



A DECOLONIZAÇÃO POR MEIO DO DIÁLOGO: ENSINANDO E APRENDENDO COM O ENTRELAÇAMENTO DE SABERES DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

DECOLONIZING THROUGH DIALOGUE: TEACHING AND LEARNING WITH THE INTERLACE OF KNOWLEDGE OF PROFESSIONALS WHO WORK IN SPACES OF DEPRIVATION OF FREEDOM

DECOLONIZAR TRAVÉS DEL DIÁLOGO: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON EL ENTRELAZAMIENTO DE CONOCIMIENTOS DE PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN ESPACIOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Marcos Fernandes Rafael¹,
Marcos Melo de Oliveira²
Pollyanna Labeta Iack³

Resumo:

Aceitar a vivência profissional para a aprendizagem, a reflexão e a produção de conhecimento, foi o ponto de partida para apresentarmos os relatos de experiência de um policial penal, uma assistente social e um gestor escolar que atuam em diferentes áreas em espaços de privação de liberdade. Nesse sentido, são abordados os conflitos e tensões que esses profissionais vivenciam diariamente, bem como seus impactos no processo educativo e na saúde dos trabalhadores. A principal contribuição versa sobre a necessidade de decolonizar a privação de liberdade e a educação por meio do *diálogo*, articulando os saberes e construindo novas sociabilidades. Fundamentada na *Teoria da Ação Antidialógica*, convidamos os leitores a *esperançar o inédito viável*, rompendo com a cultura institucional de divisão das categorias profissionais e fomento de conflitos entre os trabalhadores, a fim de contribuir com a melhoria da educação, especialmente, para as pessoas submetidas aos sistemas socioeducativo e prisional.

Palavras-chave: privação de liberdade; educação; trabalho; diálogo; decolonialidade.

¹ Geógrafo, Doutorando em Geografia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG. <https://orcid.org/0000-0002-8904-9702>. Email: marcos.rafael06@gmail.com.

² Direito e Pedagogia. Doutor em Educação. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. <https://orcid.org/0000-0002-1387-2487>. Email: marcosmelodeoliveira251@gmail.com.

³ Assistente Social, Doutoranda em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, <https://orcid.org/0000-0002-2454-2678>, Email: pollylabet@gmail.com.

Abstract:

Accepting professional experience for learning, reflection and knowledge production was our starting point to present the experience reports of a criminal police officer, a social worker and a school principal who work in different areas in spaces of deprivation of freedom. The conflicts and tensions they experience daily are addressed, as well as the impacts on the educational process and workers' health. The main contribution deals with the need to decolonize the deprivation of freedom and education through dialogue, articulating knowledge and building new sociability. Based on the Theory of Anti-dialogical Action, we invite readers to hope for the unprecedentedly viable, breaking with the institutional culture of dividing professional categories and conflicts between workers in order to contribute to the improvement of education, especially for people subjected to socio-educational and prison systems.

Keywords: deprivation of liberty; education; work; dialogue; decoloniality.

Resumen:

Aceptar la experiencia profesional para el aprendizaje, la reflexión y la producción de conocimiento, fue nuestro punto de partida para presentamos los relatos de experiencia de un policía criminalista, un trabajador social y un director de escuela que trabajan en diferentes áreas en espacios de restricción y privación de libertad. En este sentido, abordamos los conflictos y tensiones que viven diariamente, así como los impactos en el proceso educativo y la salud de los trabajadores. El principal aporte trata sobre la necesidad de decolonizar (deconstruir estándares) de la privación de libertad y de la educación a través del *diálogo*, articulando conocimientos y construyendo nueva sociabilidad. Basados en la Teoría de la Acción Antidualógica, les invitamos a Ustedes lectores a esperar lo inéditamente viable, rompiendo con la cultura institucional de dividir categorías profesionales y la conflictos entre los trabajadores para contribuir para la mejora de la educación, especialmente de las personas sometidas a sistemas socioeducativos y penitenciarios.

Palabras clave: privación de libertad; educación; trabajar; diálogo; decolonialidad.

Introdução

Este ensaio é fruto da interseção das experiências de pesquisadores e profissionais que atuam em diferentes áreas em espaços de privação de liberdade. Uma das motivações para a escrita é proveniente da participação na disciplina "Decolonialidade, Educação e Pesquisa", oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Os estudos, as conversas e as aprendizagens propiciadas nos encontros da disciplina, nos encorajam a pensar a partir das vivências, como contribuir para decolonizar a educação em espaços de privação de liberdade. Estamos a falar da partilha das experiências e de diálogos entre um policial penal, uma assistente social, referência técnica da Educação Escolar na Socioeducação e um gestor escolar que atua no sistema prisional.

