

**EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: UM ESTUDO A PARTIR DA DESCOLONIALIDADE DO SER**Carla Poennia Gadelha Soares  
Tania Vicente Viana

**Resumo:** O objetivo deste estudo é discutir as evidências da colonialidade no ambiente prisional, além de refletir sobre os sentidos que os alunos privados de liberdade atribuem à educação formal. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de Sousa (2000, 2004), Goffman (2013), Figueiredo (2005, 2012) e Freire (2012, 2014). Metodologicamente, utilizamo-nos da técnica do grupo focal com 40 alunos-detentos. Os resultados revelaram que as ações educativas ocorridas no interior dos presídios, além de enfatizar os conteúdos pragmáticos, também exercem uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que ele se compreenda e se aceite como indivíduo social, sentindo-se motivado a construir um novo projeto de vida.

**Palavras-chave:** Educação no cárcere, educação formal, descolonialidade do ser.

**La educación en cárceles: un estudio desde la perspectiva de la descolonialidad del ser**

**Resumen:** El propósito de este artículo es discutir las evidencias de la colonialidad en el contexto de la cárcel, así como reflejar los significados establecidos por los estudiantes encarcelados a la educación formal. Varios autores han contribuido en este estudio: Sousa (2000, 2004), Goffman (2013), Figueiredo (2005, 2012) y Freire (2012, 2014). La técnica de grupos focales fue utilizada con una muestra de 40 estudiantes presos. Los resultados revelaron que las acciones educativas en las prisiones, además de dar énfasis a los contenidos pragmáticos, también ejercen una influencia edificando moralmente la vida del prisionero, creando condiciones para que él/ella pueda entenderse y aceptarse como un individuo social, motivado a construir un nuevo proyecto de vida.

**Palabras clave:** La educación en cárceles, educación formal, descolonialidad del ser.

**Prison education: a study about the decoloniality of human being**

**Abstract:** The purpose of this paper is to discuss the evidences of coloniality at the prison environment, as well as to reflect about the meanings that incarcerated students attribute to formal education. Sousa (2000, 2004), Goffman (2013), Figueiredo (2005, 2012) and Freire (2012, 2014) proposed a theoretical framework to this study. The focus group technique was used for data collection with a sample composed by 40 incarcerated students. The results revealed that the educational actions inside the prisons, besides emphasizing the pragmatic contents, also exercise an edifying influence upon the captive's life, creating such conditions that he/she can be able to understand and accept himself/herself as a social individual, being motivated to construct a new life project.

**Keywords:** Education in prison, formal education, decoloniality of human being.

**Introdução<sup>1</sup>**

Pesquisa empreendida pela Organização Não Governamental (ONG) Consejo ciudadano para la seguridad pública y justicia penal, divulgada em 19 janeiro de 2015, apontou que Fortaleza ocupa o 8º lugar dentre as cidades mais violentas do planeta. Essa constatação é reforçada diariamente pelos veículos de comunicação, que investem esforços na superprodução de matérias que exibem, sem censura, cenas de homicídios, espancamentos, furtos e outras formas de violência explícita. Somamos a isso o fato de cada um de nós já haver sido vítima ou testemunha de um ato violento em algum momento da vida.

Com isso, a sensação que invade nossos lares é a de que precisamos nos proteger, pois os *delinquentes* estão soltos. Nesse sentido, não raras vezes, ouvimos pessoas comuns e até autoridades do cenário político apontarem que a solução mais adequada para conter a violência é garantir que os

criminosos sejam punidos e, conseqüentemente, excluídos do convívio social. No entanto, geralmente, esquecem-se que, além do isolamento físico dos delituosos, o cárcere deve garantir a ressocialização do indivíduo. Difícil não sublinhar que, na maioria dos casos, a prisão degrada e brutaliza o ser humano, ao invés de ressocializá-lo.

Além dessa constatação, impera uma lógica que postula que o preso não merece usufruir de nenhum direito. Desse modo, a sociedade acaba assumindo uma postura de indiferença e cumplicidade ante as misérias do cárcere, conforme sinaliza Sousa (2000). Refletindo sobre o assunto, o mesmo autor, em dissertação desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC), propõe as seguintes reflexões: “Em que medida estamos investindo no homem, na criatura humana que existe em cada presídio? Como a sociedade que trata o indivíduo de forma tão violenta espera ser tratada por ele?” (SOUSA, 2000, p. 88).

Onofre (2011) destaca que a prisão, ainda que seja considerada um castigo justificado e socialmente aceito, não pode, sob nenhuma hipótese, levar consigo a privação de direitos humanos, dentre os quais figura o direito à Educação, conforme preconiza a legislação nacional e internacional vigentes.

A educação empreendida em espaços de privação de liberdade tem sido tema de interesse de diversos estudiosos do Brasil, dentre os quais destacamos Aguiar (2012), Julião (2003, 2009), Leme (2002), Lourenço (2005, 2010), Onofre (2002, 2007, 2011), Penna (2003) e Sousa (2000), que chamam a atenção para o papel da educação escolar como possibilidade de melhoria da qualidade de vida dos detentos nas unidades prisionais e como contribuição importante para sua ressocialização. Tais estudos, apesar de apontarem para as dificuldades de educar em ambiente prioritariamente punitivo, evidenciam que a educação tem forte influência no processo de humanização, conscientização e formação do encarcerado.

