

O papel da educação nas prisões: uma revisão da literatura focada nos valores e práticas educacionais¹

*Sandro Luiz GIONGO²
Leonardo Albuquerque HEIDEMANN³*

Resumo

O acesso à educação é um dos direitos estabelecidos na Constituição Federal mais fundamentais para o processo de humanização da pessoa privada de liberdade. Por esse motivo, é crucial que um amplo debate a respeito do papel da educação na prisão seja fomentado, seja para auxiliar os educadores em sala de aula, seja para orientar políticas públicas que busquem de fato lidar com esse cenário. O presente artigo busca contribuir com esse esforço apresentando uma revisão da literatura a respeito do papel da educação no contexto carcerário. Identificamos, em especial, valores relacionados à escolarização, ressocialização, emancipação, redução de danos e direitos humanos, legitimados pelos diferentes autores e autoras dos artigos investigados; além de práticas pedagógicas que se inspiram nas concepções da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular. A literatura revela ainda que há muito o que se explorar no tema.

Palavras-chave: Educação em prisões. EJA em prisões. Sistema carcerário.

¹ Este trabalho é oriundo de uma pesquisa de mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ORCID id: 0000-0003-0803-9009

E-mail: sandrogiongo@gmail.com.

³ Professor Adjunto e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física do Instituto de Física da UFRGS. ORCID id: 0000-0001-5143-6275

E-mail: leonardo.h@ufrgs.br.

The role of education in prisons: a literature review focused on educational values and practices

*Sandro Luiz GIONGO
Leonardo Albuquerque HEIDEMANN*

Abstract

Access to education is one of the most fundamental rights established in the Constitution of Brasil for the process of humanization of the person deprived of liberty. For this reason, it is crucial that a broad debate about the role of education in prison be promoted, either to help educators in the classroom or to guide public policies that seek to deal with this scenario. This article seeks to contribute to this effort by presenting a literature review on the role of education in the prison context. We identified values related to schooling, resocialization, emancipation, harm reduction and human rights, legitimized by the different authors of the investigated articles; in addition to pedagogical practices that are inspired by the concepts of Adult Education and Popular Education. The literature also reveals that there is much to be explored on the subject.

Keywords: Education in prison. Adult Education in prison. Prison system.

El papel de la educación en las cárceles: una revisión de la literatura centrada en los valores y prácticas educativas

*Sandro Luiz GIONGO
Leonardo Albuquerque HEIDEMANN*

Resumen

El acceso a la educación es uno de los derechos más fundamentales establecidos en la Constitución Federal de Brasil para el proceso de humanización de la persona privada de libertad. Por tal razón, es crucial construir un amplio debate acerca del papel de la educación en la cárcel, ya sea para ayudar a los educadores en las classes, o para orientar las políticas públicas que realmente almejan enfrentar este escenario. Este artículo se propone a somar-se a ese esfuerzo presentando una revisión de la literatura sobre el papel de la educación en el contexto penitenciario. Identificamos, en particular, valores relacionados con la escolarización, la resocialización, la emancipación, la reducción de daños y los derechos humanos, legitimados por los distintos autores de los artículos investigados; además de prácticas pedagógicas inspiradas en los conceptos de Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Popular. La literatura revela igualmente que hay mucho por explorar acerca de ese tema.

Palabras clave: Educación em la cárcel. Educación de Jóvenes y Adultos em la cárcel. Sistema penitenciario.

Introdução

A situação carcerária no Brasil constitui um problema complexo. Ela é cercada por estigmas, concepções ingênuas e preconceitos que acabam criando muros entre a sociedade e a prisão, impossibilitando que um debate amplo e sério se desenvolva. Atualmente o Brasil possui quase 680 mil pessoas aprisionadas para apenas 490 mil vagas (SISDEPEN, 2021). Embora o número de vagas nas prisões brasileiras tenha mais do que dobrado desde 2005, o déficit de vagas cresceu (SISDEPEN, 2021), e o sistema penitenciário, hoje, se configura como um depósito de pessoas marginalizadas (SCARFÓ; LALLI; MONTSERRAT, 2013).

A educação nas prisões faz parte dessa realidade complexa e o seu acesso é um direito garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Observamos, porém, que a porção das pessoas privadas de liberdade que realizam alguma atividade educacional não passa de 40% (SISDEPEN, 2021). É primordial a luta pelo amplo acesso a uma educação de qualidade, principalmente para populações marginalizadas, como a carcerária, e a luta pela reestruturação do sistema penal, contra a lógica hegemônica de criminalização da pobreza (WACQUANT, 1999). Tão necessário quanto essa luta, é a ampliação do debate sobre como deveria ser essa educação ofertada, e sobre os valores intrínsecos que ela deveria carregar.

Uma expectativa ingênua frequente na sociedade é a de que iniciativas educacionais de boa qualidade, isoladamente, proporcionarão as soluções para os problemas das prisões (ONOFRE, 2015). Dadas as peculiaridades do contexto educacional, também é ingênuo se imaginar que a mera transferência dos valores educacionais extramuros para as escolas das prisões proporcionará resultados satisfatórios aos apenados (JULIÃO, 2016; ONOFRE, 2016; RODRIGUES; OLIVEIRA; QUADROS, 2019). Como deve ser então a escola nas prisões? Qual é o seu papel e como ela pode ser estruturada? É natural que a literatura da área educacional se debruce sobre questões como essas diante da importância da educação em prisões e das dúvidas que pairam sobre ela. Procurando respostas para questões como essas, apresentamos uma revisão da literatura pautada pela seguinte questão geral de pesquisa: Como a literatura aborda a educação em prisões na última década? Essa questão geral foi desdobrada em cinco questões específicas, quais sejam: i) Quais são os artigos que mais influenciam a área nos últimos dez anos?; ii) Quem são os autores mais citados na área nesse período?; iii) Quais são os enfoques de pesquisa/ação/reflexão desses artigos?; iv) Quais são os valores educativos que mais se destacam nos artigos analisados?; e v) Quais são as práticas pedagógicas preconizadas nos artigos analisados que mais se destacam?

Analisamos com especial atenção os valores e práticas pedagógicos preconizados nos artigos. Partindo das ideias de John Elliott (1991), tomamos essa revisão como um elemento para dirigir ações em escolas em prisões. Não tivemos a intenção de apresentar uma visão integral e imparcial das publicações da última década nesta revisão, e tampouco um resumo de cada obra; pretendemos retratar o panorama sobre a educação em prisões, sobretudo no Brasil, dentro das nossas perspectivas e das limitações metodológicas desse trabalho.

A metodologia de recorte e análise da literatura utilizada se baseia nas ideias de Cooper, Hedges e Valentine (2009), compreendendo um estágio de definição do problema, um de busca na literatura, precedidos por etapas de avaliação, análise e interpretação dos dados. A análise e interpretação dos dados foi desenvolvida por meio da identificação e descrição de categorias que emergiram a partir da leitura integral dos trabalhos. Essa estruturação foi executada em cada aspecto analisado dos textos, tais como a natureza dos artigos, valores educacionais compreendidos pelos autores, e práticas educacionais preconizadas a partir dos diferentes valores.

Metodologia de seleção de artigos

Buscamos na literatura artigos publicados entre 2010 e 2019 em periódicos A1 e A2, de acordo com a classificação Qualis (quadriênio 2013 – 2016), das áreas de Ensino e Educação. Selecionamos 63 periódicos, listados em material suplementar⁴, (21 com Qualis A1, 34 com Qualis A2, e 8 sem classificação) com grande penetração nas áreas de Ensino e de Educação. Além disso, foram selecionados artigos por meio de pesquisas nos motores de busca das plataformas Scielo, Eric e Google Scholar. Tais critérios nos permitiram não apenas selecionar os artigos mais relevantes, mas também nos forneceu um número razoável de artigos a serem analisados.

A seleção dos artigos foi efetuada por meio do uso dos seguintes termos nos motores de busca das revistas: “educação prisional”, “EJA prisional”, “educação nas prisões”, “ressocialização”, “prison education”, “correctional education”, “educación prisional” e “rehabilitación”. Elas correspondem a termos utilizados com frequência nessa área de pesquisa nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, embora algumas dessas palavras-chave possam não corresponder com nossas concepções de educação ou possam não estar associadas à realidade brasileira.

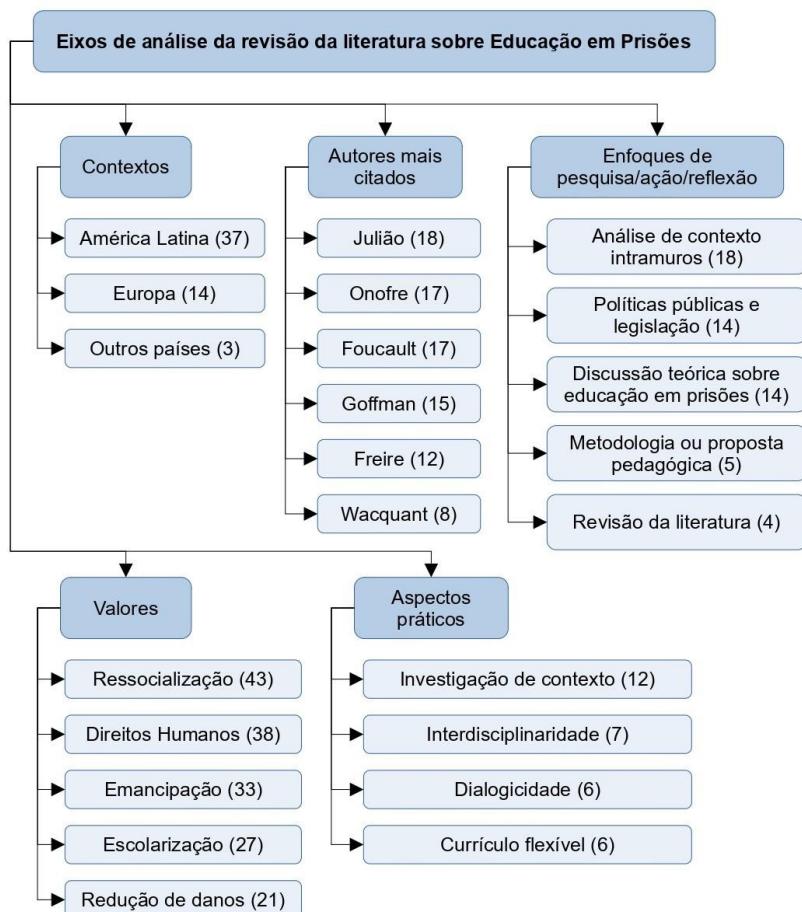
⁴ A lista de revistas analisadas, as referências dos artigos que constituem o corpus da revisão e detalhes das categorizações realizadas estão dispostas em material suplementar, ao final do artigo.