Nossos diálogos iniciais foram marcados pela escuta atenta sobre as atribuições e desafios encontrados. A cada fala, percebemos que as funções estão direta ou indiretamente interligadas. No entanto, como o diálogo não é a regra entre os diversos atores no cotidiano, as particularidades e desafios não são conhecidas pelo coletivo, às vezes, são estrategicamente utilizadas pelas instituições, como fator de divisão das categorias profissionais e fomento do conflito. É preciso lembrar que somos todos classe trabalhadora.

Ante ao exposto, passamos a pensar como trabalhar em diálogo, articulando os saberes no intuito de produzir conhecimento para qualificar a atuação profissional, e por consequência, contribuir com propostas para decolonizar a educação em espaços de privação de liberdade.

Neste sentido, o objetivo é evidenciar a prática e visão de cada autor, para que através das reflexões tecidas, a partir das narrativas, seja possível contribuir para o fomento de espaços de diálogos horizontais e para que emergja um ambiente educativo para todos os que vivenciam os espaços de privação de liberdade.

Neste ensaio, não procuramos identificar qual a função mais importante ou que deva ter mais investimento, mas sim, buscamos evidenciar as práticas dos autores, e a partir de seus relatos de vivência, intensificar o diálogo entre as partes envolvidas no atendimento dentro das unidades, partes estas, que se complementam e podem construir processos educativos emancipadores.

O constante tensionamento nas unidades prisionais e socioeducativas é gerado pelo próprio modelo de gestão ou pelas históricas relações interpessoais estabelecidas. Este tensionamento pode gerar conflitos entre a equipe de segurança e as pessoas em privação de liberdade, entre a segurança e outras áreas, como a escola e equipe técnica, o que limita a possibilidade de um atendimento integral, com maior quantidade e qualidade.

Neste relato de experiência, um dos autores é policial penal, antes conhecido como "agente penitenciário", que ao longo do tempo vem realizando trabalho complexo que

envolve planejamento, organização e execução de segurança nas unidades prisionais, com o intuito de executar ações de apoio aos processos de humanização.

O trabalho do policial penal, no dizer de Lopes (2002), tem um viés educador e transformador, mas a exposição e tensão diária podem limitar sua prática profissional apenas ao trabalho de custódia. Onofre (2016), ao defender as ações educativas transversalizadas nas prisões para evitar a fragmentação do processo educacional, elenca os policiais penais como membros do coletivo de educadores nesses espaços.

No que tange ao trabalho da Assistente Social é orientado por princípios fundamentais, dentre eles, a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e do autoritarismo e o posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como, sua gestão democrática (BRASIL, 1993).

Para Labeta-Iack (2023) a atuação profissional como assistente social, impõe pensar estratégias de luta, resistência e intensa mobilização social para superação desse modo de produção capitalista que promove (des)proteção social e a criminalização, produzindo um cenário de barbárie, com acentuado crescimento da segregação, encarceramento e extermínio.

Em Minas Gerais, como em outros Estados brasileiros, professores e os gestores escolares das escolas inseridas em espaços de privação de liberdade integram o quadro de servidores das Secretarias de Educação, não tendo vinculação empregatícia ou hierárquica com as unidades prisionais.

Assim o gestor escolar tem seu papel ampliado sendo o representante da Secretaria de Educação dentro das unidades, responsável por coordenar o ensino formal oferecido às pessoas em privação de liberdade, garantindo que a educação nestes espaços seja de fato emancipadora e que o direito ao acesso e permanência na escola seja respeitado. Cabe ao mesmo organizar o quadro de professores, o processo pedagógico e a gestão e execução de recursos. Diferentemente das escolas fora muros, o gestor escolar dentro da unidade é um mediador entre professores, estudantes, policiais penais, técnicos e a direção do estabelecimento prisional e esta mediação contribui para que as atividades da escola sejam desenvolvidas de forma eficiente. O gestor deve ter como primícia a busca do diálogo fomentando assim, a construção de ambiente escolar propício ao ensino e à aprendizagem.