Nessa esteira, o objetivo do presente artigo é discutir as evidências da colonialidade no ambiente prisional e refletir sobre os sentidos que os alunos privados de liberdade atribuem à educação. Para tanto, embasamos nosso pensamento nos estudos de Antônio Sousa (2000, 2004), que discute a Pedagogia da Desposseição; de Erving Goffman (2013), que demonstra como as instituições totais submetem os prisioneiros ao que o autor denomina de mortificação do eu; e, por fim, de Figueiredo (2005, 2012), que reflete sobre os contributos freirianos para uma teoria da descolonialização por meio da práxis educativa dialógica.

### **O cenário do estudo**

“Adentrar um presídio é saber que teremos nossas vontades e nossos desejos reprimidos. Só avançamos quando é permitido. Só teremos acesso a espaços que não delatem os segredos da prisão”.

(José Leme)

Dostoiévski (2006), ex-presidiário, relata no livro *Recordações da casa dos mortos* as experiências vivenciadas no cárcere. Para o escritor russo, os presos, na medida em que são despossuídos de esperança, distanciam-se da qualidade de seres vivos. O cárcere, tal como vem sendo pensado e praticado, esgota a capacidade humana, desfibra a alma, provoca o ódio e produz um submundo, muitas vezes, desconhecido por grande parte da sociedade.

Conhecer um pouco desse cenário e desses sujeitos implica muito mais que assistir a programas policiais televisivos. É necessário adentrar os presídios e submeter-se à companhia de seus hóspedes. É imprescindível, sobretudo, que estejamos livres de preconceitos e munidos de uma vontade solidária de acolher. Ainda assim, é importante que tenhamos em mente que nossa interpretação dos fatos será sempre parcial.

Em nosso juízo, que difere em parte do de Dostoiévski (2006), encontramos nesses espaços seres vivos que, apesar da angústia e desespero, na maioria das vezes, carregam consigo o sonho de uma mudança revolucionária. Concordamos com Oliveira (2013, p. 15) quando diz que “não há mortos nos presídios, mas sim indivíduos relegados a uma invisibilidade social produzida e cotidianamente alimentada pelos que se encontram dentro e além dos muros da prisão”.

Nesse sentido, as experiências relatadas neste artigo são resultado de nosso trabalho como coordenadora da Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, primeira escola do estado do Ceará a se responsabilizar pelo atendimento de alunos privados de liberdade que estão enclausurados em dez unidades penais localizadas na região metropolitana de Fortaleza-CE. Utilizamos-nos da técnica do grupo focal com 40 educandos, subdivididos em 5 grupos, durante o período de março a novembro de 2015. Por questões éticas, os nomes dos participantes serão substituídos por nomes de astros celestes.

### **Evidências da colonialidade no ambiente prisional: a mortificação do eu**

Para começar, faz-se necessário entender o conceito de colonialidade, o qual se diferencia do de colonialismo. Conforme esclarece Figueiredo (2012, p. 69), o colonialismo constitui “o projeto exitoso pensando desde a Europa, com destaque para os reis católicos, que projetaram uma expansão territorial que se deu por meio da invasão marítima de outros continentes e povos até então inexplorados”. Nesse sentido, o colonialismo é esta orientação política que tende a manter sob seu domínio os territórios de outras nações e povos.

A colonialidade, por outro lado, implica algo mais que colonizar, uma vez que “incorpora o reconhecimento da imposição de um imaginário social, uma ideologia, um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas”, com a finalidade de exercer domínio sob o aspecto cultural, imaginário, afetivo de um povo (FIGUEIREDO, 2009, p. 5). Sendo assim, “a colonialidade extrai do ser humano a própria compreensão de sua humanidade, o ser humano em si é expatriado de si mesmo e das relações que o constituem enquanto tal” (FIGUEIREDO, 2012, p. 69).

Segundo Catherine Walsh (2008), a colonialidade tem suas atribuições concentradas em pelo menos quatro eixos, a saber, colonialidade: i) do poder, ii) do saber, iii) do ser e iv) da mãe natureza. Nosso estudo enfatiza essa terceira, que atua por meio do trato da não existência do outro. Na colonialidade do ser, há uma inferiorização e subalternização do ser humano, percebido como incapaz e reduzido em sua condição social e humana. Nessa direção, as prisões, consideradas por Goffman (2013) como “estufas para mudar pessoas”, colaboram fortemente para uma série de degradações, humilhações, mutilações do eu e outras formas de colonialidade do ser.

Embora a prisão no Brasil tenha sido instituída para “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e propiciar condições para a harmônica integração social do condenado e do

internado” (BRASIL, 1984, p. 1), é bem verdade que estamos cada vez mais distantes de alcançarmos esse objetivo. As condições desumanas e degradantes das prisões brasileiras constituem uma tortura para a população carcerária, pois tratam-se de espaços nos quais os direitos humanos não são efetivados. Diante dessa constatação, importa-nos indagar: até que ponto a sociedade deseja modificar a realidade das prisões?

A sociedade perpetua o desejo de vingança em nome da justiça. “Uma *justiça* cujo mérito é espezinhar o preso, o quanto possível, e destituí-lo, progressivamente, de tudo: valores pessoais, referências sociais, autoestima, condição humana” (SOUSA, 2004, p. 9, grifo do autor). Nessa perspectiva, a sociedade acaba reproduzindo aquilo que diz rejeitar: a violência e o desamor ao próximo. Paulo Freire (2014b, p. 45), no livro *Pedagogia da indignação*, considera que “o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança”.

