não aguentar. (PENHA, 2018 s/p.).

Em uma situação de trabalho como a descrita acima, poderemos dizer que o trabalho edifica o homem? Percebemos que não é o trabalho que dignifica o homem, porém todo o ser humano é digno de condições justas e favoráveis de trabalho. É próprio do capitalismo que as classes dominantes difundam a ideia de que “o trabalho edifica o homem”, e sob esse pensamento as pessoas menos favorecidas e as desempregadas se sujeitavam/sujeitam a fazer qualquer tipo de trabalho, mesmo aqueles que ferem a dignidade do trabalhador, conforme vimos na reportagem acima.

Percebemos que a dignidade humana prevista em leis também não se efetivou, ao que nos parece, pois vivemos em um país rico em leis, mas pobre na efetivação delas. O fato de pessoas usarem o termo “dignidade” de forma equivocada provavelmente resulta de discursos da elite opressora, para que o pobre e oprimido aceite serviços indignos, sem contestar, e ainda mantenha o orgulho de dizer: “Todo o trabalho é digno e enobrece o homem”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos proporcionou investigar o sentido da escola e do trabalho como projeto de vida na trajetória de alunos privados de liberdade em um sistema prisional de segurança máxima de Mato Grosso do Sul. Esse foi o objetivo principal que norteou nossa pesquisa, além de outras questões que se fizeram necessárias às nossas investigações.

No decorrer do estudo buscamos pressupostos teóricos, autores e conceitos sobre educação e trabalho, que possibilitaram compreender os significados que tanto a escola quanto o trabalho podem veicular. A escola tem por princípio promover a socialização, além de desenvolver conceitos éticos, democráticos e humanísticos, assim como outros necessários para a convivência social; o trabalho também pode exercer tais princípios, além de promover realização profissional, ser meio de sobrevivência, e outros atributos, porém também exerce o poder de alienação e, em muitos casos, não cumpre o dever da dignidade.

Quanto ao projeto de vida dos alunos investigados, a questão suscitou uma busca na trajetória de vida desses estudantes de forma a reportá-los ao passado, presente e futuro, para que, dessa forma, fosse possível compreender seus projetos de vida. Na Seção 2 discutimos alguns conceitos, além de possibilidades/impossibilidades de realização de tais projetos, e sua importância. Dessa forma, buscamos pressupostos teóricos de autores que versam sobre essa temática, e na Categoria Projeto de Vida reportamos a fala dos estudantes e suas intenções no tocante a quais eram seus projetos de vida antes de adentrar no presídio, durante a estada no presídio e quais são seus projetos de vida para quando estiverem em liberdade.

Podemos afirmar, com base nas declarações de 21 estudantes que participaram da pesquisa, que, antes de entrar no presídio, 14 estudantes responderam que pretendiam casar e constituir família, 5 pretendiam só trabalhar, um pretendia fazer curso de engenharia e outro queria ser empresário.

Durante a estada no presídio, 10 estudantes disseram que pretendiam concluir os estudos, 9 pretendiam concluir os estudos e trabalhar, apenas 2 estudantes pretendiam só trabalhar. Contudo, para quando saírem em liberdade, 4 estudantes pretendem trabalhar e estudar, 5 trabalhar e fazer cursos profissionalizantes, 9 pretendem só trabalhar e 3 fazer mudanças em suas vidas, mas não citaram nem trabalho nem estudo.

No que diz respeito ao sentido da escola e do trabalho, percebemos que tais sujeitos atribuem grande valor tanto à escola quanto ao trabalho, porém, em suas trajetórias de vida,

nem sempre esse mesmo valor foi atribuído, pois, antes de entrarem no presídio, a escola não se mostrava significativa para eles, seus projetos de vida estavam voltados para o casamento e, de forma implícita, ao trabalho. Dentro do regime de privação de liberdade, a escola consegue ser significativa para todos que a ela têm acesso, e os mesmos significados também foram atribuídos ao trabalho, tanto dentro do presídio quanto em seus projetos de vida para o futuro, para quando estiverem usufruindo de liberdade, percebemos que poucos alunos citaram dar continuidade aos estudos, e assim o sentido do trabalho prevaleceu.

Entendemos essa questão sob a ótica da necessidade: o emprego é uma forma urgente para garantir a sobrevivência, pois muitos não têm uma família, ou podem até ter, mas não em condições de lhes dar amparo financeiro. Sabemos que a maioria das pessoas privadas de liberdade pertencem à classe menos favorecida, e por essa razão o emprego se torna urgente, e não a escola.