Resultados e análise

O elevado número de revistas selecionadas é uma consequência da falta de estudos específicos ligados à educação em prisões na literatura. Mesmo realizando uma pesquisa com termos genéricos e abrangentes, dos 63 periódicos investigados, 50 não tinham artigos sobre educação em prisões. Tal resultado nos leva a considerar que o estudo da educação em prisões ainda é incipiente, ou que a comunidade científica não atribui a devida relevância ao tema. É possível ainda que a maior parte das publicações nessa área seja encontrada em revistas com avaliação inferior no Qualis, em comparação com as selecionadas nesta revisão. A educação em prisões parece ser ainda um tema marginal e invisibilizado na área, o que pode ser reflexo da indiferença manifestada pela sociedade ao sistema carcerário como um todo.

A Figura 1 sintetiza os resultados da revisão, que serão detalhados nas próximas subseções, separados por questão de pesquisa da revisão.

Figura 1 - Síntese da revisão da literatura sobre educação em prisões

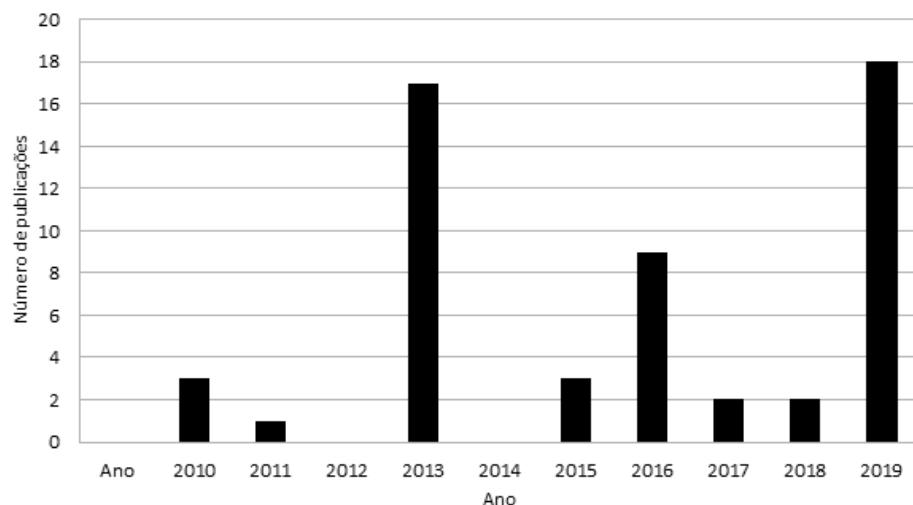


Fonte: Elaborado pelos autores.

Artigos mais influentes

Na primeira etapa, buscamos responder à primeira questão de pesquisa: Quais são os artigos que mais influenciam a área nos últimos dez anos? Foram encontrados 106 artigos por meio das buscas com as palavras-chave da revisão. Nesses, foi efetuada uma leitura do título, do resumo e dos trechos que continham as palavras-chave, com a finalidade de verificar e selecionar os artigos que: tratavam de educação em prisões, tanto de forma teórica quanto metodológica; foram publicados no período escolhido; e foram redigidos em português, inglês ou espanhol. Os artigos que não se enquadram nesses critérios foram descartados, totalizando a seleção de 20 artigos publicados em revistas de nível A1 e 35 em nível A2. As referências dos artigos do corpus da revisão constam em material suplementar. Descartamos, por exemplo, textos que abordam o tema da educação em prisões de forma periférica, além de textos que tratam de instituições destinadas a adolescentes, pois, vale relembrar, esta revisão está subordinada à intenção de transformação de um contexto prisional voltado a adultos.,

Figura 1 - Quantidade de artigos publicados na área entre 2010 e 2019.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 2 representa graficamente a quantidade de artigos publicados ao longo dos anos. Podemos verificar que nos anos de 2013, 2016 e 2019 tivemos um maior número de publicações selecionadas. É importante notar, entretanto, que nesses anos tivemos a publicação de dossiês ou edições especiais em alguns dos periódicos investigados, aumentando a quantidade de trabalhos publicados.

Podemos notar que as publicações na área de educação em prisões ocorreram de maneira um tanto escassa e intermitente na última década, dado o número de periódicos considerados. Além disso, nos anos com mais publicações, grande parte dos trabalhos se origina de edições especiais voltadas somente para este tema. Não obstante, percebe-se que no ano de 2019 o número de publicações em diferentes revistas aumentou, visto que temos a participação de cinco periódicos diferentes. Dessa forma, embora não haja conclusões acerca da efervescência do tema, podemos vislumbrar um aumento no seu interesse por parte da comunidade acadêmica nessas revistas no ano de 2019.

Um ponto interessante sobre este levantamento é que podemos identificar dois contextos distintos pelos quais as discussões ocorrem com frequência. O primeiro é o contexto das prisões na América Latina, sobretudo no Brasil, do qual contamos com 37 artigos. O segundo é o contexto de alguns países desenvolvidos da Europa, com 14 artigos analisando experiências e particularidades de prisões em Portugal, Bélgica, Noruega e Espanha. Além disso, encontramos três artigos isolados, que tratam do sistema carcerário dos EUA, das Filipinas e da Austrália.

Autores mais citados

Na tentativa de responder à segunda questão específica desta revisão, “Quem são os autores mais citados na área nos últimos dez anos?”, realizamos uma análise das referências de todos os 55 artigos selecionados. A intenção aqui foi construir um indicador indireto da influência dos diferentes autores do meio. Para isso, realizamos a contagem simples de todos os primeiros autores contidos nas referências dos artigos. Assim, obtivemos, por exemplo, a quantidade de vezes que o autor Paulo Freire teve uma de suas publicações referenciadas entre todos os textos. A fim de tornar esse indicador mais preciso, realizamos a contagem das referências por publicação, ou seja, caso um autor tivesse sido citado mais de uma vez em um único artigo, contamos essa referência apenas uma vez. Desta forma, o número de citações que cada autor possui ao final da contagem corresponde ao número de diferentes publicações que realizaram a citação. O Quadro 1 mostra o resultado desta contagem a partir de 12 citações por diferentes publicações bem como a obra correspondente mais citada.

Quadro 1 - Autores mais citados por diferentes publicações

Quantidade de citações por diferentes publicações	Autor(a)	Obra mais citada
18	Julião, Elionaldo Fernandes	A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
17	Onofre, Elenice Maria Cammarosano	(Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.
17	Foucault, Michel	Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
15	Goffman, Erving	Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 2010.
12	Freire, Paulo	Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além dos autores expostos no Quadro 1, Löic Wacquant (8 citações), Marc De Maeyer (8 citações), Francisco José Scarfó (7 citações) e Roberto da Silva (7 citações) também são autores bastante mobilizados nos artigos analisados.

É possível categorizar os autores mais citados em três áreas de enfoque: i) perspectiva sociológica; ii) educação especificamente em prisões; e iii) educação sem especificação de contexto.

Na categoria i), temos os seguintes autores: Michel Foucault, Erving Goffman, Löic Wacquant, Borja Caffarena Mapelli e Alessandro Baratta. O autor mais citado, Foucault (1977), traz concepções históricas sobre as prisões e analisa o seu papel na sociedade ao longo das trocas de paradigmas punitivistas. Goffman (1974), o segundo autor mais citado, traz dois conceitos muito utilizados na literatura: o da instituição total e do estigma. Nessa linha, ele argumenta que as prisões são instituições de muros e portas fechadas, voltadas para dentro, com a responsabilidade por todos os processos dos corpos aprisionados; por isso, são assumidas como instituições totais. Além disso, reflete sobre o estigma sofrido pela população privada de liberdade. Wacquant (1999) avança no debate sobre o encarceramento analisando suas consequências, sobretudo sobre a população mais vulnerável, concluindo que a lógica neoliberal implica a criminalização da miséria e na punição da população negra e pobre. Mapelli (1998) surge do contexto espanhol e traz reflexões numa perspectiva jurídica sobre os fundamentos e finalidades da punição. Já Baratta (2002) nos traz as concepções da

criminologia crítica, que busca investigar os processos de criminalização como consequência das estruturas desiguais da sociedade sob um viés materialista.

Todos apresentam construções teóricas a respeito das prisões em nossa sociedade. Embora com ideias distintas, elas não são necessariamente contraditórias entre si e podem nos fornecer ferramentas conceituais complementares que permitem uma descrição da realidade prisional, seu papel em nossa sociedade, e suas contradições.

Na categoria ii), se destacaram os autores: Elionaldo Fernandes Julião, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Marc De Maeyer, Francisco José Scarfó, Roberto da Silva, Vicente Javier Garrido Genovés, Timothy Denis Ireland, Fernando Gil Cantero e Hugo Rangel. Podemos verificar que Elionaldo Fernandes Julião apresenta o maior número de citações nas publicações na área. O autor possui dezenas de publicações desde 2001 na área de Sociologia e Educação com ênfase em políticas de privação e restrição de liberdade, publicando até os dias de hoje. Elenice Maria Cammarosano Onofre apresenta também um elevado número de citações e possui publicações na área desde 2009, com trabalhos voltados à educação, mais especificamente à Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Ambos os autores possuem artigos dentre os selecionados nesta revisão e se colocam, portanto, como os mais relevantes dentro do tema da educação em prisões nas revistas selecionadas nesta revisão.

Os outros autores possuem também grande relevância na área e muitos publicam até hoje. De fato, a questão dos diferentes contextos, Europa e América Latina, está bem explícita nesta categoria, dado que os autores Vicente Javier Garrido Genovés, Fernando Gil Cantero e Hugo Rangel são citados, sobretudo, em publicações dos países europeus; enquanto os autores Elionaldo Fernandes Julião, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Roberto da Silva e Timothy Denis Ireland são citados apenas em publicações brasileiras. Verificamos, portanto, um possível surgimento de diferentes paradigmas, apresentados e delimitados por dois grupos de autores. Apesar disso, os autores estrangeiros Marc De Maeyer e Francisco José Scarfó apresentam citações nos dois contextos. Esse fato pode ser consequência de ambos terem trabalhos publicados ou traduzidos em revistas brasileiras, o que pode facilitar a difusão de suas ideias no Brasil.

Na categoria iii), apresentando especificamente teorias voltadas para a educação, temos somente o autor Paulo Freire. Verificamos que ele possui citações sobretudo nas publicações brasileiras, mas ainda é citado em alguns artigos espanhóis (BARES, 2013; GARCÍA; CARRIÓN; GONZÁLES, 2013; SOLBES; MERINO; COTS, 2013). Esse fato nos leva a crer que o autor apresenta a construção de uma corrente teórica da educação muito pertinente para o contexto

prisional, que se apresenta hoje como um espaço marcado por situações de opressão e de violações aos direitos humanos. Indica também uma grande relevância e abrangência do autor, cujas ideias permanecem muito atuais.