Parece mais fácil atribuir tudo de ruim à índole pervertida dos presos do que perceber-se como corresponsável pelas mudanças que queremos provocar no mundo. Como lembra Ernst Bloch (2005, p. 37), “a maioria das pessoas é muito covarde para o mal, muito fraca para o bem”. Assim, a sociedade ergue seus muros invisíveis de preconceitos, seus arames farpados de ódio, suas correntes de desconhecimento e dá diretamente a sua contribuição de castigo aos presos e egressos do sistema penitenciário. Quem pensa que omitir-se é ser neutro incorre no mesmo equívoco dos que, violentamente, torcem pela miséria dos encarcerados.

A prisão deixa marcas profundas em todos os atores que dela participam ou participaram. O foco de nossa pesquisa, no entanto, recai apenas sobre os discentes. Goffman (2013) pontua que as instituições totais, lugares onde o sujeito é isolado ou excluído da sociedade, provocam a mortificação do eu, que pode ser percebida por meio de vários processos de submissão, dentre os quais, destacamos: o aniquilamento da individualidade, a obrigatoriedade de seguir rotinas preestabelecidas, a perda do estojo de identidade que controla a aparência pessoal, a perda do sentido de segurança, a ausência de autonomia para a realização de atividades simples e a impossibilidade de clara expressão dos sentimentos.

Neste artigo, o conceito de mortificação do eu está diretamente associado ao de colonialidade do ser, uma vez que ambos geram sérias consequências no autoconceito do indivíduo que se percebe como não humano e completamente incapaz. A fim de verificar como isso ocorre nos presídios visitados, fizemos as seguintes indagações aos alunos presos: Defina quem é você? Do que você mais sente falta? Em momento posterior, na tentativa de compreender como a Educação contribui para o processo de descolonialidade do ser, perguntamos: Qual sua motivação para estudar? Qual a importância da Educação para você? A seguir, expomos os depoimentos referentes às duas perguntas iniciais.

Eu sou um morto-vivo, mais morto que vivo. Nem eu sei mais quem eu sou. Aqui não temos espelho, mas eu sei que perdi todos os meus pelos da sobrancelha, do corpo, da cabeça. Tive uma doença. Perdi uns vinte quilos. Eu me sinto pior que um animal leproso. Se eu tivesse direito a um pedido na vida, escolheria um tiro na cabeça. O que eu preciso fazer para conseguir um tiro? Do que eu mais sinto falta é da minha dignidade, de me sentir gente. A gente é muito humilhado. Mas, por favor, não diga a

ninguém que eu lhe disse isso. Posso ir para a tranca (SATURNO, sentenciado, homicídio, preso há 10 anos – Diário de campo: 19 mar. 2015).

Professora, essa é a pergunta mais difícil que a senhora poderia fazer. Eu sou um infeliz, um criminoso. Não! Na verdade, eu sou um pai de família que nunca conseguiu emprego. Por isso me tornei um perdido na vida, um sem futuro. A cadeia conseguiu arrancar de mim até a fé que eu tinha em Deus. Aqui a gente é tratado pior do que um animal. Do que eu sinto mais falta aqui dentro, além da minha família, é de ficar sozinho de vez em quando (PLUTÃO, sentenciado, homicídio e roubo, preso há 3 anos – Diário de campo: 2 mar. 2015).

Eu sou uma mulher que ainda sonha com uma vida diferente. Eu sou uma arrependida por ter entrado no mundo do crime. Se eu pudesse voltar atrás, faria tudo diferente. Eu ainda sonho em ser motivo de orgulho para os meus filhos. Aqui dentro eu sinto falta de coisas tão simples que você vai achar uma bobagem. Sinto falta de creme de cabelo, de comer o que eu gosto, de usar uma roupa bonita (ESTRELA, presa provisória, tráfico de entorpecentes, presa há 1 ano – Diário de campo: 26 jun. 2014).

Eu sou um preso. Entrei no sistema aos 17 anos, quando entrei nas medidas [socioeducativas]. Hoje faz 22 anos que estou no sistema. Já saí e voltei mais de dez vezes. Minha casa é essa aqui. Sinto desejo de liberdade, mas, quando estou lá fora, sinto que lá não é meu lugar. Fico com medo de me matarem lá fora. Aqui tenho meu grupo, estou protegido. Do que eu mais sinto falta? Não me lembro de nada agora (NETUNO, sentenciado, homicídio, formação de quadrilha, tráfico, extorsão, preso há 22 anos – Diário de campo: 4 maio 2015).

Goffman (2013) afirma que, ao ser admitido em uma prisão, o indivíduo é obrigado a se despir de sua aparência usual ao ter que cortar os cabelos e vestir um uniforme padrão. Além da deformação pessoal – decorrente do fato de a pessoa perder seu estojo de identidade, que serve para controlar a maneira como deseja apresentar-se aos outros –, existe a desfiguração pessoal – que decorre de mutilações diretas e permanentes do corpo, consequências de enfermidades e violências.

Esse desfiguramento é fonte de angústia, como pudemos observar na fala de Saturno, ao dizer “Nem eu sei mais que eu sou”, devido à doença que lhe ocasionou a perda de peso e dos pelos. Ademais, a aluna Estrela também revelou sofrer com a falta de meios para melhorar sua aparência, tais como “creme de cabelo” e “roupa bonita”.

Notamos ainda que o aluno Saturno sentiu medo de expor seus sentimentos, uma vez que sabe que as informações podem chegar aos dirigentes e provocar sanções disciplinares. Nesse sentido, o ambiente prisional retira do indivíduo a oportunidade de expressar seus sentimentos mais verdadeiros, pelo fato de estar sempre à mercê de punições. Assim, os reclusos vivem com angústia crônica quanto à desobediência às regras e suas consequências, como foi possível notar na seguinte passagem da fala de Saturno “Mas, por favor, não diga a ninguém que eu lhe disse isso. Posso ir para tranca”.