O fato de grande parte dos alunos participantes dessa pesquisa terem demonstrado interesse nos estudos apenas dentro do presídio, e da mesma forma terem demonstrado interesse em trabalhar, nos leva a crer que o que falta a essa população é acesso a esses bens, juntamente com incentivos e a conciliação de horários, que lhes possibilitem tanto o acesso à escolaridade quanto o acesso ao trabalho de forma simultânea. Refletimos que, se houvesse ações governamentais voltadas ao combate à violência, em que os jovens, principalmente os de famílias menos favorecidas, fossem direcionados a obter tais acessos à escolaridade e ao trabalho simultaneamente, talvez não houvesse tantos jovens adentrando nos presídios. A nosso ver, faltam medidas preventivas de assistência a esses jovens, e o Estado deveria se mostrar mais atuante, cumprindo seu dever, pois quando a família, não tem condições de manter os filhos na escola, o Estado deveria assumir essa responsabilidade, pois nenhuma criança ou jovem deveria abandonar a escola para ajudar no sustento de suas famílias. Percebemos, em nossas análises, que a maioria dos estudantes investigados nesse estudo abandonaram a escola para trabalhar e assim ajudar suas famílias.

Podemos observar na categoria Sentidos da Escola que é lamentável o descaso que ocorreu/ocorre com crianças que são privadas de um de seus direitos fundamentais, que é o acesso à escola e a permanência nela; assim, privadas de estudar, tornam-se privadas de acesso ao trabalho com um pouco mais de dignidade e, por falta de qualificação, sucessivamente muitos deles acabam sendo privados de liberdade.

No entanto, a oportunidade de unir trabalho e escolaridade deveria ser meta de assistência às pessoas, dando prioridade às pertencentes a famílias de baixa renda, pessoas privadas de liberdade e, principalmente as que já cumpriram pena, pois muitas voltam aos presídios por falta de acesso a esses bens. Faz parte do cumprimento da Lei de Execução Penal - LEP (1984) dar assistência às pessoas privadas de liberdade e, em especial, às que cumpriram pena e precisam de apoio para que possam se integrar na sociedade.

Acreditamos que o pior momento na vida de uma pessoa privada de liberdade deva ser “a saída da prisão”, pois nem todas têm uma família à sua espera de abraços abertos para as acolher; no entanto, ao andar sozinho, sem as formas de assistência necessárias, o regresso ao presídio é quase uma certeza.

Agentes penitenciários, psicóloga, assistente social e professores sentem que as leis que amparam a ressocialização não se efetivam no sentido de amparar as pessoas que cumpriram pena. Esse amparo, previsto em lei, deveria acontecer até o ponto em que se sentissem independentes financeiramente, para assim poderem conduzir suas vidas. Quanto à percepção dos professores do sistema penitenciário sobre o sentido da educação e do trabalho na trajetória dos alunos privados de liberdade, tais professores consideram que a educação e o trabalho podem, sim, ser úteis para conter a criminalidade, mas uma professora considera difícil as pessoas envolvidas com tráfico aceitarem um emprego para ganhar pouco, devido à rentabilidade que o tráfico oferece.

Percebemos de forma muito nítida que tanto o trabalho quanto a escola se mostraram como indutores de sentidos a esses estudantes. No entanto, é possível que tais sentidos levem a ousar o voo da liberdade que as grades não impedem. Porém no caso dos demais privados de liberdade que não tiveram a oportunidade de acesso à educação e ao trabalho, é bem possível que as grades impeçam seus voos e, assim sendo, a única fonte de sentido em suas vidas provavelmente continuará sendo a criminalidade.

Outro aspecto notável sobre o sentido da escola e do trabalho foram as mudanças observadas na conduta dos estudantes e dos trabalhadores desse presídio em que desenvolvemos a pesquisa. Tais mudanças foram motivadas pelo sentido atribuído tanto ao trabalho quanto à escola, que se mostraram como indutores de mudanças positivas, descritas através das observações da psicóloga, assistente social, agentes penitenciários e professores, conforme demonstrado nas categorias Sentidos da Escola e Sentidos do Trabalho. Tais alunos não encontravam sentido na escola antes de entrarem no presídio, porém, dentro dele, a escola passa a despertar sentidos, pois começam a planejar: adquirir qualificações para o trabalho, concluir

seus estudos, reconhecendo que através da escolaridade terão mais oportunidades de conseguir a ressocialização e o ingresso no mundo do trabalho.

Empresários e gestores escolares que participaram da pesquisa também enxergam a educação e o trabalho como grandes aliados a contribuir para a ressocialização/reintegração dessas pessoas ao convívio social e, conseqüentemente, para o abandono da criminalidade.

Podemos afirmar que houve valorização em ambos os setores, escola e trabalho, tanto nas vozes dos alunos quanto nas vozes dos demais participantes da pesquisa. Tal observação nos levou a pensar: se a escola e o trabalho exercem sentidos, são capazes de causar mudanças no comportamento das pessoas privadas de liberdade de forma tão positiva, por essa razão a escola e o acesso ao trabalho deveriam ser oferecidos a todas as pessoas privadas de liberdade e não só para algumas. Ainda podemos refletir que seria mais produtivo fazer investimentos em escolas e trabalho para pessoas de baixa renda, pois provavelmente seria uma ação preventiva da criminalidade, do que investimentos na construção de mais presídios.