O ingresso e a permanência das pessoas em privação de liberdade na escolarização é um ponto que gera conflitos no cotidiano. Para que a escola funcione dentro da unidade, toda a rotina precisa estar alinhada. O traslado dos estudantes da moradia ou da cela até a escola é permeado por tensões e desafios. O papel do professor em sala de aula também é importante, tendo em vista que os processos de exclusão escolar antecedem a privação de liberdade.

Onofre (2015, p.14) enfatiza que é inegável a eficácia do papel da educação escolar no resgate da liberdade das pessoas em privação de liberdade. Sendo a educação um direito que possibilita a condição de ser humano, pois a partir dela podem ser construídos "laços

de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, à transmissão e à recriação da cultura, essenciais para a condição humana”.

Para Mirabete (1990) por mais inovador que seja um programa [de privação de liberdade], a arquitetura da unidade e os recursos destinados à implementação, não obtém êxitos sem contar com um conjunto de servidores competentes que estejam imbuídos de sua missão social.

Neste relato de experiência buscamos compreender a função de cada profissional neste processo e como os demais atores interferem (positiva ou negativamente) no desenvolvimento das atividades de cada segmento nas unidades, com o fim de qualificar a oferta da educação escolar e os processos de humanização.

Para Mussi, Flores e Almeida (2018) o conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e às aprendizagens advindas das experiências socioculturais. E o registro através da escrita é uma oportunidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos.

No que diz respeito ao processo metodológico, trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência, o qual aborda a vivência dos profissionais em suas atividades laborativas nas unidades prisionais e socioeducativas. Inicialmente, discutimos a definição de como abordar a realidade de cada autor. Assim, direcionamos escrever sobre os relatos de experiências, a partir destas vivências, estruturando o texto tendo como base principal o diálogo.

Este ensaio está fundamentado na teoria da valorização dos saberes *cotidianos*, desenvolvida por Teixeira (1990), na *Teoria da Ação Antidialógica* e nos conceitos de *esperança* e *inédito viável*, elaborados por Freire (1992; 2016), no *conceito do saber de experiência feito* proposto por Freire (1992) e por Larrosa Bondía (2002), no conceito de *diálogo* formulado por Hooks (2017), na *Pedagogia Decolonial* de Walsh (2009) e na *criminologia crítica* de Batista (2017).

Entrelaçando conceitos: saberes de experiência forjados no cotidiano de espaços de privação de liberdade e o uso do diálogo em contraposição a Teoria da Ação Antidialógica

A tessitura desse ensaio fundamenta-se nas vivências cotidianas de profissionais e pesquisadores que atuam em espaços de privação de liberdade. O cotidiano pode revelar o que não é quantificável e o que não parece importante no dia a dia de uma comunidade. Teixeira (1990) sinaliza a relevância do que acontece no cotidiano:

Nesse sentido, considera o cotidiano como o lugar privilegiado da análise social, pois é nele que se pode aprender o irracional, o não racional, o não lógico, a desordem, o acaso, a diferença, isto é, tudo o que tem um papel não quantificável no vir a ser social (Teixeira, 1990, p. 38).

Segundo Teixeira (1990), só é possível compreender o que ocorre efetivamente no cotidiano quando ampliamos o enfoque sobre o que ocorre na microestrutura de uma comunidade, seja de conformismo ou resistência, pois o que prevalece nas instituições é a consideração do imaginário social a partir das percepções da classe dominante.

O conhecimento da vida de qualquer instituição se caracteriza por ser repetitivo, pela fragmentação e banalidade de ações minúsculas de grupos que estão em seu interior, por isso é importante considerar o imaginário mais restrito, desenvolvida internamente na instituição. Não podemos considerar que a compreensão do cotidiano ocorre apenas a partir do enfoque macroestrutural que privilegia o lado institucional, como se os profissionais que habitam as instituições não pudessem pensar além das prescrições legais.

De acordo com Teixeira (1990), desvendar o cotidiano requer utilizar-se da pedagogia da escuta, ou seja, levantar a anti-história que corre paralelamente à história oficial. No cotidiano dos espaços de privação de liberdade, isso não é diferente, os profissionais que neles atuam podem contribuir com seus saberes para a busca de soluções para que a educação aconteça e atinja seus objetivos nesses locais.