A autodefinição de Estrela de que “Eu sou uma mulher que ainda sonha com uma vida diferente. Eu sou uma arrependida por ter entrado no mundo do crime. Se eu pudesse voltar atrás, faria tudo diferente”, lembra as concepções de Ernst Bloch (2005, p. 37) sobre os sonhos. O autor assevera que o sonho ideal “repara as perdas na medida em que regride até o momento em que ainda era possível evitá-las”; ele desenha o que teria acontecido se alguma bobagem tivesse sido evitada. Sendo assim, apesar de autodeclarar-se sonhadora e esperançosa, Estrela transmite o gosto amargo do arrependimento de ter ingressado no mundo do crime e de não poder reparar os danos ocasionados pelos delitos cometidos.

Plutão, inicialmente, define-se como um “criminoso”. Em seguida, após longo período em silêncio, repensa sua resposta e diz “Na verdade, eu sou um pai de família que nunca conseguiu emprego. Por isso me tornei um perdido na vida, um sem futuro”. Plutão se utilizou do mecanismo de defesa denominado de racionalização, que, conforme a psicanálise freudiana, consiste em encontrar motivos lógicos e racionais para pensamentos e ações inaceitáveis (ALMEIDA, 2009). Conforme lembra Dostoiévski (2006, p. 28), para o interno, foi a sociedade que errou ao não lhe proporcionar chances de uma vida digna e, como consequência disso, ele resolveu castigá-la. Assim, o indivíduo que já era revoltado, ao ficar recluso na prisão, “exacerba cada vez mais a sua rebeldia, que se organiza em potencial rancor”.

Plutão completa sua resposta dizendo que o que mais sente falta “é de ficar sozinho de vez em quando”. A esse respeito, Dostoiévski (2006, p. 35) compreende bem que:

a falta de liberdade não consiste jamais em estar segregado, e sim em estar em promiscuidade, pois o suplício inenarrável é não se poder estar sozinho. A vida comum é fenômeno social escolhido, voluntário, ao passo que os companheiros de presídio são impostos pela sorte aziaga e niveladora de instintos, e não pela vontade selecionadora de inclinações. Inconscientemente, todos os detentos sofrem quando em promiscuidade, bem mais do que sozinhos com seus devaneios ilimitados.

A resposta de Netuno ao dizer “Eu sou um preso. [...] Minha casa é essa aqui. Sinto desejo de liberdade, mas, quando estou lá fora, sinto que lá não é meu lugar”, remonta-nos a Goffman (2013, p. 60), o qual afirma que, muitas vezes, pode ocorrer um tipo de colonização do preso na instituição penal. Verificamos esse fenômeno sempre que “a experiência do mundo externo é usada como ponto de referência para demonstrar como a vida no interior da instituição é desejável”.

Dostoiévski (2006, p. 65), por sua vez, também percebe esse fenômeno ao narrar que, algumas vezes, o detento “sente até uma espécie de alívio quando, afinal, é jogado num presídio (pelo menos, teoricamente, é uma transformação na vida e isso sempre anima qualquer um), pois espera finalmente desfrutar de algum sossego e pôr de lado as tropelias”. Netuno nos relewa que se sente mais seguro quando está preso e nos transmite a sensação de ter encontrado um lar no presídio. Fora da prisão, o oprimido corre risco de morte; quando preso, converte-se em opressor.

Ademais, Saturno e Plutão enfatizaram que sofrem humilhações no presídio, como mostram os seguintes excertos, respectivamente: “a gente é muito humilhado” e “aqui a gente é tratado pior do que um animal”. Nesse sentido, estamos diante de claro exemplo de colonialidade do ser, que, nas palavras de Figueiredo (2012, p. 70), “implica em oprimir, subalternizar, explorar, desumanizar, coisificar, tornar o indivíduo não humano, torná-lo coisa de uso, que serve a um propósito alheio a ele mesmo”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Sousa (2013, p. 59) defende que na prisão ocorre uma Pedagogia da desposseição, que tem por objetivo “ensinar ao preso o lugar social de despossuído, deseja aniquilar o indivíduo como sujeito moral, afirmá-lo como rejeito social, induzi-lo à miséria espiritual e à deterioração do autoconceito”. A desposseição, segundo o autor, é um estágio mais avançado da exclusão. Um despossuído é um excluído em condição extrema.

É esse ser humano despedaçado, desrespeitado, desvirtuado, desprezado e desmotivado que chega às salas de aula localizadas no interior dos presídios. Se a prisão transforma o indivíduo em

preso desumanizado, a sala de aula precisa ter o compromisso de transformar esse preso em educando consciente, enriquecendo suas experiências e fornecendo-lhe a luz da qual precisa para enxergar novas e infinitas possibilidades de superação e humanização. Segundo Andriola (2013, p. 187), essa “possibilidade de elevação dos alunos presos à categoria de cidadãos ativos, críticos e reflexivos precisa ser entendida como reflexo de uma proposta formativa, bem como da atuação dos professores”. Ainda segundo o catedrático, o docente deve se perceber como um condutor da liberdade vinculada à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a cidadania e sobre a dignidade que foi negada ao ser humano, mas que ainda é possível de ser reconquistada.