Observamos em nossas investigações que a psicóloga, agentes penitenciários, assistente social e professores foram capazes de perceber mudanças na conduta, nas intenções, na construção de projetos de vida, na desenvoltura para falar, no respeito pelos colegas de cela e até mesmo na fisionomia desses estudantes e trabalhadores privados de liberdade, devido ao fato de estarem estudando ou trabalhando. Esperemos que esses relatos cheguem até as autoridades competentes e que elas, sejam capazes de compreender que, para conter a violência, não há necessidade de mais violência; basta tratá-los com humanidade, cumprindo os preceitos constitucionais e de direitos humanos, oferecendo oportunidades de educação e trabalho a todos. Esses sentidos provocados pelo acesso à escola e ao trabalho os levaram a vislumbrar projetos de vida para quando em liberdade, e, nesses projetos, a criminalidade não se mostrou presente.

Observamos nos comentários dos participantes da pesquisa que entre os elementos/ações que não contribuem para a formação e desprisonalização do homem privado de liberdade, o preconceito social e principalmente ao que se refere à oferta de trabalho, gerado pelos empresários e comerciantes, foram os mais citados, pois grande parte dos participantes da pesquisa reconhecem que o preconceito impede a ressocialização/reintegração dessas pessoas que tanto precisam de uma oportunidade.

Outro aspecto negativo citado por alguns participantes da pesquisa foi a falta de efetivação das leis que amparam a ressocialização/reintegração dessas pessoas.

Quanto aos elementos/ações que contribuem para que aconteça a ressocialização/reintegração, nas vozes dos participantes da pesquisa, o trabalho e a escola foram

citados por todos e defendidos como indutores de ressocialização/reintegração de pessoas privadas de liberdade, além do apoio da família e a religião, que contribuem grandemente para esse processo.

Quanto a nossas investigações em escolas públicas e empresas da cidade em que está localizado o presídio, o intuito era sabermos se estão ou não recebendo estudantes e trabalhadores oriundos do sistema carcerário, os gestores escolares responderam que, sim, recebem tais alunos provenientes do sistema carcerário, mas que poucos procuram a escola. Isso comprova que a escola deixa de ter o mesmo sentido que tinha dentro do presídio, pois, quando em liberdade, a maioria opta pelo trabalho e não pela continuidade dos estudos. Sabemos que grande parte das pessoas privadas de liberdade pertencem a classes menos favorecidas, e por essa razão o trabalho é uma forma imediata de garantir sua sobrevivência; já o acesso à escola e a permanência nela dependem de outros fatores, que podem impedir tanto o acesso quanto a permanência, como horários, distância, cansaço e outros.

Portanto, defendemos a tese de que a escola e o trabalho fazem sentido, sim, na vida dos alunos privados de liberdade, conforme demonstramos nesse estudo. Mas esse sentido precisa estar atrelado à vivência concreta, materializar-se enquanto política em suas vidas e não apenas como discurso. Isso ficou evidente ao indicarem a busca pelo trabalho e não pela escola quando se projetam em liberdade. Entendemos que a subsistência antecede a formação e que elas não devem ser concorrentes, mas complementares na vida de cada um, ou seja, são duas dimensões de um todo.

Na contramão das declarações feitas pelos estudantes participantes da pesquisa, em que muitos reclamaram do preconceito existente entre os empregadores por causa de suas passagens pelo sistema prisional, os empresários participantes dessa pesquisa disseram, sobre essa questão, que não têm objeções em empregar tais trabalhadores que cumpriram pena. Mesmo assim, duas empresas de grande porte se recusaram a dar entrevista, e uma delas disse não ter interesse na entrevista por não filtrar informações sobre antecedentes criminais de seus empregados. Achamos estranha essa posição, pois tal prática não é comum; em quase todas as empresas de grande porte em nosso país, o atestado de antecedentes criminais é uma exigência.

Outra empresa de grande porte chegou a marcar o horário da entrevista, mas depois recusou. Dessa forma, tivemos que substituir tais empresas de grande porte por empresas de médio e pequeno porte. Essas parecem mais propensas a acolher esses trabalhadores oriundos do sistema carcerário.

Assim, consideramos que para obter dados mais concretos a respeito do acesso de alunos oriundos do sistema carcerário tanto às escolas quanto às empresas, há necessidade de pesquisas

que tenham por objetivo investigar o acesso à educação e ao trabalho de pessoas privadas de liberdade. Nesse caso, para a coleta de dados deveriam se pesquisar as pessoas que cumprem pena no sistema semiaberto, pois essas podem trabalhar ou estudar enquanto cumprem esse tipo de regime.

Sabemos o quanto é difícil para empresários assumirem que não empregam trabalhadores que tiveram passagem pelo sistema prisional. Tal posição demonstraria preconceito e, por essa razão, para não se assumirem como preconceituosos, talvez prefiram usar, de forma sutil, artifícios para descartar tais candidatos.

Na categoria Exclusão Social e Preconceitos, podemos perceber como se posicionaram os estudantes privados de liberdade participantes da pesquisa sobre a questão de preconceito e exclusão social. Os efeitos causados por tais exclusões/preconceitos mantêm as pessoas que cumpriram pena aprisionadas, mesmo que elas estejam em liberdade.