Para Caldas e Onofre (2021)

No campo da educação, o diálogo configura-se como a própria motivação para aprender e para ensinar tendo como aliada primordial a troca de saberes, a escuta ativa e respeitosa entre educandos e educadores, entre educandos e educandos. Desse modo, desfaz-se o currículo estandardizado e distante das realidades dos educandos e dos educadores. A educação para a formação humana, dialógica, comprometida com a transformação da sociedade rompe com a cultura do silêncio e contesta as relações sociais estabelecidas na educação bancária, como nos sinaliza Freire (1987) (CALDAS, ONOFRE, 2021, p.37-38).

Freire (1992) entende que é necessário respeitar os saberes que as pessoas acumularam ao longo da vida em suas vivências e ao se respeitar o *saber de experiência feito*, transforma-se o *falar às pessoas* em o *falar com as pessoas*.

Na percepção de Freire (1992), o *saber de experiência feito* indica que o saber científico não é o único saber existente, há também o senso comum, os saberes construídos na cotidianidade de um grupo de pessoas, num espaço e tempo, e esse saber não pode ser desconsiderado, pelo contrário, é a partir dele que se propicia a compreensão dos problemas sociais.

Assim como Freire (1992), Larrosa Bondía (2002) valoriza o *saber de experiência*, ao apontar que a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca e afeta ao ponto de

nos tornar capazes de nos pronunciarmos sobre essas experiências com mais propriedade, pois nos formou e transformou.

Desse modo, o *saber de experiência feito* propicia que as pessoas reajam ao que lhes acontece ao longo da vida e ao modo como vão dando sentido que se dá ao que lhes acontece ao longo da existência humana, não se trata da verdade sobre algo, mas o sentido que se dá às vivências da experiência. No entendimento de Larrosa Bondía (2002), mesmo que duas ou mais pessoas vivenciem as mesmas experiências, a experiência é singular para cada uma delas, pode tocá-las de modos diferentes e por isso podem manifestar-se sobre elas de formas diversas.

Partindo então dos *saberes de experiência feito* forjados no cotidiano dos espaços de privação de liberdade, os profissionais expuseram, por meio do diálogo, os entraves que vivenciam para a execução satisfatória de suas atribuições.

O *diálogo*, na compreensão de Hooks (2017), possibilita transgredir, tornando-se uma prática de liberdade. A transgressão significa ir além do habitual, pensar novas visões que possibilitam processos educativos transgressores, ou seja, movimentar-se contra e para além das fronteiras, não só de ideias, mas também, de hábitos de ser, e que nos são apresentadas como intransponíveis.

Os limites existentes, portanto, entre policiais penais, técnicos e equipe de profissionais da escola, cultivadas pela cultura dominante, é o hábito da divisão, do distanciamento imaginário de que cada categoria profissional exerce suas atividades não interligadas as outras. Fronteiras, que se apresentam aparentemente intransponíveis, porém podem ser transgredidas, emergindo outros significados para ambos os grupos, a partir do diálogo.

Para Hooks (2017), o *diálogo* é um dos meios eficazes para cruzar as barreiras que podem ser erguidas por qualquer tipo de diferença. Nessa perspectiva, o diálogo não pode ser o momento de falar por falar, de gente que gosta de sua própria voz, e sim, um momento de compreender as fronteiras e ir contra e para além dos seus limites.

A partir de seus *saberes de experiência feito*, ao apostarem no diálogo, os profissionais o fazem como uma opção política, ou seja, o adotam como instrumento para alcançar objetivos, como a compreensão do trabalho uns dos outros e por consequência buscar soluções para a educação que acontece nos espaços que atuam. O caráter não neutro e, portanto, político do diálogo, o transforma em instrumento determinante para desestabilizar as prescrições estatais baseadas na *Teoria da Ação Antidialógica*.

Freire (2016) sinaliza que essa Teoria é opressora, pois sua finalidade é a manutenção do mundo como ele sempre foi e está, de acordo com a vontade de uma minoria, que para manter-se no poder utiliza-se de armas, muitas vezes, sutis e veladas contra uma maioria oprimida, nesse ensaio, os trabalhadores que atuam nos espaços de privação de liberdade.

A *Teoria da Ação Antidialógica* possui quatro características: a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. Para fins deste ensaio abordaremos a divisão, que, para Freire (2016), significa que a minoria atua para manter

a maioria oprimida dividida. Assim, qualquer ação que possa dar ensejo à união da classe oprimida, trabalhadora, é combatida pelos opressores por meio dos mais variados métodos.