Nessa vertente, é premente que se envide esforços na construção de um projeto político-pedagógico descolonial, em que seja possível encontrar possibilidades e alternativas para superar a lógica redutora, excludente, opressora e subalternizante da prisão. Para tanto, podemos encontrar subsídios na teoria freiriana, que propõe a própria pedagogia descolonializante, uma vez que apresenta como objetivo a recuperação da humanidade, a conscientização da opressão e sua superação, a libertação (FIGUEIREDO, 2010, 2012; FREIRE, 2012, 2014a, 2014b).

### **Educação nos presídios: possibilidade para a descolonialização**

“Para nós, é pouco recuperar uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não perigoso da sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era”.

(Makarenko)

A Educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, é um direito humano previsto na legislação vigente. Como já pontuamos, a prisão representa a perda dos direitos civis e políticos, a suspensão, por tempo determinado, do direito de ir e vir livremente, mas não implica, de nenhum modo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social (SOARES, 2015).

A Educação opera como um direito de síntese, ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros, tanto no que se referem à exigência como ao desfrute dos demais direitos. Os estudiosos da área são unânimes ao afirmar que a Educação, por sua potencialidade, tem impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos detentos não somente enquanto estão presos, mas, também, quando retornam à sociedade e ao exercício de seus direitos.

Nesta seção do trabalho, discutiremos as respostas dadas pelos entrevistados às duas perguntas a seguir: Qual sua motivação para estudar? Qual a importância da Educação para você? Temos por finalidade refletir acerca dos sentidos que os alunos privados de liberdade atribuem à Educação, além de discutir como a Educação oferecida no interior das unidades prisionais pode servir ao intento da descolonialidade, entendida por Figueiredo (2010, p. 4) como a “superação dessa lógica redutora, excludente, elitista, hierarquizante, opressora, subalternizante, coisificadora”. Adiante, conferimos o depoimento da aluna Estrela.

Eu tinha parado de estudar lá fora porque engravidei. Aqui dentro eu não pensei duas vezes, disse logo que queria voltar a estudar porque penso que só assim eu posso garantir um futuro melhor para mim e para os meus filhos. A escola também ajuda a

gente a ficar menos atribulada com as coisas que acontecem aqui dentro. É um momento que a gente tem para falar de outras coisas, para pensar em coisas boas, para acreditar que nós ainda temos jeito. As professoras sempre dizem que a gente que é dona das nossas vidas. A escola é como se fosse um céu, um paraíso. Só de entrar aqui, eu volto a viver, a respirar. Aqui o ar é limpo, as coisas têm cheirinho bom, tem vento, tem coisas coloridas. Tem até água gelada (ESTRELA, presa provisória, tráfico de entorpecentes, presa há 1 ano – Diário de campo: 26 jun. 2014).

A educanda compara a sala de aula ao paraíso, ressaltando o “cheirinho bom” do ambiente, as “coisas coloridas” e “o ar limpo”. A esse respeito, cabe mencionar que pesquisas apontam que a arquitetura do ambiente prisional nem sempre garante as condições mínimas para o desenvolvimento de atividades educativas. Trazemos à baila o Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras, de 2009, que denuncia que há problemas generalizados na infraestrutura das salas de aula do sistema prisional brasileiro. Segundo o relatório, “faltam salas de aula na maior parte das unidades e os espaços existentes são muitas vezes adaptações de corredores ou de locais totalmente inadequados. Predominam espaços úmidos com iluminação fraca e limitada ventilação” (CARREIRA, 2009, p. 86).

Destacamos, no entanto, que, das dez unidades prisionais atendidas pela EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, nove possuem salas de aula em boas condições de uso, como é possível observar pelas imagens a seguir.

**Foto 1: Sala de aula 1**



Fonte: Arquivo da escola (13 mar. 2015).

**Foto 2: Sala de aula 2**



Fonte: Arquivo da escola (9 mar. 2015).

Segundo Paulo Freire (2014a, p. 45), há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço escolar. Segundo o educador, no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, “é incrível que não imaginemos a significação do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam”. Nesse sentido, os professores de nossa escola demonstram bastante zelo com a sala de aula, de modo a propiciar aos estudantes um espaço totalmente diferenciado das alas nas quais vivem na unidade prisional.

Ademais, Estrela ressalta que a importância da Educação em sua vida consiste na possibilidade de sonhar com um futuro melhor, de “acreditar que nós ainda temos jeito”. A interna revela a motivação das professoras ao mencionarem que elas, as alunas, são protagonistas de suas próprias vidas e que, por isso, podem transformá-las. Nesse sentido, Paulo Freire (2012 p. 124), no livro *À sombra desta mangueira*, postula que “é a consciência do inacabamento que torna o ser educável”.

Em consonância com esse pensamento, o educando Plutão afirmou que:

Eu estudo para ter uma vida melhor. Eu estudo porque penso que o homem, quando é estudado, tem mais chance de ser alguém na vida. Nós temos exemplos reais de presos que conseguiram mudar suas vidas quando saíram daqui porque decidiram continuar estudando. Não é fácil. É uma minoria. A sociedade não perdoa um ex-presidiário. Às vezes, nem mesmo a gente acredita em nós mesmos. A Educação aqui dentro está sendo importante para mim porque me mostra a minha própria capacidade de pensar nos problemas da sociedade, a pensar junto com meus parceiros de sala em possíveis soluções para as coisas do mundo. Não é fácil, não. O pastor da vivência uma vez disse 'Se Deus é por nós, quem será contra nós?'. Essa coisa de uma sociedade melhor é possível desde que a gente consiga primeiro provocar essa mudança dentro de nós mesmos, com a ajuda dos professores, da nossa família, do pastor e de nós mesmos. Se a gente não quiser, nada muda. Um grande empecilho para um mundo melhor são as prisões. Elas tornam as pessoas piores do que elas já são. Isso aqui enlouquece o ser humano, apodrece a gente por fora e por dentro (PLUTÃO, sentenciado, homicídio e roubo, preso há 3 anos – Diário de campo: 2 mar. 2015).