É urgente que essa questão seja discutida na sociedade, nas escolas, nos cursos de formação de professores, e as universidades deveriam disponibilizar disciplinas específicas voltadas para a inclusão social de pessoas privadas de liberdade e a prevenção ao crime. Vivemos em um país multicultural, onde várias culturas se cruzam e se manifestam. Convivemos também com as diferenças sociais e econômicas, além das de gênero e de deficiência física e outras. Essas questões precisam ser trabalhadas no âmbito da educação, para que, dessa forma, seja possível haver um verdadeiro combate à discriminação e aos preconceitos.

Tudo isso nos leva a crer que essa realidade possa ser mudada e que a educação e o trabalho podem realmente ser o caminho para a mudança. Vamos esperar, como dizia Paulo Freire. A educação para a mudança não pode ser qualquer educação, nem o trabalho deve ser qualquer trabalho; tanto a educação quanto o trabalho devem ter caráter democrático, humanista, com valores que permitam a integração social e participação plena na vida.

As questões relacionadas a exclusão social, preconceitos, qualidade da educação, efetivação das leis que amparam a assistência à educação e educação para todos, trabalho e outros bens que podem redundar em benefícios, principalmente para as classes menos favorecidas, reforçam nossos compromissos com a luta a favor dos que não podem nem querem lutar pelas suas próprias causas, devido à sua condição de oprimidos e pela invisibilidade em que se encontram.

Esperamos que esse estudo possa contribuir para reflexões acerca da trajetória de vida das pessoas privadas de liberdade, pois a maioria delas têm uma trajetória de vida marcada pela pobreza, pela negação de direitos e de acesso aos bens necessários para a manutenção da vida.

Através de nossas análises foi possível observar que o sentido da escola e do trabalho pode causar mudanças positivas e possivelmente favoráveis à ressocialização/reintegração das pessoas privadas de liberdade.

As autoridades deveriam reconhecer que investimentos em educação e trabalho podem ser fortes aliados na prevenção da criminalidade.

Terminamos esse estudo sentindo que não foi possível abranger todas as demandas que esse trabalho suscitou. Assim, o terminamos ainda com o gostinho de querer mais. Gostaríamos de pesquisar como as escolas públicas estão trabalhando o tema “projetos de vida” e também gostaríamos de investigar as pessoas privadas de liberdade que não estudam e nem trabalham e, assim obter conhecimentos sobre o que dá sentido a suas vidas, quais são seus anseios e quais são as causas que os impedem de estudar ou trabalhar, além de investigar pessoas que cumprem pena em regime semiaberto, para aprofundar as questões relacionadas ao preconceito que pode (ou não) impedir acesso a vagas em escolas ou uma chance de trabalho. Esperamos que outros pesquisadores deem continuidade a esse estudo.

Comprometemo-nos a depositar um exemplar dessa tese na biblioteca do presídio que nos permitiu as investigações necessárias para que, assim, os estudantes e os demais participantes da pesquisa possam ler e se reconhecer através dos comentários que fizeram, e para que os estudantes e demais pessoas privadas de liberdade possam saber que não estão sozinhas. Estamos travando lutas pelas causas que as levarão a uma vida digna, plena, e para que nela aconteça a realização de seus projetos de vida de forma que o crime não mais se faça presente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADAM, J. M. School and life project construction: concept and practice in high schools in the state of São Paulo/Brazil. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHING, LEARNING AND EDUCATION*, 4th, Zurich, Switzerland, 10-12 September, 2021.

Proceedings... Zurich: Diamond Scientific Publishing, 2021. p. 1-11. Disponível em: <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/08/11-6621.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994

ANDREUCCI, R. A. **Legislação penal especial**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANDRADE, C. C. *et al.* O desafio da reintegração social do preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais. *In: ANDRADE, C. C. Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990-2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/8181-td2095.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANTES, V. A; PINHEIRO, V. P. G. Objetivos de vida de jovens brasileiros: identidades e valores em contexto. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 38, e200012, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200012>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G.; GOMES M. A. G. O valor da escola para os jovens. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 31/32, jan.-ago. 2019.

ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; PÁTARO, C. S. de O. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARROYO, M. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul.-set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

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.

BARATTA, A. **Ressocialização ou controle social**: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. Saarbrücken, DE: Universidade de Saarland, [2014]. Disponível em:

<http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BARCELLOS, A. P. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, K. L.; KASSOUF A. L. Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 1 (59), p. 215-242, abr. 2017. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3520/08Becker.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 335-371.

BITENCOURT, C. R. **Juizados especiais criminais e alternativas à pena de prisão**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1996.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. 2. ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, J. M. F.; FARIAS, C. A. Inclusão social de ex-detentos no mercado de trabalho: reflexões acerca do Projeto Esperança Viva. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÃO DE TRABALHO, 4 Brasília-DF, 3-5 nov. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR212.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária – PNPCP (2020-2023)** de 2019.

BRASIL. SEBRAE-NA/ Dieese. **Anuário do trabalho na micro e pequena empresa 2013**. Disponível em: www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Anuario%20do%20Trabalho%20Na%20Micro%20e%20Pequena%20Empresa_2013.pdf Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Texto BNCC - Versão aprovada em 15 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Auxílio emergencial**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/governo-federal-prorroga-por-tres-meses-o-pagamento-do-auxilio-emergencial-2021-a-populacao-de-baixa-renda-afetada-pela-pandemia> Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 16 de julho de 1934. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 1946. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.