Enfoques de pesquisa/ação/reflexão

Nesta seção, respondemos à questão iii: Quais são os enfoques de pesquisa/ação/reflexão dos artigos? Os elementos predominantemente utilizados para a categorização dos artigos foi a identificação dos objetivos, das metodologias, e das questões que o artigo analisado se propôs a responder. Então, mesmo que um artigo apresente discussões teóricas, ou uma revisão bibliográfica, como investigações secundárias, ele foi incorporado a somente uma categoria principal, aquela que esteve mais evidente dentro da nossa interpretação. Estabelecemos cinco categorias de enfoques para os artigos: i) Análise de contexto intramuros; ii) Políticas públicas e legislação; iii) Discussão teórica sobre educação em prisões; iv) Revisão de literatura; e v) Metodologia ou proposta pedagógica. Detalhes sobre os artigos classificados em cada uma das categorias podem ser consultados no Quadro 2 do material suplementar ou na dissertação de Giongo (2021).

A primeira categoria, Análise de contexto intramuros, engloba 18 artigos, e tem como foco principal a investigação de questões internas das penitenciárias. Foram considerados os artigos que falam sobre a cultura dos indivíduos ali inseridos; que relatam experiências ou trabalhos desenvolvidos por educadores ou educandos; que analisam as diferentes concepções de mundo das pessoas desse contexto; e que caracterizam os diversos perfis, aspectos e relações dos sujeitos envolvidos. Esta foi a categoria com mais artigos incluídos e com mais diversidade, sendo que a análise das experiências pedagógicas na visão dos educadores foi o assunto mais tratado, com seis investigações (CARVALHO, 2016; LAFFIN; NAKAYAMA, 2013; BARCELOS; DUQUE, 2019; OLIVEIRA, 2019; DUARTE; PEREIRA, 2018, 2019). Destacamos que cinco artigos desta categoria analisam contextos de prisões da Europa. É interessante notar algumas particularidades que diferem estas publicações daquelas relativas ao contexto latino-americano. Em duas delas, são analisadas experiências e visões de alunos e professores do ensino superior oferecido em penitenciárias, identificando, por exemplo, que no cárcere não há recursos tecnológicos que possibilitem acesso a plataformas virtuais de estudo, e que os professores necessitam realizar ajustes em suas metodologias para viabilizar o ensino (GOMES, 2013; CANO, 2013). Enquanto isso, publicações nacionais relatam problemas como infraestrutura precária, violência, alta rotatividade de alunos, perfis altamente heterogêneos, falta de agentes penitenciários para a garantia de segurança, falta de recursos

pedagógicos, e falta de estrutura na penitenciária para oferta de Educação Básica (por exemplo, VIEIRA, 2013; IRELAND; LUCENA, 2013; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013).

A categoria Políticas públicas e legislação é contemplada, sobretudo, em 14 artigos que, por sua vez, tratam de questões externas ao contexto prisional ou, quando tratam de questões internas, objetivam sobretudo analisar a aplicação de uma política pública. São artigos que analisam as mais variadas legislações relacionadas ao aprisionamento e à educação ofertada nas prisões, além da efetividade ou pertinência de programas educacionais implementados. Algumas publicações (por exemplo, ANDRIOLA, 2013; PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016) poderiam ser interpretadas como relatos de experiências, porém, entendemos que aquelas que constam nesta categoria apresentam relatos com a intenção de avaliar um programa educacional ou uma legislação. Esta categoria também apresenta grande diversidade, uma vez que são analisados programas e legislações de diferentes países, mas o assunto mais recorrente foi a investigação a respeito da garantia da educação em centros penitenciários como política pública fundamental (por exemplo, SCARFÓ; LALLI; MONTSERRAT, 2013; RANGEL, 2013; ONOFRE; JULIÃO, 2013; RANGEL, 2019). É interessante notar que esse assunto é tratado sobretudo em 2013, indicando que a literatura, nessa época, em que os estudos sobre educação em prisões estava ainda se estabelecendo, esteve especialmente debruçada em legitimar a importância da educação como direito fundamental, e mobilizou esforços para defender o acesso de um direito que estava garantido já na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Embora este paradigma já esteja estabelecido no meio acadêmico, os esforços em se argumentar pela defesa deste direito ainda estão presentes nas publicações mais recentes.

A terceira categoria, Discussão teórica sobre educação em prisões, agrupa 14 artigos que trazem reflexões conceituais com diversas implicações para a educação em prisões. O assunto mais tratado foi a análise do papel da educação nestes contextos (MAEYER, 2013; ONOFRE, 2015; JULIÃO, 2016; GÓMEZ; PERNAS, 2013; BARES, 2013; MOLEDO; MONTOLÍO; ROBLES, 2013; SARAIVA; LOPES, 2011; RODRIGUES; OLIVEIRA; DE QUADROS, 2019; CUNHA, 2010). A respeito disso, notamos que alguns autores atribuem, em algum nível, um caráter ressocializador para a educação (CUNHA, 2010; CANTERO, 2013; MOLEDO; MONTOLÍO; ROBLES, 2013). Ainda assim, todos admitem as limitações que uma educação precária em um ambiente repressivo e desumanizante possui. Nesse sentido, a educação poderia se apresentar como um importante agente ressocializador, porém, deve vir acompanhada pela garantia de outros direitos básicos. Apesar de muitos alinhamentos, notamos que existem diferentes paradigmas entre os artigos produzidos na Europa e na América Latina. Na Europa, verificamos que os artigos (por exemplo, BARES, 2013;

CANTERO, 2013; GÓMEZ; PERNAS, 2013) citam com frequência os autores daquele contexto, apresentando concepções particulares quanto ao papel da educação na prisão. Há pouco ou nenhum diálogo com os autores citados pelos artigos latinos. Uma discussão mais aprofundada sobre esta diferença de paradigmas é realizada nesta revisão.

A categoria Revisão de literatura engloba quatro artigos cujo foco é a análise de trabalhos relacionados à educação em prisões (RODRIGUES; QUADROS; OLIVEIRA, 2019; LIMA; GOMES; SANTIAGO, 2019; BONATTO; BRANDALISE, 2019; SOLBES; MERINO; COTS, 2013). São investigações com recortes ou questões de pesquisa específicos, como a análise de trabalhos relacionados à educação profissionalizante ou de prisões de um estado apenas, o que justifica a intenção desta revisão em apresentar uma visão geral e abrangente da área.

A quinta, e última categoria, Metodologia ou proposta pedagógica, agrupa cinco publicações que objetivam analisar ou propor uma atividade pedagógica específica. Nos chama a atenção a análise da aplicação de uma proposta de *e-learning* (MONTEIRO; LEITE; BARROS, 2018; MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016), onde estudantes participaram de um ensino a distância utilizando recursos tecnológicos dentro dos estabelecimentos penais. Esses estudos foram conduzidos em Portugal, o que demonstra um abismo entre os contextos europeu e da América Latina nas prisões. Ademais, isso justifica a adoção de diferentes referenciais e paradigmas por parte da comunidade acadêmica e profissional envolvida.

Valores educacionais

Esta seção expõe uma visão geral a respeito dos valores educacionais explorados nos artigos selecionados, e busca responder à questão: Quais são os valores educativos que mais se destacam nos artigos analisados? O critério utilizado para a identificação e categorização de cada valor se baseou na definição de Elliott (1991), que concebe um valor como uma qualidade intrínseca que guia uma determinada prática. Além disso, um método que nos auxiliou a identificar um valor pedagógico intrínseco aos textos foi a tentativa de identificar uma resposta para a pergunta “Por que educar?”, e, mais especificamente, “Por que educar em prisões?”. Com isso, foram estabelecidas cinco categorias: Escolarização, englobando 27 artigos; Ressocialização, com 43 artigos; Emancipação, com 33 artigos; Redução de danos, com 21 artigos; e Direitos humanos, com 38 artigos. Detalhes sobre os artigos classificados em cada uma das categorias podem ser consultados no Quadro 3 do material suplementar ou na dissertação de Giongo (2021).

É importante ressaltar que as publicações podem expressar muitas concepções, e que, portanto, elas poderiam se encaixar em mais de uma categoria, dado que estas não são necessariamente contraditórias entre si. Uma discordância só ocorreria se um dado valor fosse considerado como único e suficiente. Além disso, se um valor não aparece de forma explícita em uma publicação, não significa que o autor não o legitime ou que o considere menos importante.

Na leitura integral dos trabalhos, os valores foram identificados com base em nossa interpretação. Desta forma, é possível que algumas concepções tenham sido expressas com intenções não percebidas pela nossa leitura. Além disso, apenas a menção de algum conceito referente a uma categoria específica não foi considerada suficiente para a sua classificação, de forma que foi analisada a importância e o contexto em que o autor cita tais conceitos. Por exemplo, a expressão “emancipação pelo ensino profissionalizante” está, na nossa concepção, mais vinculada a um ensino preparatório, numa perspectiva de busca pela ressocialização, do que com o conceito de emancipação. Neste caso, não consideramos esta expressão como uma manifestação de um valor emancipatório, mesmo que essa possa ser de fato uma visão do autor. Algumas frases ou conceitos vagos ou vazios também não foram considerados, como, por exemplo, a expressão “desenvolvimento humano”, que não expressa de fato uma ideia bem definida.

Seria um equívoco assumir que todas as categorias são integralmente excludentes entre si. Por exemplo, certamente existem aspectos da escolarização que permitem ou possibilitam a emancipação da pessoa privada de liberdade. Porém, achamos pertinente tal escolha de categorias porque elas apresentam um agrupamento de valores um tanto distanciados entre si, mas com uma certa coesão dentro de cada grupo de valores. A seguir, apresentamos uma síntese de cada categoria que representa os valores mais presentes nas publicações.

Escolarização

Nesta categoria, os valores mais presentes estão associados à educação formal, e à construção de conhecimentos, competências e habilidades. Apresentam, até certo ponto, um alinhamento ao ensino tradicional, e colocam a formação escolar como um fim por si só. Destacamos, porém, que isso não se configura necessariamente como uma legitimação da visão instrumentalista de educação. Os valores mais evocados associados a esta categoria são: conhecimento, competência e utilidade.