Diante dessa prisão que “enlouquece o ser humano”, apodrece as pessoas “por dentro e por fora” e se esforça para liquidar e espezinhar o privado de liberdade, que projeto político-pedagógico deve orientar a escola localizada no interior dos presídios em prol da formação de cidadãos ativos e, potencialmente, transformadores de sua realidade? Longe de defender que esse processo possa ser realizado de maneira rápida e simples, acreditamos fortemente que, apesar das inúmeras dificuldades, “mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 2012, p. 80).

O caminho é um só: viver uma Educação que tenha como pilares o amor, o respeito, a tolerância, a solidariedade e a fé no ser humano. Como diz Figueiredo (2012, p. 1), a melhor hora para iniciar essa ação “é agora e o lugar é onde nos encontramos neste momento. Não cabe postergarmos, idealizarmos outra situação para começar a agir”. Nessa perspectiva, o estudioso aponta como uma alternativa descolonizante a Pedagogia do agora, que entende que é necessário sairmos do amanhã para começarmos a construir o agora, empenhando todos os nossos esforços naquilo que acreditamos que podemos fazer de bom pelos outros, por nós mesmos e pelo mundo. “A verdade é que o futuro é feito por nós mesmos através da transformação do presente” (FREIRE, 2012, p. 101).

Adorno (1991) alerta que a escola, sozinha, não será capaz de alterar as estruturas sociais e que é relevante considerar a realidade extrapedagógica, uma vez que ela impacta fortemente as atividades educativas ocorridas no interior da prisão. Por outro lado, não devemos gastar nossas energias com lamentações sobre a realidade, o que importa é a busca da melhor solução. Nesse sentido, os obstáculos não devem ser encarados como fontes para o desânimo e para a desesperança, mas sim como desafios que nos convidam a investir cada vez mais numa Educação que contribua, efetivamente, para a formação plena de nossos educandos.

A discente Estrela revela como a Educação tem sido um fio condutor da descolonialidade do ser, na medida em que declara “só de entrar aqui, eu volto a viver” e revela que volta a acreditar que sua vida “ainda tem jeito”. Essa esperança, mesmo que remota, é praticamente o único recurso, inteiramente seu, disponível ao detento e o mais poderoso antídoto contra a morte cotidiana. Morte e vida são parâmetros ambivalentes, fronteiros na prisão (SOUSA, 2013).

Os educandos Saturno e Netuno também evidenciaram em suas respostas o quanto a Educação ocorrida nos presídios tem contribuído para que voltem a se sentir seres humanos, melhorando sua autoestima, fortalecendo sua esperança, oferecendo possibilidades para a

compreensão de suas ações e consequências e, por fim, nutrindo em cada um deles o potencial de ser mais. Nessa perspectiva:

A Educação que eu encontrei aqui dentro foi a minha salvação. Cada pessoa aqui encontra um consolo para a sua vida: uns se apegam às drogas, outros aproveitam para fazer o estágio do crime organizado, outros descobrem Jesus. Eu simplesmente escolhi a escola. Todo dia eu chego aqui quase morto e todo dia eu morro menos. Os professores passam o conteúdo para a gente com tanto carinho e dedicação. Tentam sempre fazer a ponte do conteúdo com coisas da nossa vivência. Eles colocam nossa cabeça para funcionar. A gente chega até a se sentir como se estivesse fora daqui. Só aqui na escola de dentro do presídio que eu me dei conta de que somos vítimas de uma sociedade injusta e covarde, mas que não é lutando contra ela que vamos conseguir mudá-la. Da mesma forma que não é batendo no preso que vão conseguir transformar seu coração. Eu aprendi. Só espero que não seja muito tarde (SATURNO, sentenciado, homicídio, preso há 10 anos – Diário de campo: 19 mar. 2015).

Como estou na vida do crime desde criança, nunca tive interesse em estudar. Eu aprendi as primeiras letras do alfabeto na prisão, não aqui nessa, mas em outro presídio que eu estava. A Educação é importante para mim porque me ajuda a não pirar. Sou um criminoso em fase de recuperação do mesmo jeito que um viciado. O que posso dizer é que hoje eu não fiz nada de ruim. Tudo que eu tinha aprendido até entrar na escola era relacionado ao mundo do crime. Era como se minha cabeça só pensasse no crime. Hoje eu já consigo pensar em outras questões. Hoje eu me acho menos vítima e tento me colocar numa posição de gente que pode ser diferente, se quiser. Mas, professora, será que tenho jeito? Quando a pessoa é do crime, existem muitas pessoas para te impedir de sair dessa vida: é o traficante, é a família da pessoa que você fez mal, é a nossa própria família (NETUNO, sentenciado, homicídio, formação de quadrilha, tráfico, extorsão, preso há 22 anos – Diário de campo: 4 maio 2015).