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.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Educação 2019 – PENAD**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 18 out. de 2020.

BRASIL. Agência IBGE Notícias. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Agência IBGE Notícias. “**A taxa de desocupação 2021**”. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31479-pnad-continua-mensal-taxa-de-desocupacao-e-de-14-1-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-28-6-no-trimestre-encerrado-em-junho>. Acesso em: set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpccp/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcod2009.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**: Atualização – junho de 2017. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**: Atualização - junho de 2016. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/Infopenjun2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2014 (INFOPEN)**. Disponível em:

<https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Sistema Nacional de Informação Penitenciária (INFOPEN)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei de Execução Penal - Lei nº 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. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm Acesso em: set.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 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. **Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17460-educacao-em-prisoas-novo>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 7.626 de 24 nov. 2011**. Plano Estratégico de Educação no Ambiente do Sistema Prisional - PEESP. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1030066/decreto-7626-11>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua Educação 2016/2017**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm Acesso: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Código Penal**. Brasília: Senado Federal, 2017. 138 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf. Acesso 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Governo Federal prorroga por três meses o pagamento do Auxílio Emergencial 2021 à população de baixa renda afetada pela pandemia.**

Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/governo-federal-prorroga-por-tres-meses-o-pagamento-do-auxilio-emergencial-2021-a-populacao-de-baixa-renda-afetada-pela-pandemia>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10636569/artigo-33-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.114%2C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202005.&text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20idade.&text=Art.,2%C2%BA%20Esta%20Lei&text=Bras%C3%ADlia%2C%2016%20de%20maio%20de,Independ%C3%Aancia%20e%20117%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica
Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
Acesso em: 10 mar. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRITO, A. E. S.; COVOLAN, F. C. Função social da empresa e a ressocialização do egresso. *In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 18; AMOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 8.26-28 / 2010. Disponível em:

<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/1/363.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

CARDOSO, G. de L.; ROSA, L. T. A fala transformada em texto: a perspectiva ética ao transcrever e dar forma ao texto narrado. *In: MARTINELLI, Maria Lúcia et al. (org.). A história na pesquisa em serviço social: da palavra ao texto*. São Paulo: Cortez, 2019.

CATÃO, M. de F. **Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

COLEÇÃO Manual de Direitos Humanos. V. 07: **Direito Humano à Educação**. 2. ed. Atual. e rev. novembro, 2011. Disponível em:

https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Cartilha_Direito_Humano_a_Educacao_2011.pdf Acesso em: 18 nov. 2021.

COSTA, F. V.; PINTO Alisson Alves. 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.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: 06 dez. 2019.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, núm. 129, p. 1053-1066, out.–dez. 2014.

DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2021

DIAS, C. N.; GONSALVES, R. T. **Monitor da violência**: raio x do sistema prisional. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da USP, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/04/26/apostar-no-encarceramento-e-investir-na-violencia-a-acao-do-estado-na-producao-do-caos.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DIAS, S.; OLIVEIRA, L. J. A reinserção social através do trabalho: responsabilidade empresarial no Resgate da dignidade da pessoa humana. **Revista Jurídica Cesumar - Mestrado**, v. 14, n. 1, p. 143-169, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/3248/2294>. Acesso em: 1 maio 2021.

DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO. Curitiba; São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil; Ação Educativa, 2011.

FERNANDES, I. E a família, vai bem? novas organizações familiares. **DOXIA**, Serra, v. 6 n.10. jan-jun/2021. Disponível em: <http://ead.soufabra.com.br/revista/index.php/teologia/article/view/208>. Acesso 20 jan. 2021.

FERNANDES, P. C. M.; RIBEIRO, L. M. L. Sentidos do trabalho prisional: uma revisão da literatura. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 346 - 362, ago. /dez. 2018. Acesso em: 14 dez. 2021.

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.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 7, supl. 1, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004> Acesso em: 16 ago. 2020.

FURLANI, D. D.; BOMFIM, Z. Á. C. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n.1, p. 50-59, 2010.

GADOTTI, M. Aula 8: O que é qualidade na educação. In: GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf> Acesso em: 16 maio 2021.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 2006

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Mapa do Analfabetismo no Brasil 2006**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756. Acesso em: 10 jun. 2020.

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.

JULIÃO, E. F. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011.

JULIÃO, E. F. Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade. In: **Salto para o Futuro**. EJA e a Educação Prisional. Boletim 06. Brasil: TV Escola/SEED/MEC, 2007. p. 22-28. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. Coleção magistério 2º grau. (Série formação do professor).

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 376- 389, 2010.

MARCELINO, M. Q. dos S; CATÃO, M. de F. F. M; LIMA, C. M. P. de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no Ensino Médio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano estadual de educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande – MS, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano estadual de educação nas prisões do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande - MS, 2015. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoestadualdeeducaonaprisesdoms.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MATO GROSSO DO SUL: **Diário Oficial do MS**, n. 9.596.06 fev.2018, p. 6. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/176910438/doems-normal-07-02-2018-pg-6>. Acesso:12 ago.2019

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 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.