Identificamos a categoria escolarização de forma explícita em apenas 27 publicações, sendo a segunda menos utilizada. Esta constatação indica que a literatura manifesta menos interesse a esses valores do que normalmente encontramos entre os próprios alunos desse contexto, fato que constatamos na literatura (SANTOS, 2007; LEROUX; MARTINEZ, 2015; CANO, 2013; MAEYER,

2013; MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016). Podemos resumir esta categoria como a seguinte resposta para a pergunta “Por que se educar em prisões?”: para a construção de conhecimentos, competências e habilidades que serão utilizados pelos alunos ao longo da vida. A seguinte citação representa de forma geral essa categoria: “Corroboramos a ideia de que educação em contexto prisional, para além de um direito fundamental, pode constituir um meio de colmatar as lacunas na aprendizagem e competências das pessoas adultas [...]” (MONTEIRO; LEITE; BARROS, 2018, p. 131).

Neste sentido, esta concepção parece estar direcionada à construção de conhecimentos, dos quais os alunos deverão fazer uso com a finalidade de alcançar suas potencialidades. Além disso, ela aparenta não considerar o contexto de aprisionamento como parte determinante ou relevante em seu fundamento, dado que esse fator não se apresenta usualmente no discurso. Exemplificamos isso, também, no seguinte trecho:

Esses projetos podem ressaltar a importância da leitura para aprimorar saberes, para realizar esta atividade com maior destreza e facilidade, além de incorporar a leitura ao seu cotidiano de acordo com seus interesses e necessidades, tais como: ler para obter informações, para buscar instruções, para exercer a criatividade, a imaginação, para inteirar-se sobre o debate de um tema de seu interesse (GODINHO; JULIÃO, 2019, p. 84).

Essa passagem, que não representa a visão integral do artigo, busca salientar alguns impactos positivos da leitura evocando valores alinhados com esta categoria. Neste caso, podemos notar um destaque maior às utilidades que a educação pode trazer na vida do aluno.

A construção de conhecimentos como fundamento para a formação do indivíduo parece ser um princípio bastante difundido no senso comum. Existe também um discurso de ressocialização que, na fala dos alunos, parece emergir como um mecanismo de defesa, utilizado com a finalidade de evitar que alguma figura de autoridade (agente penitenciário ou professor) imponha algum tipo de sanção na sua situação de cumprimento de pena (SANTOS, 2007; ONOFRE, 2016). A sua presença na escola, e até mesmo a determinação de bom comportamento são questões que sempre podem ser contestadas.

Alguns autores chamam a atenção para o risco de considerar apenas a educação conteudista como projeto educacional. Julião traz esse argumento no seguinte trecho:

A escola, seja para crianças, jovens ou adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, deve ser concebida como um espaço de encontro e socialização ao

mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. Precisamos romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que vivemos, principalmente do mundo moderno (JULIÃO, 2016, p. 38).

Nesse sentido, reconhecemos que os valores ligados à escolarização são importantes, porém não devem ser os únicos. Caso contrário, o papel do educador estará fadado a um repetimento perpétuo e automático de suas aulas. Os valores devem estar alinhados com uma proposta político pedagógica adequada a esse contexto, além de proporcionar uma formação pertinente aos educandos, e que não seja vazio de significados.

Ressocialização

Com direitos humanos, esta é a categoria mais evocada pelas publicações da área e apresenta uma grande variedade de termos e ideias. De fato, ressocialização e direitos humanos são categorias que, muitas vezes, estão profundamente ligadas aos paradigmas atuais da execução penal, manifestados por legislações ao redor do mundo (CANO, 2013). Nessa concepção mais contemporânea, a prisão, além do papel de punir, tem como objetivo fundamental ressocializar, funcionando como uma instituição com a capacidade de transformar sujeitos de forma conveniente para a sociedade (FOUCAULT, 1977). No Brasil, esse paradigma se manifesta na legislação de várias formas. A Lei de Execução Penal, por exemplo, traz em seu texto a integração social como objetivo a ser alcançado (BRASIL, 1984).

De fato, existem diferentes concepções que se assemelham à ressocialização, ou que se utilizam de uma mesma base teórica. Alguns artigos falam em reinserção social, e outros apenas em inserção, sinalizando que os sujeitos apenados nunca estiveram de fato inseridos à sociedade antes da pena. Vieira destaca que a baixa escolaridade da população privada de liberdade evidencia o fato dela não estar inserida de fato na sociedade:

A partir de um entendimento prévio sobre a educação em presídios e o perfil de escolaridade dos detentos, é preciso, então, repensarmos a substituição do termo reinserção, evidenciado nos documentos oficiais sobre a função da prisão, por inserção (VIEIRA, 2013, p. 95).

Outros termos análogos utilizados foram reabilitação, socialização, tratamento penal, entre outros. Embora não representem precisamente os mesmos conceitos, estas ideias podem ser classificadas dentro de uma concepção que vislumbra a possibilidade de o sujeito aprisionado retornar

à sociedade afastado da criminalidade, sem predisposições à delinquência. Essa visão frequentemente está ligada a uma responsabilização integral do próprio sujeito pelos seus atos, e atribui a ele, da mesma forma, a incumbência pela sua espontânea transformação (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUADROS, 2019). Muitos autores não têm o interesse de definir com precisão o significado dos termos utilizados, apresentando o ideal de ressocialização como uma ideologia já inerente no discurso educativo do contexto prisional. Porém, ao não explicitar o modelo de educação adequado a essa concepção, esse discurso pode deixar espaço para a justificativa ingênua do uso de qualquer proposta. Será que uma educação bancária pode proporcionar a transformação ressocializadora de alunos privados de liberdade?

Não nos ocupamos de realizar uma definição formal e uma classificação específica para cada termo particular utilizado nos textos. Ao invés disso, atentamos para os valores preconizados por essas diferentes expressões, conforme o critério que utilizamos para a classificação dos trabalhos nesta categoria. Dentre os valores apresentados, destacamos os seguintes: trabalho, que suscita uma educação profissionalizante, ou voltada para o mercado de trabalho (por exemplo, CUNHA, 2010; ANDRIOLA, 2013; JULIÃO, 2010); transformação, com ideais relacionados à preparação do indivíduo para o convívio em sociedade, ou à busca por uma mudança de comportamento (por exemplo, MOLEDO; MONTOLÍO; ROBLES, 2013; GÓMEZ; PERNAS, 2013; IRELAND; LUCENA, 2016); identidade, que de certa forma se alinha com uma ideia de transformação, pois busca a construção de uma identidade diferente ou afastada da criminalidade (por exemplo, VIEIRA, 2013; CANTERO, 2013); esperança, no sentido de que o indivíduo deve trabalhar pela reconstrução de um projeto de vida novo, de novas perspectivas de inclusão social (por exemplo, ONOFRE; JULIÃO, 2013; SCARFÓ; LALLI; MONTSERRAT, 2013); cidadania, que de certo modo busca uma conscientização dos direitos e deveres do sujeito aprisionado, ou seja, a compreensão e sujeição aos termos da lei (por exemplo, SILVA; MOREIRA; OLIVEIRA, 2016; LAFFIN; NAKAYAMA, 2013); integração, tanto social quanto familiar, dando importância ao sentimento de pertencimento do sujeito a uma nova realidade, a uma nova cultura, diferente daquela ligada à criminalidade (por exemplo, SOUZA; NONATO; BICALHO, 2017; BARCELOS; DUQUE, 2019); e segurança, manifestada pela perspectiva da redução da reincidência ao crime (por exemplo, JULIÃO, 2010; GOMES, 2013; MOLEDO; MONTOLÍO; ROBLES, 2013; BROSENS; CROUX; DONDER, 2019).

Considerando a contradição entre a prisão e a escola, visto que a prisão é antieducativa (MAEYER, 2013), podemos nos questionar: como a escola, com apenas algumas horas diárias de aula, pode competir, em condições precárias, contra 24 horas de ambiente carcerário, cultura da

prisão, normas rígidas, violência e opressão? Além disso, seria possível promover a mobilidade social por meio de uma transformação cognitiva de uma pessoa com escolaridade precária e que será estigmatizada pelo resto da vida (CUNHA, 2010)? Por esses motivos, também reconhecidos pelos autores, é que não podemos cair no discurso ingênuo de atribuir à educação um caráter salvacionista para esse ambiente, como se ela pudesse se tornar a única ferramenta capaz de promover ressocialização.

Alguns autores argumentam que o tratamento penal, quando acompanhado de programas educacionais, reduz a reincidência e ajuda a ressocializar as pessoas aprisionadas (RANGEL, 2013; GOMES, 2013; GARCÍA; CARRIÓN; GONZÁLES, 2013). Apesar do forte apelo que esse discurso possa trazer, não podemos considerar isso como garantido, uma vez que os alunos que ingressam em programas educacionais na prisão são, muitas vezes, selecionados por meio de critérios específicos, tais como: bom comportamento, ser réu primário, demonstração de interesse, entre outros. Isso pode configurar uma tendência de que os alunos destes programas são naturalmente mais propensos a se afastarem da criminalidade. Ainda assim, seria um grande erro assumir que a educação não tem um papel importante no processo e deva se tornar prescindível. Pelo contrário, é primordial que tenhamos a consciência de que somente um processo educativo pode promover uma transformação verdadeira, e que, se isso não acontece é porque há alguma deficiência a ser sanada.

Por fim, podemos responder à pergunta “por que educar em prisões?”, dentro dessa perspectiva, da seguinte forma: porque a educação pode fornecer algumas das condições necessárias para que o sujeito privado de liberdade possa se restabelecer na sociedade após o cumprimento da pena. Estes valores nos fazem refletir se, dentro do contexto penitenciário brasileiro, podemos pensar na ressocialização como um objetivo concreto. Com as condições atuais dos cárceres, esse horizonte parece estar mais distante das outras concepções aqui apresentadas.

Emancipação

Nesta categoria predominam as concepções da educação popular. Ela está associada a uma transformação da condição humana para além de fatores cognitivos, e compartilha valores fortemente alinhados com a visão freireana de educação, adotada também por este trabalho. Rodrigues, Oliveira e Quadros trazem reflexões a respeito do papel da educação em prisões nessa perspectiva: “[...] a função da educação remete à humanização do atendimento, num processo que deveria ser emancipador e transformador para a superação das condições anteriores à pena, durante e depois dela” (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUADROS, 2019, p. 74).

Neste sentido, podemos notar no discurso uma clara associação desse tipo de educação com o contexto prisional. Por ter na sua essência a humanização dos sujeitos marginalizados e oprimidos, esta proposta se faz pertinente nesse ambiente. Mas é importante destacar que um processo de humanização não se caracteriza apenas em considerar os educandos como sujeitos de direitos, mas também como sujeitos de ação, protagonistas histórico-sociais.