Como pudemos verificar no discurso de Saturno, a experiência educativa resultou num aprendizado que foi capaz de fazê-lo recriar e refazer o ensinado ao dizer que “aqui na escola [...] eu me dei conta de que somos vítimas de uma sociedade injusta e covarde, mas que não é lutando contra ela que vamos conseguir mudá-la. Da mesma forma que não é batendo no preso que vão conseguir transformar seu coração”. A esse respeito, Paulo Freire (2014a, p. 28) ressalta “a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Uma das bonitezas desse pensar certo é a compreensão de nossa capacidade de intervir no mundo de modo a transformá-lo. Assim, o pensar certo é dialógico (FREIRE, 2012, 2014a, 2014b).

O educando Netuno, ao ressaltar que os “os professores passam o conteúdo para a gente com tanto carinho e dedicação”, destaca a afetividade com a qual os docentes desenvolvem seu trabalho, contribuindo, desse modo, para fazer da sala de aula um espaço de convivência escolar diferenciado, onde a emoção que predomine seja a emoção de amar, cooperar, respeitar, dialogar e escutar. Quanto mais solidariedade houver entre educador e educando, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2014a, 2014b).

Em concordância com o pensamento do educando, Maeyer (2006, p. 22) pontua que:

A educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. Também aqui lida, principalmente, com pessoas – indivíduos dentro de um contexto especial de prisão (e encarceramento) –, e deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências [sic] dos atos que os levaram à prisão.

Entendemos as salas de aula das prisões como ricos espaços de aprendizagem, como espaços onde a ordem é o respeito, onde é proibido não colaborar com o outro, onde é regra valorizar todos os pontos de vista apresentados. Destarte, diante dos relatos dos alunos, percebemos que a afetividade contribui positivamente na aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como os docentes se relacionam com os educandos reflete diretamente nas relações dos alunos com o conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade do professor não está somente na relação estabelecida com os objetos do conhecimento, mas também com os efeitos dessas experiências vivenciadas em sala de aula e para além dela.

Sobre a temática, Tagliaferro (2004, p. 248) confirma que:

A relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.

Os dados ainda sinalizaram que a motivação para a aprendizagem é resultado da qualidade do encontro entre educandos e educadores. Com base nessa premissa, somos desafiados a formular novas práticas educativas, quais sejam: o desenvolvimento da autonomia, do senso de solidariedade, da tolerância e a reflexão crítica por parte dos discentes privados de liberdade, permitindo, então, que eles construam novas possibilidades para o enfrentamento dos desafios que a vida lhes oferece. Nesse sentido, o professor precisa ser aquele que, “amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve” (LUCKESI, 2011, p. 134).

A boa qualidade das relações pode ser a mola propulsora da aprendizagem. Almeida (2003, p. 15) reforça essa ideia quando considera o estudo da afetividade como um “suporte necessário à atuação do professor”. Investir nesse tema se reveste de maior importância quando tratamos do contexto da sala de aula no sistema prisional, que se compõe, em sua maioria, de pessoas consumidas pela tristeza e desesperança. Makarenko, no livro *Poema pedagógico* (1987, p. 9), argumenta que o melhor princípio educacional para criminosos é “exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo”.

Ottoboni (1984, p. 93) nos dá uma ideia do quanto o respeito para com o aluno privado de liberdade pode ser libertador:

somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior.

Netuno, em outro momento, ao questionar-nos “professora, será que tenho jeito?”, revela um profundo desejo de mudar. Reconhece, no entanto, que essa mudança encontra obstáculos reais, tais como: o traficante, a família da vítima de seus crimes, sua própria família. Nesse sentido, uma prática pedagógica descolonizante compreende que todo ser humano é inconcluso, pois onde há vida, há

inacabamento. Isso posto, o preso, envolvido numa atmosfera crítica e solidária, tem plenas condições de ser mais, de romper com o imposto, de oferecer dignificantes testemunhos. Embasamo-nos em Paulo Freire (2014b, p. 52), quando reconhece que: “a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir”.

Concordamos ainda com Paulo Freire (2012, p. 50), ao afirmar que “a esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação”. Desse modo, não cabe a resignação e o pessimismo imobilista, mas a ação consciente.

Nessa vertente, a luta pela libertação deve possibilitar ao ser humano a capacidade de educar-se, de recriar-se, de inventar novas formas de viver no mundo. Desse modo, para que o ser humano possa libertar-se, para que seja protagonista de sua história, faz-se necessário reconhecer o aluno encarcerado como sujeito capaz de fazer escolhas, agir coerentemente com seus ideais, trilhar novos caminhos, transformar o mundo e a si próprio, tal como propõe a pedagogia descolonizante.

### **Considerações finais**

Cedo ou tarde, os presos retornarão à sociedade. Como eles estarão? Por quais experiências terão passado? Quais serão seus sonhos e objetivos? Como atuarão no mundo? Esses questionamentos dizem muito mais a respeito de cada um de nós do que supõe a vã filosofia da punição (SOUSA, 2004).

É inútil cruzar os braços, com ares de quem sofre e nada pode fazer. Como enfatiza Paulo Freire (2011, p. 82), “onde há mulheres e homens há sempre o que fazer”. Não podemos, de modo algum, negar o risco de tentar, de quebrar nossas correntes de preconceito, de agir em prol da humanização e conscientização dos esfarrapados do mundo. O sonho e a esperança se fazem necessários, indispensáveis à força recriadora do mundo. Sonhar e ter esperança consistem apenas no primeiro passo. É mister juntar a eles a luta política, a ação consciente, em benefício das transformações que vislumbramos.