MATO GROSSO DO SUL. Portal do Governo de Mato Grosso do Sul. **MS tem crescimento populacional acima da média nacional, com agronegócio impulsionando interior**. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/ms-tem-crescimento-populacional-acima-da-media-nacional-com-agronegocio-impulsionando-interior/> Acesso: 15 out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar-SEMAGRO. **MS deve chegar a 2,809 milhões de habitantes em 2020 com crescimento acima da média do país**. Disponível em: <https://www.semagro.ms.gov.br/ms-tem-estimativa-de-crescimento-de-30-mil-habitantes-em-2020-e-indice-acima-da-media-nacional/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução /SED n. 3.411 de 06 de fevereiro de 2018.**

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/176910438/doems-normal-07-02-2018-pg-6>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MATO GROSSO DO SUL **Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977.** Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-31-11-outubro-1977-363968-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: jul 2019.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAEYER, M. Aprender e desaprender. *In: Educando para a liberdade:* trajetória, debates e proposições de um projeto para educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, 2006. p. 43-57.

MELSET, A. L.de M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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.

MOLINA, A. G. P. **O que é criminologia.** 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MONTEIRO, A. A. Ontologia marxista e a história oral no desenvolvimento dos processos históricos do cotidiano profissional. *In: MARTINELLI, Maria Lúcia et al. (org.). A história na pesquisa em serviço social: da palavra ao texto.* São Paulo: Cortez, 2019.

MONTEIRO, S. S.; VILLELA, W. V.; SOARES, P. da S. É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 421-440, 2014.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, jul./set. 2001.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 99-108, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/573/373>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago. 2015.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Ed UFSCAR, 2007.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPED], 29. 2006, de 15 a 18 de outubro. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos, Caxambú, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-1943.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso: 15 nov. 2020.

PENHA, D. **Exaustos, trabalhadores cortavam 22 toneladas de cana por dia para Raízen**. Repórter Brasil 20 anos. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2018/10/exaustos-trabalhadores-cortavam-22-toneladas-de-cana-por-dia-para-raizen/> Acesso em: 10 jul. 2021.

RAUTER, C. **Criminologia e subjetividade no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2003. 128 p.

RIBEIRO, M. A. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, p. 58-70, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672011000300007 Acesso em: nov. 2021.

RIBEIRO, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 5, n. 1, jan./jul. 2010, Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228780974_A_Influencia_Psicossocial_da_Familia_e_da_Escola_no_Projeto_de_Vida_no_Trabalho_dos_Jovens_The_Psychosocial_Influence_of_Family_and_School_in_the_Life. Acesso em: 15 out. 2020.

RIBEIRO, C. V. S.; LEDA, D. B. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2021.

ROCHA, A. P. **O juvenicídio brasileiro**: racismo, guerras às drogas e prisões. Londrina: EDUEL, 2020.

SANTOS. B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS. B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as Ciências” Revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, J. M. dos. O trabalho enquanto dimensão contraditória da potencialidade humana na trajetória de reestruturação produtiva. **Revista Urutagua**: Revista Acadêmica Multidisciplinar Quadrimestral, Maringá, n. 07, 2004b. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/007/07santos.htm> Acesso em: 18 fev. 2021.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-155, jan./abr. 2007.

SCOCUGLIA, A. C. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 200-232, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006/17703>

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.

SILVA, I. T.; CAVALCANTE, K. L. A problemática da ressocialização penal do egresso no atual sistema prisional brasileiro. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, ano 11, n. 581, 2010. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-penal/2003/a-problematica-ressocializacao-penal-egresso-atualsistema-prisional-brasileiro> Acesso em: 17 fev. 2022.

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

SPOSATI, A. Exclusão e fracasso escolar: o que pensam outros profissionais? **Em Aberto**, v. 17, n. 71, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2617/2355> Acesso em: 14 dez. 2021.

STUDART, L. M. C. A reinserção social dos egressos do sistema prisional brasileiro: realidade ou utopia? **Revista Epistem e Transversalis**, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/80>. Acesso em: 30 de out. 2020.

TAVARES, G.; MENANDRO, P. R. M. Trajetórias de vida de presidiários e possíveis sentidos para a prisão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 121-138, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL. **Gazeta do Povo**, 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2020.

VEIGA, M. D'E. O exame criminológico deve ser realizado por médico. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 5121, 9 jul. 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/58170>. Acesso: 12 mai. 2021.

VIANNA C.; RAMIRES L. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 345–362, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7913812> Acesso em: set. 2021.

VIEIRA, C. A. Psicanálise e literatura: sobre o pesadelo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 49, n. 2, p. 63-72, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v49n2/v49n2a06.pdf> Acesso: 12 fev. 2022.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANON, L. L. D; FREITAS L. B. de L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

APÊNDICES

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Renice Ribeiro Lopes, RG 001303293, matriculada no curso de pós-graduação no Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro - SP, sob a orientação do Prof.^a Dra. Débora Cristina Fonseca, professora titular do Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro, SP, convido o (a) Sr. (a) a participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “O VOO QUE AS GRADES (NÃO) IMPEDEM: análise do projeto de vida dos alunos da EJA”.