No entendimento de Freire (2016), é interessante à classe opressora enfraquecer os oprimidos, criando isolamento, alargando a separação entre eles, por meio de um guarda-chuva de métodos e processos, sutis e “invisíveis”. Sutileza que dá a sensação de que as classes oprimidas estão sendo atendidas em suas lutas, e uma das estratégias é pulverizar a totalidade, como se o problema fosse apenas de uma comunidade ou local, que esse problema não faz parte de uma dimensão macro, a totalidade.

A estratégia de isolar as partes do todo, dificulta aos oprimidos, trabalhadores, compreender a realidade, mantendo-os ilhados uns dos outros, que apartados não enxergam que o problema que os aflige não é exclusividade deles, mas também de outras comunidades dentro da totalidade. Assim, a divisão mantém o estado opressor, sendo o não diálogo a regra para manutenção desse status.

Entrelaçando por meio do diálogo, os *saberes de experiência feito* do policial penal, da assistente social e do gestor escolar rompem com a lógica antidialógica e contribuem para a construção de conhecimentos que possam impactar positivamente suas atribuições e por consequência, a educação nos espaços de privação de liberdade.

Práticas em Diálogo: o exercício profissional do policial penal, da assistente social e do gestor escolar da educação em espaços de privação de liberdade

Antes de iniciarem suas atividades nas prisões e unidades socioeducativas, os profissionais passam por formações ou recebem informações para executar suas atribuições em conformidade com as legislações e normativas vigentes, e ao longo do tempo vão experienciando uma práxis desconectada das prescrições legais e da perspectiva humanizadora e, portanto, deve ser questionada.

Assim, é oportuno problematizar a práxis [prática com perspectiva de direção social definida] e revisitar os fundamentos que a informam. Pois será a partir da prática que vamos verificar se aquilo que construímos teoricamente [...] dará os resultados que esperamos, e terá efetividade (PRATES apud LABETA-IACK, 2023).

Os policiais penais experienciam várias práticas sociais⁴, sendo o grupo que permanece por mais tempo com as pessoas em privação de liberdade. Dessa proximidade emergem

⁴ Práticas sociais são todas as situações que geram interações entre as pessoas, entre pessoas e grupos, grupos com outros grupos e das pessoas e grupos com os ambientes culturais, sociais e naturais nos quais estão inseridas. As *práticas sociais* podem levar a manutenção, mudança ou inovações nos modos de ver e

conflitos. Ao executarmos as tarefas para as quais somos formados e orientados, na maioria das vezes sem as condições de pessoal e estrutural mínimas, alimentamos tensões em relação às pessoas em privação de liberdade e elas conosco. Em meio a esse contexto, é possível afirmar que há outros conflitos, que envolve as relações com técnicos e professores. A partir dessa constatação, passamos a expor algumas inquietudes construídas em diálogo com outros policiais penais.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos técnicos, alguns deles (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, médicos, enfermeiros, advogados e etc.), não nos cumprimentam, seja com um bom-dia, uma boa-tarde, mas quando as recebem em suas salas, o cumprimento não falta.

Outra inquietude é que em várias ocasiões, alguns técnicos delongam em seus atendimentos, o que se torna um entrave para a realização de outras ações diárias, tendo em vista que o quantitativo de policiais é escasso. Também presenciamos projetos e confraternizações que não nos incluem.

Em relação aos servidores da escola, em sua maioria os professores e professoras, não nos cumprimentam, mas assim que cruzam com os estudantes, o cumprimento acontece. Também nos inquieta ver, em dias diferentes, um mesmo estudante inerte em sala de aula, de costas para o professor, parado em frente à porta da sala, ou de costas para o professor e para os colegas, alheio a tudo que está acontecendo em sala de aula.

Nosso diálogo é fundamental para nos entendermos. A partir das vivências e percepções acreditamos que policiais penais também possuem comportamentos que alimentam esse tensionamento. Desse modo, nos colocamos à disposição para ouvir e dialogar sobre as práticas cotidianas, pois haverá críticas sobre nosso trabalho e comportamento, como também gostaria que nos falassem sobre nossas inquietudes. Desse diálogo podem emergir pontes e saberes para compreendermos a importância do trabalho uns dos outros, o que irá agregar valor às nossas práticas e contribuir para tornar os espaços de privação de liberdade mais humanizados.