Não é mais possível ignorar o que ocorre dentro de nossos presídios, que mais se parecem uma extensão maximizada da realidade externa. Os dados sinalizam para a necessidade premente de investirmos esforços numa Educação problematizadora, solidária, dialógica, libertadora e, portanto, descolonizante. Concordamos com Olinda (2011) quando diz que a prática pedagógica para os privados de liberdade há de ser encharcada de esperança e alegria. O professor que não acredita na possibilidade de seu educando se recriar não está, efetivamente, envolvido nesse processo de investimento de fé, amor e perseverança que se chama Educação.

Os dados de nossa investigação revelaram que as ações educativas ocorridas no interior dos presídios da região metropolitana de Fortaleza, além de enfatizar os conteúdos pragmáticos, também exercem uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que ele se compreenda e se aceite como indivíduo social, sentindo-se motivado a construir seu projeto de vida, de forma a trilhar caminhos mais dignos.

Por fim, é fundamental que os sujeitos que atuam nas unidades prisionais continuem a se questionar sobre a maneira como a Educação pode contribuir para modificar a prisão e o encarcerado (GADOTTI, 1993). Significa, ainda, pensar um projeto político-pedagógico descolonializante, capaz de fazer do preso um homem “informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (MELLO, 1987, p. 90). Assim, pensar a Educação escolar voltada para pessoas privadas de liberdade implica, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos aprisionados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo (ONOFRE, 2012).

## Nota

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste artigo foi publicada no periódico *Linkscienceplace*, sob o título “Por que ir à escola na prisão? Reflexões sobre os sentidos atribuídos pelos alunos privados de liberdade à educação”.

## Referências

- ADORNO, Sérgio. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista Direitos Humanos*, Olinda, v.VI, n. 9, p. 23-32, 1991.
- AGUIAR, Alexandre da Silva. *Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens nas unidades penais do estado do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ALMEIDA, Wilson Castello. *Defesas do ego: leitura didática de seus mecanismos*. São Paulo: Ágora, 2009.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do Sistema Prisional do Ceará. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, p. 179-204, 2013.
- BLOCH, Ernest. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.
- BRASIL. Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário. CPI sistema carcerário. Brasília: Câmara, 2009.
- BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984.
- CAPELLER, Wanda. O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. *Temas Imesc: Sociedade, Direito e Saúde*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 127-134, 1985.
- CARREIRA, Denise. *Educação nas prisões brasileiras*. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Plataforma Dhesca/Brasil. São Paulo, 2009.
- DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *Recordações da casa dos mortos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. Entrelugares: *Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, Fortaleza, v. 2, p. 1-25, 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. Paulo Freire e a Descolonialidade do Saber e do Ser. In: FIGUEIREDO, João Batista Figueiredo; SILVA, Maria Eleni Henrique da. (Org.). *Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire*. Fortaleza: UFC, 2012, p. 66-88.
- FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da Perspectiva Eco-Relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo (Orgs.). *Educação humanizadora e os desafios da diversidade*. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2009, p. 22-43.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Paz e Terra, 2014b.

- GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, Marco José Domenici (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993, p. 93-98.
- GOFFMANN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- JULIÃO, Elinaldo Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. 2009. 418 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- JULIÃO, Elinaldo Fernandes. *Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- LEME, José Antonio Gonçalves. *A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- LOURENÇO, Arlindo da Silva. *As regularidades e as singularidades dos processos educacionais no interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros: um contraponto à noção de sistema penitenciário?* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- LOURENÇO, Arlindo da Silva. *O espaço de vida do agente de segurança penitenciária no cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAEYER, Marc de. *Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania*, Revista de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006.
- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1987.
- OLINDA, Ercília Braga de. *Prática encharcada de esperança*. Diário do Nordeste, Fortaleza, 13 out. 2011. Oportunidade. Caderno 3, p. 4, 2011.
- OLIVEIRA, Hilderline Câmara de. *A linguagem no cotidiano da prisão*. Jundiá: Paco, 2013.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades*. Polyphonia/Solta a voz, [S.l.], v. 22, n. 1, nov. 2012.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: UFScar, 2007.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. 2002. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2002.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada*. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LOURENÇO, Arlindo da Silva (Org.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: UFScar, 2011, p. 267-285.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LOURENÇO, Arlindo da Silva (Org.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: UFScar, 2011.
- OTTOBONI, Mário. *A comunidade e a execução da pena*. Aparecida: Santuário, 1984.
- PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *O ofício do professor: as ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos*. 2003. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SOARES, Carla Poennia Gadelha. *Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade*. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- SOUSA, Antonio Rodrigues de. *A instituição carcerária: um olhar sobre a pedagogia da prisão*. 2000. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.
- SOUSA, Antonio Rodrigues de. *Pedagogia da despossuição: uma economia da produção de destituições radicais*. In: JULIÃO, Elinaldo Fernandes. *Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas*, Jundiá: Paco, 2013, p. 47-68.

SOUSA, Antonio Rodrigues de. Sociedade, gestão penal e tratamento ao preso – uma pedagogia de desposseição. In: ANPED: Anais, 27. Caxambu: ANPEd, 2004, p. 1-16.

TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. 2003. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y descolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

Recebido em: mar. 2017.

Aceito em: jun. 2017.

---

*Carla Poennia Gadelha Soares*: Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro da Comissão de Remição de pena pela leitura nos estabelecimentos penais do estado do Ceará. E-mail: poenniasoares@gmail.com

*Tania Vicente Viana*: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Faculdade de Educação (FACED) da UFC, no setor de estudos de Psicologia da Educação. E-mail: taniaviana@secrel.com.br