O objetivo da referida pesquisa é investigar o sentido da escola e do trabalho como projeto de vida na trajetória de detentos do sistema prisional de segurança máxima de Mato Grosso do Sul.

A participação é totalmente voluntária e consistirá em uma pesquisa de natureza qualitativa, que se utilizará de entrevista semiestruturada, que poderá ser gravada através de dispositivos eletrônicos de gravação de voz. O (A) Sr. (a) poderá recusar a gravação e, neste caso, anotarei suas respostas. A duração das entrevistas é de aproximadamente uma hora, e serão realizadas em local e horário pré-agendados.

Os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos, podendo ocorrer constrangimentos, estresse, desconforto ou cansaço durante a entrevista. Para minimizar esses riscos, procuraremos deixar bem claras as questões da entrevista, que ocorrerá em local que garanta a privacidade. Se sentir cansaço, poderá parar por alguns minutos, retomando a entrevista quando se sentir confortável, bem como estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Ainda, é seu direito deixar de responder a qualquer questão com que se sinta desconfortável, bem como desistir de sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de consequência por isso.

Os benefícios da pesquisa consistem em produzir conhecimento acerca da educação no sistema carcerário e a representação da escola e do trabalho para os alunos detentos desse sistema prisional, bem como seus projetos de vida, além de constatar quais implicações podem ou não contribuir para o processo de desprisonalização e de formação do homem.

Ao término da pesquisa, os resultados poderão evidenciar de que maneira ocorre o acesso à educação e ao trabalho, sendo esses dois pilares que auxiliam no processo de inserção social e motivação para uma vida em que o crime não se faça presente em suas ações, além da compreensão de seus projetos de vida.

Serão garantidos o sigilo e o anonimato sobre as informações que o (a) Sr. (a) fornecer, principalmente em relação ao seu nome e ao presídio ou local onde trabalha. Os verdadeiros nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos no anonimato e substituídos por pseudônimo, mantendo assim o sigilo e respeito às declarações.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. O (A) Sr. (a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar o (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa, bem como não receberá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou
representante legal (se for o caso)

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “O VOO QUE AS GRADES (NÃO) IMPEDEM: análise do projeto de vida dos alunos da EJA”.

Pesquisador responsável: Renice Ribeiro Lopes.

Cargo/função: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Rio Claro.

Instituição: UNESP de Rio Claro.

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678.

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de identidade: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

(OBS.: Informar os dados do representante legal, se for o caso).

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 3.386.215

APÊNDICE A – ROTEIRO Nº 1 - PARA QUESTIONÁRIO COM ALUNOS

Nome _____

Idade _____

1) Escolaridade: Você estudou até que série?

2) Agora está frequentando a escola em que série?

Ensino fundamental fase final () Ensino médio ()

3) Qual era o seu projeto de vida, o que você pensava em ser ou em realizar antes de vir para o presídio?

() casar e constituir família

() outros: quais: _____

4) E agora que você está aqui nesse presídio, qual é seu projeto de vida? O que você intenciona fazer durante o tempo em que ficar aqui?

() concluir os estudos

() trabalhar

5) Quando você sair em liberdade, qual será projeto de vida? O que você pretende fazer?

6) Você acha importante estudar? Sim () não () explique o porquê

7) Gosta de frequentar a escola aqui do presídio? Por quê?

8) Qual o sentido da escola em sua vida?

9) E o trabalho? O trabalho é interessante para você?

10) Em quais empregos você já trabalhou? Gostaria de trabalhar em algum lugar? Qual profissão você gostaria de ter?

11) Antes de vir para o presídio você estudava? Sim () Não ()

12) Parou de estudar por quê?

☐ para trabalhar

☐ porque tinha dificuldades de ler e escrever

☐ tinha dificuldades com matemática

☐ sim ☐ não

13) Gostava de estudar? Sim ☐ Não ☐

14) Até que série você estudou?

15) Sua família incentiva você a estudar? Sim ☐ Não ☐

16) Sua família incentiva você a trabalhar? Sim ☐ Não ☐

17) Você acha que quando sair em liberdade terá dificuldades em encontrar vaga em escolas públicas para continuar seus estudos?

☐ sim Se responder sim, explique o porquê Não ☐

18) Você acha que quando sair em liberdade terá dificuldades em encontrar um emprego? Se responder sim, explique o porquê.