Com vistas a propiciar o encontro das práticas e vivências profissionais no contexto dos espaços escolares/educativos nas instituições de privação de liberdade, a partir da perspectiva do Serviço Social, buscamos mediações para continuar o diálogo. Durante as visitas técnicas às unidades socioeducativas e assessoramentos às equipes da educação nos deparamos com comportamentos como os descritos anteriormente.

Também, é possível identificar a resistência de alguns agentes socioeducativos quanto ao acesso ao direito à educação pelos adolescentes e jovens que cumprem a medida socioeducativa de internação. Expressões como: "Eles não merecem isso! É tudo bandido! Nem meu filho tem acesso a esse curso na rua!" permeiam o cotidiano.

Outro fator que atravessa as práticas educativas nos espaços escolares das unidades é o ruído produzido pelos agentes socioeducativos seja através da fala, dos procedimentos

agir das pessoas. Conforme Oliveira et al. (2014), as práticas sociais tem o potencial de nos orientar para a criação de novos conhecimentos da realidade.

de segurança, da abertura e fechamento dos portões e cadeados, do rádio HT, ou das intervenções durante a aula para advertir algum estudante ou professor.

Além disso, é motivo de frustração entre a comunidade escolar a inviabilização de práticas pedagógicas, planejadas e pactuadas previamente, sob a alegação de indeferimento por “razões de segurança”. Uma expressão imprecisa, subjetiva, que se apresenta de variadas formas a depender do plantão, da unidade e do gestor local.

Insta frisar que são objetivos da medida socioeducativa os previstos no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a saber:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 1990, p.149).

Todavia, no cotidiano, os objetivos evocados por gestores e a equipe de segurança são os de responsabilização e desaprovação da conduta infracional, colocando as ações de integração social e garantia dos direitos em choque com a cultura institucional, cultura essa herdada do Código de Menores, no qual crianças e adolescentes eram tratados como meros objetos de intervenção do Estado.

Para Labeta-Iack (2023)

Além dos objetivos dispostos no marco legal, entendemos que o objetivo superior da medida socioeducativa é contribuir com a ruptura da prática infracional, por meio do processo de reflexão do adolescente quanto às consequências do ato infracional geradas a si mesmo e aos outros, bem como a garantia de direitos individuais e sociais que foram negligenciados historicamente (LABETA-IACK, 2023, p.22).

Neste contexto, a educação dentro das unidades socioeducativas precisa assumir uma perspectiva de reparação, reconhecendo as histórias de vidas e trajetórias escolares permeadas pela reprovação, evasão e abandono. Compreender os ritmos de aprendizagem, potencialidades e fragilidades é essencial para a recomposição das aprendizagens⁵. No Espírito Santo, a oferta da educação é orientada pela Política Estadual de Educação Escolar na Socioeducação⁶ (2023) e os estudantes são

⁵ refere-se a um conjunto de ações sistematicamente organizadas que envolve: a busca ativa para reintegrar os estudantes ao ambiente escolar; a prevenção da evasão escolar; a redução da reprovação; a priorização curricular dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; a utilização de material didático próprio; a aplicação de avaliações diagnósticas e formativas; a adoção de práticas pedagógicas adequadas e a formação dos educadores para fortalecer aprendizagens que não foram plenamente desenvolvidas (ESPÍRITO SANTO, 2024, p.60).

⁶ Para conhecer o documento acesse: https://drive.google.com/file/d/1Tnd_SoYkFf-OKUuZvX6NN0CqLKv9zOQH/view.

matriculados, conforme demanda dos sujeitos, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Especial, na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação em Tempo Integral.

Assegurar o acesso desses estudantes aos programas e projetos ofertados na rede pública de ensino, com garantia de investimento em materiais pedagógicos, equipamentos, infraestrutura adequada aos ambientes de aprendizagem e na formação dos educadores, estabelecer fluxos e metodologias de acompanhamento da trajetória educacional dos estudantes pós-liberação da Socioeducação, fomentar a criação políticas públicas de apoio a continuidade dos estudos em todos os níveis e etapas da educação e inserção em programas de aprendizagem, estágio e inserção laboral, conforme o desejo dos adolescentes e jovens, é o caminho para uma educação equitativa.

Quanto às atribuições⁷ e o fazer técnico⁸ são descritos nos editais de concurso público e de contratação, além das competências prescritas na Lei de regulamentação da profissão e no Código de Ética Profissional que descrevem direitos e responsabilidades profissionais.