Cabe considerar, também, a liberdade como um valor intrínseco da educação emancipadora, pois ela decorre do desenvolvimento da autonomia, isto é, da libertação das amarras que produzem situações de dependência. Obviamente não é uma proposta que esta pedagogia busque a libertação imediata de todas as pessoas privadas de liberdade de forma literal. A intenção é que os sujeitos, por meio de uma pedagogia própria, da reflexão crítica e do diálogo, possam aprender a ler a sua própria realidade, e, ao compreendê-la, vislumbrar novos horizontes, novas possibilidades e caminhos a serem trilhados.

Diferente da concepção ressocializadora, uma educação emancipadora coloca a centralidade de suas ações, a sua práxis, nos sujeitos, e não no estabelecimento ou manutenção de uma ordem social. As mesmas autoras apresentam um contraponto à ideia de ressocialização ao tratar da educação emancipadora:

É preciso que a escola cause o estranhamento, eleve a consciência política da pessoa presa e promova a reflexão sobre as imposições de um domínio hegemônico; é preciso romper com a lógica ressocializadora, pois assim também poderá romper com a lógica do capital presente na educação (RODRIGUES; OLIVEIRA; QUADROS, 2019b, p. 75).

O estímulo à reflexão pode ter dois sentidos nos textos analisados. Aqueles que se alinham com os ideais de ressocialização podem trazer uma noção de que o indivíduo preso deve refletir sobre suas ações e intenções, com o objetivo de alcançar uma sustentação moral que o faça desistir da criminalidade. Já os trabalhos alinhados com a concepção emancipadora de educação preconizam uma reflexão crítica da sua realidade, da sua comunidade local, e da sociedade como um todo. Neste processo, o indivíduo pode estabelecer as condições gnosiológicas que o permitirá agir sobre a sua realidade. Em suma, enquanto a ressocialização busca uma transformação do sujeito e de suas condições cognitivas e materiais para se adaptar à sociedade, a educação emancipadora idealiza que o sujeito busque não só a sua própria transformação, mas também a transformação de sua realidade.

Uma possível resposta que esta categoria poderia fornecer para a pergunta “Por que se educar em prisões?” seria: para se alcançar justiça social por meio da emancipação dos sujeitos oprimidos.

Percebe-se que este posicionamento não precisa necessariamente se direcionar ao ambiente prisional, pois a busca por justiça social se faz em todos os contextos. As especificidades que esta categoria apresenta sobretudo para o ambiente prisional podem se concretizar na prática pedagógica, nas metodologias.

É interessante notar que alguns destes valores também foram identificados em algumas das publicações internacionais fora da América Latina (por exemplo, GÓMEZ; PERNAS, 2013; SOLBES; MERINO; COTS, 2013; MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016; BEDRIÑANA, 2013; GARCÍA; CARRIÓN; GONZÁLES, 2013). Em publicação de Bares, da Espanha, o autor destaca que:

Os sujeitos que estão envolvidos em projetos de inserção devem ser capazes de enfrentar o desafio de se apropriar do projeto de transformação e, com isso, assumir a perspectiva de empoderamento de que fala Paulo Freire. Isso significa ir além do modelo de superação de deficiências e reconhecer que a realidade social não muda se não mudarmos todos (BARES, 2013, p. 87, tradução nossa).

Por encontrarmos poucos artigos fora da América Latina com visões dessa natureza, acreditamos que esse alinhamento não se constitui como um paradigma bem estabelecido dessa área nesses países. O principal motivo pode ser devido às diferentes condições carcerárias pelas quais os sujeitos são submetidos. Em um país desenvolvido, com desigualdades mais tênues e condições mais humanas nos cárceres, a defesa por uma educação emancipadora parece ter menos relevância.

Redução de danos

Esta é a categoria que apresenta mais conexão com o contexto do cárcere, porém que recebeu a menor quantidade de menções. Tem como foco principal proporcionar aos alunos melhores condições imediatas que o permitam suportar as adversidades de sua situação de aprisionado. Ela parte, sobretudo, da perspectiva de que o cárcere contrapõe qualquer esforço educacional ou ressocializador que a pessoa presa poderia almejar. Ireland e Lucena expressam isso no seguinte trecho:

Partimos do pressuposto de que as instituições prisionais, embora sejam marcadas por processos de dominação e subjugação dos sujeitos nelas inseridos, têm uma dinâmica em que é necessário construir novas estratégias de sobrevivência, novas sociabilidades e, consequentemente, a aquisição de novas e diferentes aprendizagens (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 63).

De certa forma, os valores preconizados nessa categoria se contrapõem àqueles relacionados à ressocialização. Se a prisão não apresenta as condições mínimas para favorecer um processo de ressocialização, ou pior, se ela se coloca como um espaço antieducativo, cuja cultura visa, sobretudo, a adaptação do sujeito ao cárcere, a educação, sozinha, não tem a potencialidade de contrapor estas circunstâncias. Nessa concepção, devem prevalecer, sobretudo, valores de empatia, de garantia à dignidade humana, de saúde física e mental, de segurança, e até mesmo de afeto. A afetividade, o acolhimento, são valores que podem emergir naturalmente da profissão do docente. O educador pratica sua profissão por acreditar no poder da educação, para sobreviver, mas, não menos relevante, por amor ao mundo e aos homens (FREIRE, 1977), ou, pelo menos, à sua humanidade. Isso não é diferente para o contexto carcerário. O educador também é um ser humano e, portanto, está suscetível ao sentimento de empatia por quem ele tem a preocupação de oferecer o suporte para uma transformação educativa. Esse sentimento pode, inevitavelmente, promover práticas fundamentadas no afeto, no acolhimento e na preocupação com o bem-estar do sujeito. Onofre e Julião destacam esse fato no seguinte trecho:

O que temos assistido diante dessa realidade, é que os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão social [...], pautando sua prática pedagógica pela instauração do diálogo e pela construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 65).

É importante frisar que essas práticas não ocorrem porque os educadores defendem os sujeitos privados de liberdade independente de suas ações, ou porque acreditam em alguma injustiça no seu aprisionamento. Elas ocorrem porque são inerentes à prática pedagógica, e são legitimadas dentro de uma perspectiva de redução de danos, de contraposição a condições antieducativas.

Efetivamente, é sugerida uma educação não apenas na prisão, mas também para a prisão, ou melhor, para os sujeitos privados de liberdade. Os artigos que demonstraram alinhamento a esta categoria trazem algumas especificidades pedagógicas para esse contexto escolar, quais sejam: aprendizagens para a convivência harmoniosa no cárcere (REESE, 2019; LIMA; GOMES; SANTIAGO, 2019; IRELAND; LUCENA, 2013); educação voltada à prevenção de doenças (sobretudo aquelas que costumam se propagar nesse ambiente) (SILVA; MOREIRA; OLIVEIRA, 2016; MAEYER, 2013; RANGEL, 2013; BEDRIÑANA, 2013); noções jurídicas, para o entendimento de direitos e trâmites burocráticos para a obtenção de direitos ou “benefícios” (SILVA;

MOREIRA; OLIVEIRA, 2016; LIMA; GOMES; SANTIAGO, 2019; RANGEL, 2013; GÓMEZ; PERNAS, 2013, SCARFÓ; LALLI; MONTSERRAT, 2013); e até mesmo o uso da escola como espaço de “esquecimento” do cárcere (CANO, 2013). Alguns desses elementos podem se tornar ferramentas importantes na sobrevivência da pena, mas no nosso entendimento, e dos autores também, eles não podem se configurar como prática isolada, pois uma educação voltada somente à redução de danos é uma educação para a conformidade e para a alienação. Além disso, cabe ressaltar que algumas destas práticas visam mitigar uma lacuna deixada pela negligência do Estado em garantir direitos básicos aos sujeitos privados de liberdade.

Em suma, esta categoria poderia responder à pergunta “Por que educar em prisões?” da seguinte forma: a educação pode prover ferramentas que permitam ao sujeito criar condições para uma resistência mais efetiva frente aos danos físicos, mentais e estruturais gerados pelo cárcere.

Direitos humanos

Esta categoria se destaca devido a sua grande predominância nos debates evocados pelas publicações da área. O acesso à educação para os sujeitos privados de liberdade pode, muitas vezes, ser questionado por diferentes grupos políticos. O apelo pelo cumprimento dos direitos fundamentais humanos e pelo respeito a seus valores acaba sendo uma das ferramentas da luta pela garantia do acesso à educação. Onofre e Julião destacam que:

...o que se propõe é ver a educação na prisão pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuem para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52).

As publicações analisadas dentro dessa perspectiva podem evocar os seguintes valores: humanidade, dignidade, justiça, liberdade e direitos. Alguns destes valores poderiam ser interpretados como integrantes de outras categorias. Contudo, a interpretação e classificação dos trechos neste grupo se justifica porque eles são evocados dentro de um paradigma de garantia de direitos.

Os valores vinculados a esta categoria provêm de um debate filosófico mais abrangente, vinculado à justiça e à ética. Esse debate se faz pertinente também no contexto do cárcere devido, sobretudo, às constantes denúncias de violações de direitos humanos. De fato, a educação se constitui como um direito humano fundamental e deve ser garantida a todos os sujeitos (BRASIL, 1988). Porém, é conhecido que o seu acesso é profundamente limitado dentro das penitenciárias brasileiras. Sem a possibilidade de garantir sequer as vagas necessárias nas prisões e com a falta de agentes

penitenciários que possam atender a demanda por segurança, o sistema carcerário brasileiro não dispõe de recursos para garantir educação a todos os que precisam, e não vislumbramos uma mudança desta situação tão cedo.

Cantero (2013) analisa uma proposta inteiramente pautada pelos valores dos direitos humanos, o modelo *good lives*, de Tony Ward. Nessa concepção, os direitos humanos podem fornecer as bases éticas e teóricas que possibilitam a “reabilitação” dos sujeitos aprisionados. Segundo o autor:

O argumento é que esses direitos podem nos ajudar, justamente, a perceber as necessidades mais humanas dos internos e, portanto, facilitar a busca por estilos de vida adequados, valores vinculados à mudança e ambientes mais respeitosos e humanos com os presos (CANTERO, 2013, p. 52, tradução nossa).

Neste caso, os valores parecem se mesclar ligeiramente com aqueles associados à ressocialização. Porém, prevalece a ideia de que no ambiente carcerário, mais do que nunca, a valorização dos direitos humanos é uma urgência a ser reivindicada por todos. Maeyer justifica essa percepção no seguinte trecho:

O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica (MAEYER, 2013, p. 48).

Por fim, voltando à pergunta “Por que se educar em prisões?”, estes valores, isolados, poderiam construir a seguinte resposta: porque os sujeitos em privação de liberdade são seres humanos, e educação é um direito humano fundamental.