APÊNDICE B – ROTEIRO Nº 2 - PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 01) Qual sua idade?
- 02) Qual sua formação? Graduação, especialização, mestrado, doutorado?
- 03) Qual a sua experiência como professora?
- 04) Por que razão você decidiu ministrar aulas no sistema penitenciário?
- 05) Como se sente ministrando aulas nesse ambiente?
- 4) Você recebeu treinamento para lecionar no presídio? O treinamento o(a) preparou para essa realidade?
- 5) Como é seu relacionamento com os alunos?
- 6) Você percebe interesse nos alunos em continuarem seus estudos quando ganharem a liberdade?
- 7) Acha que frequentam a escola com interesse apenas na remição?
- 8) Você incentiva seus alunos a terem projetos de vida de que o crime não faça parte?
- 9) Que métodos você usa para incentivá-los?
- 10) O que você faz quando percebe que alguns de seus alunos estão desmotivados? Se faz alguma coisa para motivá-los, explique.
- 11) Consegue enxergar na educação ou no trabalho uma saída para que tais alunos não voltem ao mundo do crime? Se responder sim, quais medidas seriam necessárias para que não reincidam no crime?
- 12) Como você enxerga esses alunos? Se você pudesse fazer alguma coisa por eles que os beneficiassem de alguma forma, o que faria?

APÊNDICE C – ROTEIRO Nº 3 - PARA ENTREVISTA COM PSICÓLOGO (A) ASSISTENTE SOCIAL, AGENTES PENITENCIÁRIOS

- 01) Seu nome e idade.
- 02) O que o(a) fez decidir trabalhar nesse estabelecimento penal?
- 03) Há quanto tempo trabalha aqui?
- 04) Percebe alguma mudança positiva em alunos por conta de estarem estudando? Comente.
- 05) Você acredita que a educação e o trabalho são capazes de provocar mudanças alguns alunos, a ponto de abandonarem o crime e se revestirem de nova personalidade?
- 06) Além da educação escolar e do trabalho, que outro fator você considera importante para a recuperação de detentos e o abandono da criminalidade?
- 07) Fale de alguns pontos positivos e negativos que ocorrem na vida do presidiário enquanto interno.
- 08) O que você considera pior para o detento, a entrada no presídio para cumprir pena ou a saída após o cumprimento da pena? Justifique suas respostas.
- 09) Por que muitos detentos voltam ao presídio? Na sua visão, qual é a causa de reincidirem no crime? Existe alguma relação com a educação nesse sentido?
- 10) O que você acha que deveria ser feito para que os detentos não reincidam no crime e voltem a ter uma vida normal em sociedade?
- 11) Você acredita que o ser humano é passível de mudanças? Enxerga nos detentos tal possibilidade de se recuperarem? Explique sua resposta.
- 12) Você considera que a baixa escolaridade e a pobreza estão intimamente relacionadas com a criminalidade? Justifique sua resposta.

APÊNDICE D - ROTEIRO Nº4 PARA ENTREVISTA GESTORES ESCOLAR

- 01) Seu nome e idade.
- 2) Qual a sua formação?
- 03) Exerce essa função como gestor(a) educacional há quanto tempo?
- 04) Você acha da educação inclusiva? Considera ela importante? Por quê?
- 05) E sobre a violência escolar, como você e sua equipe estão agindo para evitá-la?
- 06) Vocês recebem alunos provenientes do sistema carcerário? Explique sua resposta.
- 07) Você considera que um aluno proveniente do sistema carcerário possa pôr em perigo a vida ou aos bons hábitos dos demais alunos?
- 10) O que você acha que deveria ser feito em termos de políticas públicas para que os detentos não reincidam no crime e voltem a ter uma vida normal em sociedade?
- 11) Você acredita que o ser humano é passível de mudanças? Enxerga nos detentos tal possibilidade de se recuperarem? Explique sua resposta.
- 12) Você considera que a baixa escolaridade e a pobreza estão intimamente relacionadas com a criminalidade?
- 13) Considera importante que haja escolas e oportunidade de trabalho nos presídios? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E - ROTEIRO N º 5 PARA ENTREVISTA COM EMPRESÁRIOS

- 01) Seu nome e idade.
- 2) Qual a sua formação?
- 03) Sua empresa está atuando nesse município há quanto tempo?
- 04) Sua empresa tem algum tipo de convênio com o presídio de segurança máxima do município, no intuito de reservar vagas para presidiários em regime semiaberto?
- 05) O que o(a) Sr.(a) acha sobre empregar detentos ou ex-detentos? Considera um risco para os demais funcionários? Explique sua resposta.
- 06) Quanto ao salário, o senhor(a) considera justo que um funcionário receba menos que o salário-mínimo apenas por ser proveniente do sistema carcerário?
- 07) Quais medidas o senhor(a) acha que deveriam ser tomadas para que diminuísse a criminalidade no nosso país?
- 08) O(a) Sr.(a) Considera que a educação e o trabalho podem ser ferramentas importantes para a diminuição da criminalidade?
- 09) Além da educação escolar e do trabalho, que outro fator o(a) senhor(a) considera importante para a recuperação de detentos e o abandono da criminalidade?
- 10) O que o(a) Sr.(a) acha que deveria ser feito em termos de políticas públicas para que os detentos não reincidam no crime e voltem a ter uma vida normal em sociedade?
- 11) O(a) Sr.(a) acredita que o ser humano é passível de mudanças? Enxerga nos detentos tal possibilidade de se recuperarem? Explique sua resposta.
- 12) O(a) Sr.(a) considera que a baixa escolaridade e a pobreza estão intimamente relacionadas com a criminalidade?
- 13) Considera importante que haja escolas em presídios e oportunidades de trabalho? Justifique sua resposta.