Acerca do tempo destinado ao atendimento individual, reafirmo a necessidade de planejamento prévio entre as equipes. Entretanto, durante o atendimento técnico emergem questões que não estavam na pauta do atendimento e que demandam intervenção imediata. Sabemos que a privação de liberdade acarreta sofrimento mental nos adolescentes e jovens, e também nos trabalhadores. De certo, os adolescentes e jovens em privação de liberdade têm escassos espaços de acolhimento. Portanto, o atendimento técnico deve ser esse espaço de escuta ativa, acolhimento e intervenção. Nesse ínterim, é possível identificar ideias suicidas, ameaças, rivalidades que devem ser trabalhadas e, nem sempre conseguimos nos restringir ao horário planejado. Intervenções técnicas, assim como, uma escuta qualificada dos agentes socioeducativos pode se constituir em instrumentos de preservação da vida.

Quanto a aparente participação (des)interessada em sala de aula pelos estudantes, pode escamotear uma essência que no cotidiano se oculta. A inércia, geralmente, está relacionada a fatores externos ao ambiente escolar, como falta de atendimento técnico, informações de agravamento da medida socioeducativa, não recebimento de visita

⁷ As atribuições das assistentes sociais vão desde a execução do atendimento direto aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e suas famílias, até a gestão da política, seja pela atuação nos setores transversais (planejamento, formação, atendimento psicossocial destinado ao servidor, saúde, educação, esporte, cultura, lazer, profissionalização, etc.) ou no exercício de cargos em comissão ou funções gratificadas (LABETA-IACK, 2022, p.157).

⁸ De acordo com a Resolução nº do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 119 de 11/12/2006 que dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), durante o cumprimento da internação, os adolescentes e jovens são acompanhados por equipe técnica multiprofissional, composta por assistente social, psicólogo, pedagogo, assistente jurídico e agentes socioeducativos. Essa equipe multiprofissional é responsável por oferecer atendimento aos sujeitos e suas famílias, a fim de atingir os objetivos da medida socioeducativa conforme disposto no Art. 1º, §2º da Lei do Sinase (12.594/2012).

familiar, notícias da rua”, ou até mesmo, em decorrência dos conflitos estabelecidos na unidade.

Quando observado esta situação no comportamento do estudante deve ser realizada intervenção pedagógica a princípio, geralmente um atendimento com o coordenador escolar ou pedagogo, na busca por identificar a essência do (des)interesse nos estudos. Caso o comportamento seja apresentado apenas na realização das atividades escolares ou no momento da exposição do conteúdo, pode indicar uma dificuldade de aprendizagem e inadequação da metodologia a necessidade do estudante, a equipe pedagógica deve realizar um estudo de caso e pensar recursos didáticos-pedagógicos e metodologias mais adequadas as necessidades dos sujeitos.

Na perspectiva de um gestor escolar pensar o cotidiano das prisões, não é algo simples, mas sim, complexo, pois cada unidade, de um mesmo Estado ou não, tendo um padrão definido em seus regimentos, nada acontece obedecendo um formato único, porque até em uma mesma unidade, o que deveria ser padrão pode não ocorrer.

A cada entrada em uma unidade prisional, é como abrir um novo capítulo de um livro carregado de sentimentos de esperança, na crença de que este capítulo apague algumas realidades contadas nos parágrafos anteriores.

Ao longo de duas décadas vivenciando uma estrutura tipicamente feita para punir aos que infringem a lei em uma sociedade capitalista que visa proteger os interesses do capital, há um movimento de resistência e de defesa do cumprimento de pena de forma digna e pautada nos direitos humanos, o que inclui o direito ao acesso e permanência na educação.

No dia a dia das prisões, em relação à oferta da educação, envolve muitos atores, como professores, policiais penais, diretores e técnicos, cada um com suas responsabilidades para fazer funcionar o atendimento às pessoas em privação de liberdade. Esses espaços têm a vigilância e a disciplina como característica principal, mas que de forma legal, deveriam antes de tudo promover a humanização das pessoas.

Cotidianamente, os estudantes relatam a dificuldade de frequentar a escola que está a poucos metros deles, mas que para chegar até ela, tem a dependência de alguém para lhe conduzir até a sala, uma das tarefas direcionadas ao policial penal.