Práticas educacionais

Nesta seção buscamos responder a última questão específica: v) Quais são as práticas pedagógicas preconizadas nos artigos analisados que mais se destacam? O Quadro 2 do material suplementar nos mostra que existem apenas cinco artigos cujo enfoque é analisar uma proposta pedagógica. Nos chamou a atenção o fato deles representarem apenas 9% de todos os artigos selecionados, sendo que três envolvem o contexto das penitenciárias de Portugal e Espanha. Além disso, existem apenas três propostas concretas de ensino: exibição de filmes, *e-learning*, e rodas de leitura, reflexão e debate sobre literatura. Notamos que não existe de fato uma proposta metodológica

exclusiva da prisão, o que reforça a ideia de que a escola nesse contexto não deve proporcionar uma experiência alinhada à prisão, mas apesar dela.

Além dos artigos voltados a esse tema, buscamos também por propostas pedagógicas difundidas no restante dos artigos da revisão. Mesmo que não seja o enfoque desses trabalhos, encontramos elementos que nos permitiram uma reflexão mais aprofundada a respeito de possíveis práticas que podem ser implementadas. São aspectos preconizados para a educação nas prisões: dialogicidade; investigação do contexto; interdisciplinaridade; flexibilização curricular; e práticas voltadas à redução de danos. Podemos perceber que o que é preconizado aqui não são propriamente metodologias de ensino, sugerindo um modelo inspirador, mas são proposições que levam os educadores a pensarem nas suas especificidades de aplicação. A seguir, apresentaremos uma análise de cada uma das propostas apresentadas.

Leroux e Martinez (2015) analisam experiências de um cineclube no ambiente prisional. A proposta se faz na ideia de que o cinema pode se configurar como um espaço diferenciado daquele contexto, trazendo, para além de usar o filme apenas como fonte de discussões críticas, visões diferenciadas desse universo. As autoras apresentam uma concepção de atividade pela qual não se objetiva apenas a construção de um conhecimento específico, mas “a busca por uma experiência mais estética, desinteressada, incerta e autoformadora” (LEROUX; MARTINEZ, 2015, p. 278). Entendemos que essa prática pode, até certo ponto, estar alinhada a uma concepção de redução de danos, uma vez que, segundo elas, essas atividades constituíram uma ruptura no esquema sensível escolar-prisional. O “esquecimento” do ambiente opressivo pode ser uma forma de tornar a pena menos destrutiva.

O *e-learning* é uma proposta analisada em dois artigos (MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016; MONTEIRO; LEITE; BARROS, 2018), e também mencionada por Gomes (2013). Essa proposta possibilita o ensino a distância e traz a inclusão digital como foco do aprendizado. Ela se fundamenta no uso de plataformas digitais, tais como: Moodle, ILIAS e Virtual Campus. Dentre as vantagens dessa prática, Monteiro, Moreira e Leite destacam “a possibilidade de desenvolvimento de competências digitais, o trabalho em rede, o aumento da autoestima” (2016, p. 87). De fato, essa proposta se mostra inconcebível em grande parte das penitenciárias brasileiras, uma vez que elas não dispõem sequer de vagas suficientes para pessoas, quanto mais de laboratórios de informática, ou de computadores.

Outra proposta pedagógica que emerge dos artigos é a tertúlia literária, que consiste na prática da leitura, reflexão e debate sobre obras da literatura em grupo. García, Carrión e González apresentam alguns dos resultados alcançados com essa prática com o seguinte trecho:

Os resultados relatam as consequências cognitivas e sociais positivas que a tertúlia acarretou fundamentalmente em três dimensões: transformação do contexto sociocultural na penitenciária, transformação das relações sociais e familiares dos internos e a dimensão humanizadora e criadora de sentido (GARCÍA; CARRIÓN; GONZÁLES, 2013, p. 143, tradução nossa).

A prática da tertúlia literária se trata, sobretudo, de uma atividade fora da escolarização formal. Por esse motivo, Godinho e Julião alertam para o perigo delas se constituírem como espaços de caráter compensatório devido à falta de escolas nas prisões do Brasil, apesar dos seus benefícios aos praticantes (GODINHO; JULIÃO, 2019). De fato, é mais fácil manter um espaço educacional não formal dessa natureza nesses contextos do que uma escola. No Brasil, a prática da leitura nas prisões possibilita ao sujeito remir sua pena, o que possibilitou a ampliação de sua implementação nas penitenciárias. De acordo com a Portaria Conjunta nº 276 de 20 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Justiça, a cada obra literária completa que a pessoa privada de liberdade ler, serão remidos 4 dias de sua pena (BRASIL, 2012). Godinho e Julião afirmam que, por esse motivo, esses espaços poderiam servir de “prêmio de consolação, um paliativo à ausência de escolas nos estabelecimentos prisionais federais, o que constitui uma violação do direito à educação” (GODINHO; JULIÃO, 2019, p. 84).

Encontramos também algumas práticas preconizadas de um modo geral nos artigos selecionados. Uma delas é a dialogicidade, que está ancorada aos preceitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Popular (EP). Essa prática não possui uma metodologia única e definida, mas tem por base o emprego do diálogo como ferramenta constitutiva do processo gnosiológico dos sujeitos (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013; ONOFRE, 2015, 2016; ONOFRE; JULIÃO, 2013; VIEIRA, 2013; SOLBES; MERINO; COTS, 2013). Ela se alinha aos valores de uma educação emancipatória, uma vez que coloca o educando na centralidade do processo educativo, não apenas como sujeito passivo, mas como sujeito autor, capaz de produzir conhecimentos em horizontalidade com o grupo envolvido.

Apesar de a dialogicidade ser uma prática sem especificidades de contextos, Onofre argumenta pela sua concretização em escolas nas prisões dizendo o seguinte:

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) e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo – deixam de ser anônimos (ONOFRE, 2016, p. 250).

Solbes, Merino e Cots (2013) também defendem a importância de se estabelecer uma relação educativa de acompanhamento com as pessoas privadas de liberdade, pois, com o conhecimento construído em conjunto nessa prática, o educador poderá pensar em um plano de trabalho com conteúdos voltados ao desenvolvimento pessoal de cada sujeito desse contexto.

Outra prática sugerida por alguns dos autores foi o que chamamos de investigação do contexto, que se trata de uma proposta de análise dos diversos aspectos sociais e individuais que se fazem presente na vida dos educandos (ANDRIOLA, 2013; ONOFRE, 2015, 2016; JULIÃO, 2016; MAEYER, 2013; CANO, 2013; SOLBES; MERINO; COTS, 2013; LAFFIN; NAKAYAMA, 2013; SCARFÓ; CUELLAR; MENDOZA, 2016; PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2019). Essa ideia tem objetivos alinhados com a dialogicidade, uma vez que ela permite ao educador obter um conhecimento a respeito da realidade dos educandos, tanto do cenário intramuros quanto da sua realidade antes do aprisionamento. Ela possibilita, dessa forma, que o educador realize um distanciamento entre as visões de mundo dos educandos e as suas realidades, abrindo espaço para uma análise crítica dialógica da mesma. Assim como as outras práticas, não há uma orientação específica para essa metodologia. Onofre (2015, 2016) sugere uma investigação de eixos temáticos, de forma que o grupo de educadores possa reconhecer os temas significativos dos educandos e, a partir deles, trabalhar novas propostas.

Um projeto emancipatório de educação pode utilizar a investigação de contexto para possibilitar a construção de novas perspectivas de transformação para a vida pós aprisionamento. Trata-se de uma visão que supera o conceito de ressocialização, visto que busca estabelecer, para além de uma inserção ou adaptação, a compreensão crítica de uma realidade com o fim de transformá-la (ONOFRE; JULIÃO, 2013). É por esse motivo que consideramos essa metodologia, junto a dialogicidade, uma proposta factível no contexto prisional. Ainda assim, devemos entender os limites dessas práticas, estabelecidos pelo aprisionamento. A sua aplicação de forma isolada não promove milagres. A sala de aula em uma penitenciária é marcada por características que dificultam o entendimento do grupo de educandos como uma comunidade, quais sejam: heterogeneidade de histórias e culturas, alta rotatividade de alunos, normatividades impostas, e cerceamento de liberdades (LAFFIN;

NAKAYAMA, 2013). Isso traz especificidades metodológicas que exigem muita reflexão por parte dos educadores.

Outra proposta encontrada nos artigos é a interdisciplinaridade, composta pelo trabalho conjunto das diferentes Áreas do Conhecimento a fim de se atingir objetivos comuns (JULIÃO, 2016; JULIÃO, 2010; ONOFRE; JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2015, 2016; BONATTO; BRANDALISE, 2019; LAFFIN; NAKAYAMA, 2013). Trata-se de uma importante ferramenta pedagógica porque, além de promover a integração dos conhecimentos, permite o constante diálogo e reflexão por parte dos educadores a respeito de suas práticas. Essa organização também pode promover uma atitude positiva por parte dos educandos, uma vez que práticas integradas podem passar um senso de dedicação por parte dos educadores, superando a concepção do “cada um por si”.

As peculiaridades do contexto educacional na prisão compelem os profissionais a adotarem uma flexibilização curricular (ONOFRE, 2015). É um equívoco querer utilizar um currículo de escola regular tradicional em um ambiente com constantes trocas de alunos e diversidade de perfis, e esperar, com isso, uma transformação significativa na vida do sujeito privado de liberdade (PASSOS; MILLER, 2015; CARVALHO, 2016; JULIÃO, 2016; ONOFRE, 2016; SCARFÓ; LALLI; MONTSERRAT, 2013). A disponibilidade para a flexibilização curricular se alinha às três metodologias descritas anteriormente: dialogicidade, investigação do contexto e interdisciplinaridade. De fato, a constante interação e reflexão em conjunto com os educandos, em um processo dialógico e investigativo, é o que ditará quais conhecimentos deverão ser mobilizados, processo guiado pela curiosidade epistemológica. Além disso, em uma proposta interdisciplinar, os educadores devem estar abertos a tratar de temas para além dos conhecimentos de seu currículo habitual.

Um currículo flexível permite, acima de tudo, o desenvolvimento de conhecimentos significativos pelos educandos (ONOFRE; JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2015, 2016; ANDRIOLA, 2013; LIMA; GOMES; SANTIAGO, 2019; SOLBES; MERINO; COTS, 2013). Conhecimentos que podem, inclusive, auxiliar na redução de danos provocados pelo encarceramento.

Considerações finais

Embora ainda escassa e buscando maior visibilidade no meio acadêmico, a literatura sobre educação em prisões, nos últimos anos, tem focado em diversas questões teóricas, mas, sobretudo, na defesa da educação como direito humano fundamental, independente do papel que ela possa ter no cárcere.

A ideia mais evidente nos trabalhos selecionados é a de que a escola e a prisão se apresentam com princípios contraditórios nesse ambiente, ainda que a primeira seja subordinada à segunda. O papel da prisão, na prática, é punir, e a educação acaba intervindo contra essa lógica antieducativa da forma que pode e com os poucos recursos disponíveis.

Os valores legitimados pela literatura são diversos. Alguns deles buscam evitar a associação da educação com o ambiente carcerário, numa tentativa de prevenir um estigma ao sujeito aprisionado. Os valores alinhados a essa compreensão estão relacionados à escolarização e à emancipação. Ainda assim, deve-se reconhecer que nenhuma concepção consegue desvincular-se totalmente de seu contexto de aplicação. As metodologias que seguirem esses valores deverão estar inevitavelmente adaptadas a uma sala de aula na prisão. Outros valores se relacionam fortemente com o contexto prisional, são aqueles associados à ressocialização, à redução de danos e aos direitos humanos.

Alguns desses valores podem possuir intersecções, enquanto outros podem se confundir dependendo das definições utilizadas. A título de exemplo, alguns autores poderiam argumentar que um processo emancipatório de educação poderia promover a ressocialização do sujeito. Por esse motivo, podemos propor a utilização de uma hierarquia de valores, que seriam mobilizados e definiriam a ordem de importância das propostas de ação pelos educadores.

Já as práticas pedagógicas reconhecidas nos textos são escassas e gerais. Quase não existem análises de metodologias específicas ou experiências concretas empregadas e detalhadas por educadores na prisão. Algumas são retratadas em prisões de outros países com condições muito distintas. Isso pode gerar um abismo entre as práticas do educador na prisão e a teoria produzida na academia. Um educador que desejar consultar práticas escolares realizadas na prisão pode acabar se frustrando e tendo que refletir por conta própria sobre a sua prática.

Um aspecto que nos chamou a atenção foram as diferenças entre as produções da América Latina e da Europa. Sobre as prisões da Europa, são discutidas questões relacionadas à organização escolar, metodologias com uso de tecnologias, ensino superior, e barreiras ao acesso escolar por parte dos sujeitos privados de liberdade. Não há discussões a respeito de condições subumanas no cárcere, superlotação, e falta de recursos ou de fomento à educação por parte do Estado. Acreditamos ser esse um dos motivos pelos quais a literatura no Brasil não conseguiu avançar ou se diversificar muito nos últimos anos. É difícil se atingir um avanço nesse sentido quando ainda se luta pela garantia de um direito fundamental e ainda se constata uma realidade extrema nas prisões do Brasil.

Ao longo da leitura, identificamos diversos desafios que se apresentam para a sociedade ao lidar com o sistema carcerário. São necessárias políticas públicas amplas de acesso à educação, um plano

nacional de tratamento penitenciário, e uma maior aproximação entre a sociedade e a prisão. Não podemos abandonar esse sistema e esperar que não ocorram consequências nocivas para a sociedade, sem mencionar a crise humanitária. Essa aproximação deve acontecer por diferentes meios. As universidades, por exemplo, podem fornecer suporte na produção de conhecimentos nas diversas áreas do saber, orientar políticas públicas, e fomentar aplicações práticas inovadoras no meio escolar.

Referências

- BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria Conjunta nº 276 de 20 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Justiça**. Disciplina o projeto de remição pela leitura nos presídios federais. 20 de jun. de 2012. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view>. Acesso em: 15 de jun. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, de 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 17 de mar. 2020.
- COOPER, H.; HEDGES, L.; VALENTINE, J. **The handbook of research synthesis and metaanalysis**. New York: Russell Sage Foundation. 2009.
- DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. de O. S. Identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Uberaba, v.16, n. 45, p. 344-352, 2019.
- ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. Philadelphia: Open University Press, 1991.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. Lígia M. P. Vassallo. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.
- GIONGO, S. L. **Buscando convergências entre valores e práticas pedagógicas: o ensino de ciências em um ciclo de pesquisa-ação na escola em uma prisão**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1974.
- JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.
- MAPELLI, B. C. Contenidos y límites de la privación de libertad (sobre la constitucionalidad de las sanciones disciplinarias de aislamiento). **Eguzkilore**, 12 (número extraordinario), 87-105, 1998.
- ONOFRE, E. M. C. A prisão: Instituição educativa? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016.

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, 2015.

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. de C. da S.; DE QUADROS, S. F. Educação Prisional e Ressocialização: Apontamentos Conceituais. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 66-78, 2019.

SANTOS, S. **A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos**. In: ONOFRE, E. M. C. (Org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, p. 93-109, 2007.

SCARFÓ, F.; LALLI, F. P.; MONTSERRAT, I. Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 71-92, 2013.

SISDEPEN. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional**. Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça. 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

WACQUANT, L. **Prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Revistas investigadas

Estrato A1 do Qualis (quadriênio 2013 – 2016) das áreas de Ensino e/ou Educação: Ciência & Educação; Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; International Journal of Science Education; Physics Education; Revista Brasileira de Ensino de Física; Journal of Research in Science Education; Science & Education; Cadernos CEDES; Teaching and Teacher Education; Cultural Studies of Science Education; Análise Social; British Journal of Sociology of Education; Educação & Sociedade; Educação e Realidade; International Journal of Educational Research; Revista Brasileira de Ciências Sociais; Revista Brasileira de Educação; Journal of Research in Science Teaching; Research in Science Education; Science Education; e Physical Review Special Topics.

Estrato A2 do Qualis (quadriênio 2013 – 2016) das áreas de Ensino e/ou Educação: Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências; Investigações em Ensino de Ciências; Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias; British Educational Research Journal; Cadernos de Pesquisa; Cambridge Journal of Education; Ciência e Cultura; Civitas – Revista de Ciências Sociais; Cultural Studies of Science Education; Educação e Cultura Contemporânea; Estudios Sociológicos; International Journal of Action Research; International Journal of Educational Development; International Review of Education; International Studies in Sociology of Education; Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies; Latin American Perspectives; Práxis Educativa; Psicología & Sociedad; Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos; Revista de Educación; Revista de Estudios Sociales; Revista Diálogo Educacional; Revista Electrónica de Investigación Educativa; Revista Ibero-americana de Estudos em Educação; Tempo Social; Trans/Form/Ação; Transinformação; EccoS – Revista Científica; Currículo sem Fronteiras; e Imagens da Educação.

Sem classificação do Qualis (quadriênio 2013 – 2016): Journal of Computer Assisted Learning; Educational Technology Research and Development; International Journal of Science and Mathematics Education; Creativity Research Journal; Journal of STEM Education; Journal of College Science Teaching; Contemporary Issues in Technology and Teacher Education; e Revista Mexicana de Física.

Artigos selecionados

Quadro 1 – Lista dos artigos selecionados.

Qualis	Revista	Artigos selecionados
A1	Educação & Realidade	Andriola, 2013; Laffin & Nakayama, 2013; Maeyer, 2013; Onofre & Julião, 2013; Rangel, 2013; Scarfó et al., 2013; Vieira, 2013; Ireland & Lucena, 2016; Souza et al., 2017; Monteiro et al., 2018
A1	Cadernos CEDES	Cunha, 2010; Onofre, 2015; Carvalho, 2016; Ireland & Lucena, 2016; Julião, 2016; Onofre, 2016; Penna et al., 2016; Scarfó et al., 2016; Silva et al., 2016
A1	Revista Brasileira de Educação	Julião (2010)
A2	Imagens da Educação	Barcelos & Duque, 2019; Bonatto & Brandalise, 2019; Costa & Figueiredo, 2019; Godinho & Julião, 2019; Maia & Faceira, 2019; Rodrigues, 2019; Rodrigues et al., 2019b
A2	Revista de Educación	Brito et al., 2010; Bares, 2013; Bedriñana, 2013; Cano, 2013; Cantero, 2013; García et al., 2013; Gomes, 2013; Gómez & Pernas, 2013; Moledo et al., 2013; Solbes et al., 2013
A2	International Review of Education	Giles et al., 2016; Brosens et al., 2019; Lopez, 2019; Manger et al., 2019; Reese, 2019; Rangel, 2019
A2	Cadernos de Pesquisa	Duarte & Pereira, 2018
A2	Revista Educação e Cultura Contemporânea	Leroux & Martinez, 2015; Passos & Miller, 2015; Duarte & Pereira, 2019
A2	Práxis Educativa	Lima et al., 2019; Rodrigues et al., 2019a
A2	Revista Diálogo Educacional	Monteiro et al., 2016

A2	EccoS – Revista Científica	Oliveira, 2019; Rodrigues & Oliveira, 2019; Silva et al., 2019
A2	Curriculum sem Fronteiras	Saraiva & Lopes, 2011
A2	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Silva & Eiterer, 2017

Fonte: Elaborado pelos autores.

Classificação dos artigos em função do enfoque

Quadro 2 – Classificação da natureza dos artigos.

Categoria	Quantidade	Artigos
Análise de contexto intramuros	18	Bedriñana, 2013; Cano, 2013; Gomes, 2013; Ireland & Lucena, 2013; Laffin & Nakayama, 2013; Vieira, 2013; Carvalho, 2016; Ireland & Lucena, 2016; Silva & Eiterer, 2017; Souza et al., 2017; Duarte & Pereira, 2018; Barcelos & Duque, 2019; Brosens et al., 2019; Duarte & Pereira, 2019; Maia & Faceira, 2019; Manger et al., 2019; Rodrigues, 2019; Oliveira, 2019
Políticas públicas e legislação	14	Scarfó et al., 2013; Rangel, 2013; Passos & Miller, 2015; Julião, 2010; Brito et al., 2010; Andriola, 2013; Penna et al., 2016; Rodrigues & Oliveira, 2019; Costa & Figueiredo, 2019; Lopez, 2019; Onofre & Julião, 2013; Rangel, 2019; Reese, 2019; Giles et al., 2016
Discussão teórica sobre educação em prisões	14	Maeyer, 2013; Onofre, 2015; Julião, 2016; Gómez & Pernas, 2013; Bares, 2013; Moledo et al., 2013; Saraiva & Lopes, 2011; Rodrigues et al., 2019b; Cunha, 2010; Onofre, 2016; Scarfó et al., 2016; Cantero, 2013; Silva et al., 2016; Silva et al., 2019
Revisão de literatura	4	Solbes et al., 2013; Rodrigues et al., 2019a; Lima et al., 2019; Bonatto & Brandalise, 2019
Metodologia ou proposta pedagógica	5	García et al., 2013; Gomes, 2013; Monteiro et al., 2018; Monteiro et al., 2016; Leroux & Martinez, 2015

Fonte: Elaborado pelos autores.

Classificação dos artigos em função dos valores educacionais preconizados em prisões

Quadro 3 – Classificação dos artigos nas categorias que representam diferentes valores.

Categoria	Quantidade	Artigos
Escolarização	27	Monteiro et al., 2018; Silva et al., 2016; Ireland & Lucena, 2016; Julião, 2016; Souza et al., 2017; Julião, 2010; Ireland & Lucena, 2013; Cunha, 2010; Gomes, 2013; Cantero, 2013; Moledo et al., 2013; Brosens et al., 2019; Godinho & Julião, 2019; Lima et al., 2019; Monteiro et al., 2016;

		Oliveira, 2019; Rodrigues, 2019; Saraiva & Lopes, 2011; Silva & Eiterer, 2017; Silva et al., 2019; Reese, 2019; Giles et al., 2016; Costa & Figueiredo, 2019; Bedriñana, 2013; García et al., 2013; Passos & Miller, 2015; Brito et al., 2010
Ressocialização	43	Andriola, 2013; Carvalho, 2016; Cunha, 2010; Ireland & Lucena, 2016; Ireland & Lucena, 2013; Julião, 2016; Julião, 2010; Laffin & Nakayama, 2013; Monteiro et al., 2018; Onofre & Julião, 2013; Onofre, 2016; Vieira, 2013; Scarfó et al., 2013; Silva et al., 2016; Souza et al., 2017; Gomes, 2013; Cano, 2013; Cantero, 2013; Gómez & Pernas, 2013; Barcelos & Duque, 2019; Bares, 2013; Brosens et al., 2019; Moledo et al., 2013; Costa & Figueiredo, 2019; Duarte & Pereira, 2019; Lima et al., 2019; Maia & Faceira, 2019; Monteiro et al., 2016; Oliveira, 2019; Rodrigues et al., 2019a; Rodrigues & Oliveira, 2019; Rodrigues et al., 2019b; Saraiva & Lopes, 2011; Silva & Eiterer, 2017; Rangel, 2019; Giles et al., 2016; Lopez, 2019; Reese, 2019; Manger et al., 2019; Passos & Miller, 2015; García et al., 2013; Bedriñana, 2013; Brito et al., 2010
Emancipação	33	Vieira, 2013; Onofre & Julião, 2013; Maeyer, 2013; Carvalho, 2016; Andriola, 2013; Onofre, 2016; Rangel, 2013; Ireland & Lucena, 2016; Ireland & Lucena, 2013; Onofre, 2015; Penna et al., 2016; Julião, 2010; Laffin & Nakayama, 2013; Barcelos & Duque, 2019; Bares, 2013; Gómez & Pernas, 2013; Duarte & Pereira, 2018; Duarte & Pereira, 2019; Solbes et al., 2013; Maia & Faceira, 2019; Monteiro et al., 2016; Lima et al., 2019; Oliveira, 2019; Rodrigues, 2019; Rodrigues et al., 2019a; Rodrigues & Oliveira, 2019; Rodrigues et al., 2019b; Saraiva & Lopes, 2011; Silva et al., 2019; Rangel, 2019; Bedriñana, 2013; García et al., 2013; Passos & Miller, 2015
Redução de danos	21	Carvalho, 2016; Onofre & Julião, 2013; Vieira, 2013; Ireland & Lucena, 2013; Rangel, 2013; Scarfó et al., 2013; Laffin & Nakayama, 2013; Cano, 2013; Gómez & Pernas, 2013; Lima et al., 2019; Brosens et al., 2019; Silva et al., 2016; Rodrigues, 2019; Rodrigues et al., 2019a; Solbes et al., 2013; Rangel, 2019; Rodrigues & Oliveira, 2019; Reese, 2019; Leroux & Martinez, 2015; García et al., 2013; Bedriñana, 2013
Direitos humanos	38	Andriola, 2013; Cunha, 2010; Ireland & Lucena, 2016; Ireland & Lucena, 2013; Julião, 2016; Julião, 2010; Laffin & Nakayama, 2013; Maeyer, 2013; Onofre & Julião, 2013; Onofre, 2016; Onofre, 2015; Rangel, 2013; Scarfó et al., 2013; Scarfó et al., 2016; Silva et al., 2016; Souza et al., 2017; Barcelos & Duque, 2019; Bonatto & Brandalise, 2019; Brosens et al., 2019; Costa & Figueiredo, 2019; Cantero, 2013; Brito et al., 2010; Gomes, 2013; Gómez & Pernas, 2013; Duarte & Pereira, 2019; Godinho & Julião, 2019; Lima et al., 2019; Lopez, 2019; Maia & Faceira, 2019; Monteiro et al., 2016; Oliveira, 2019; Rodrigues et al., 2019a; Rodrigues & Oliveira, 2019; Rodrigues et al., 2019b; Saraiva & Lopes, 2011; Rangel, 2019; Manger et al., 2019; Passos & Miller, 2015

Fonte: Elaborado pelos autores.

Referências dos artigos selecionados

ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, 2013.

BARCELOS, C. da S.; DUQUE, T. “Olha o que a senhora fez por mim”: remição de pena pelo estudo em contextos sulmatogrossenses. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

BARES, P. V. La micropolítica de la función reeducadora en prisión. **Revista de Educación**, n. 360. p. 69-90, 2013.

BEDRIÑANA, F. T. A. Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres recluidas en España. **Revista de Educación**, n. 360. p. 91-118, 2013.

BONATTO, B. M.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação do plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná: questões de gênero no campo acadêmico da educação prisional. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

BRITO, J. G.; ROJAS, A. V.; GALLEGOS, J. C. Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. **Revista de Educación**, n. 353. p. 443-468, 2010.

BROSENS, D.; CROUX, F.; DONDER, L. De. Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 735-754. 2019.

CANO, E. V. Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la uned. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII. **Revista de Educación**, n. 360. p. 162-188, 2013.

CANTERO, F. G. Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good lives. **Revista de Educación**, n. 360, p. 48-68, 2013.

CARVALHO, O. F. de. A educação que leva ao trabalho – o trabalho que leva à escola: Superando a dicotomia entre educação e trabalho. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79-97, 2016.

COSTA, M. C.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Educação e pessoas privadas de liberdade: uma análise documental. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1. 2019.

CUNHA, E. L. da. Ressocialização: O desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, 2010.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. de O. S. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, 2018.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. de O. S. Identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Uberaba, v.16, n. 45, p. 344-352, 2019.

GARCÍA, R. F.; CARRIÓN, R. G.; GONZÁLES, A. G. Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. **Revista de Educación**, n. 360, p. 140-161, 2013.

GILES, M.; PARIS, L.; WHALE, J. The role of art education in adult prisons: The Western Australian experience. **International Review of Education**, v. 62, n. 6, p. 689-709, 2016.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F.. O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

GOMES, N. F. ¿Y ahora qué hago con mi tiempo libre? Un estudio de caso entre Educación Superior y un centro penitenciario. **Revista de Educación**, n. 360, p. 189-210, 2013.

GÓMEZ, J. A. C.; PERNAS, R. G. Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. **Revista de Educación**, n. 360, p. 36-47, 2013.

IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. de. Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: Um estudo de caso. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 61-78, 2016.

IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. de. O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, 2013.

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

JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.

LAFFIN, M. H. L. F.; NAKAYAMA, A. R. O Trabalho de Professores/as em Um Espaço de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, 2013.

LEROUX, L.; MARTINEZ, A. B. C. "É aula ou filme, professora?" – cenas de um cineclube na escola prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, 2015.

LIMA, W. R.; GOMES, P. de L.; SANTIAGO, L. A. da S. Estado do conhecimento: a Educação Profissional em situações de restrição de liberdade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 716-735, 2019.

LOPEZ, E. L. Application of the Literacy Training Service component of the National Service Training Program in New Bilibid Prison (Philippines). **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 755-784, 2019.

MAEYER, M. De. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

MAIA, V. de S. B.; FACEIRA, L. da S. Potencializando a educação crítica por meio de práticas culturais na penitenciária industrial Esmeraldino Bandeira. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

MANGER, T.; EIKELAND, O. J.; ASBJØRNSEN, A. Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 711-733, 2019.

MOLEDO, M. L.; MONTOLÍO, C. A.; ROBLES, J. L. A. La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. **Revista de Educación**, n. 360, p. 119-139, 2013.

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; BARROS, R. "Eu ganhei mais o gosto de estudar": o e-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 129-150, 2018.

MONTEIRO, A. M. R.; MOREIRA, J. A.; LEITE, C. O e-Learning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 77-102, 2016.

OLIVEIRA, S. B. de. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 175-197, 2019.

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, 2013.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: Instituição educativa? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016.

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, 2015.

PASSOS, T. B.; MILLER, S. Educação prisional no estado de São Paulo: Passado, presente e futuro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n.27, p. 125-152, 2015.

PENNA, M. G. de O.; CARVALHO, A. F. de; NOVAES, L. C.. Formação do pedagogo e a educação nas prisões: Reflexões acerca de uma experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.

RANGEL, H. Cooperation and education in prison: A policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 785-809, 2019.

RANGEL, H. Educación contra Corriente en las Cárcel Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 15-32, 2013.

REESE, R. The Prison Education Project. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 687-709, 2019.

RODRIGUES, F. M. M. Reflexões sobre concepções pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos em espaço de privação de liberdade: experiência em um presídio feminino. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. de C. da S. A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares intramuros: reflexões de um estudo no estado do Paraná. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 71-94, 2019.

RODRIGUES, V. E. R.; QUADROS, S. F. de, OLIVEIRA, R. de C. da S. As especificidades da prisão e sua aproximação com a educação no Paraná: breves apontamentos a partir da revisão de literatura. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 99-114, 2019.

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. de C. da S.; DE QUADROS, S. F. Educação Prisional e Ressocialização: Apontamentos Conceituais. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 66-78, 2019.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011.

SCARFÓ, F.; LALLI, F. P.; MONTSERRAT, I. Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 71-92, 2013.

SCARFÓ, F.; CUELLAR, M. E.; MENDOZA, D. S. Debates: Sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 99-107, 2016.

SILVA, M. C.; EITERER, C. L. Mulheres no cárcere e educação de adultos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p.793-814, 2017.

SILVA, R. da; MOREIRA, F. A.; OLIVEIRA, C. B. F. de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário Brasileiro. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 9-24, 2016.

SILVA, R. da; PASSOS, T. B.; MARQUES, M. A. Literatura carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 35-50, 2019.

SOLBES, V. M. M.; MERINO, E. S. V.; COTS, J. M. de O. La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. **Revista de Educación**, n. 360, p. 16-35, 2013.

SOUZA, M. C. F.; NONATO, E. M. N.; BICALHO, M. G. P.. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.45-61, 2017.

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



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 24/08/2022
Aprovado em: 07/11/2022