O gestor escolar dentro da unidade prisional é o mediador e responsável pelo cumprimento da política pública de educação direcionada às pessoas em privação de liberdade. Neste contexto, existe o desafio de compartilhar a gestão do espaço físico, segundo a cultura institucional de que “a casa não é nossa” (da educação), ou seja, o gestor escolar não consegue tomar decisões isoladamente apenas com seu colegiado de forma autônoma, como acontece nas escolas fora dos muros.

Na perspectiva de uma gestão escolar democrática, é fundamental que estudantes e os servidores das unidades componham os conselhos da escola. Contudo, ainda não é assegurada a participação de todos pela ausência de regulamentação.

O diálogo entre escola e a segurança deve ser permanente, para evitar os entraves abordados neste artigo. Ademais, não cabe à equipe de segurança decidir quem vai ou

não à escola. Além disso, ocorrem conflitos velados entre professores e policiais e destes para com alguns estudantes. Professores se veem vigiados em suas práticas educacionais e são indagados por que ensinar determinado conteúdo ou a sua necessidade para os estudantes. Estas situações de intervenção nas aulas não são pertinentes, pois cabe aos professores conduzir a proposta pedagógica e o desenvolvimento do currículo da EJA em sala de aula.

Na pesquisa desenvolvida por Rafael (2019) sobre infrequência escolar no âmbito prisional um dos entrevistados (policial penal) quando perguntado sobre a dificuldade no cumprimento do horário escolar estabelecido respondeu que alguns estudantes não vão para a escola por decisão unilateral de um policial.

Neste sentido, Leme (2007) aponta que a escola é tratada, na maioria das vezes, pelos servidores, como um lugar secundário, não havendo valorização das atividades escolares realizadas pelos estudantes, acreditando, muitas vezes, que eles não precisam estudar. E conforme os apontamentos de Leme e a pesquisa realizada por Rafael (2019), o que se percebe é que existe o cultivo da ideia de que atividades escolares representam privilégios e não direitos.

A matrícula dos estudantes na escola depende da indicação feita após entrevista de classificação realizada pelos técnicos da unidade, encaminhado, a escola procede sua matrícula de acordo com documentação escolar anterior apresentada, caso não seja apresentado documento anterior, é aplicada a avaliação de classificação que permite matricular o estudante na série/ano conforme o resultado aferido na avaliação.

A educação no sistema prisional é a concretização de um direito que vai além da remição de pena, podendo contribuir para a (re)integração na sociedade. Estar na escola pode colaborar com o resgate da autoestima dos estudantes, participando das atividades escolares ele terá oportunidade de obter conhecimento e interagir com outros estudantes e professores, passando a ter um olhar diferenciado dentro da unidade, tanto por parte das pessoas em privação de liberdade quanto pelos trabalhadores. A participação na escola e a seriedade nos estudos podem levar os estudantes a transformar suas vidas, pois muitos chegam à escola sem saber ler e escrever e conseguem sair com a conclusão do ensino médio.

A frequência na escola permite acesso a empréstimos de livros que ajudam no desenvolvimento cognitivo e abrem novos horizontes, principalmente para aqueles que não têm acesso aos meios de comunicação, como televisão e rádio. Para o estudante, estar na escola representa um (re)começo com esperança de uma vida melhor. Estar na escola também traz impactos positivos na sua família, que passa a reconhecer a busca pela mudança, o que contribui para motivar o estudante a permanecer na escola.

Por outro lado, os atendimentos e atividades realizadas pelos técnicos das unidades prisionais, repercutem de forma positiva no desenvolvimento escolar dos estudantes, principalmente, quando os atendimentos são realizados dentro do próprio ambiente escolar, através de palestras ou mesmo, atendimento individualizado.

É pelo diálogo de populares e acadêmicos, de classes populares e não populares, de educadores e educandos que o modo único de ver o mundo ou a visão pré-dada será

superada. É pela discussão, pela troca de saberes, pelo ponto e contraponto entre as pessoas, que o mundo deve ser construído. Este diálogo, a partir de diferentes formas de ver o mundo desaguará em sínteses de modos de pensar e fazer que podem contribuir com a construção de novas formas de sociabilidades. Este exercício contínuo para Freire (1992) é a própria democracia, ou seja, uma discussão ampla em torno dos problemas do mundo, pelas pessoas que fazem o mundo, sobre o que fazer com esse mundo. A iniciativa dos profissionais é um ato decolonizador nos espaços de privação de liberdade.

Decolonizar a privação de liberdade para decolonizar as práticas educativas

Alicerçados nas epistemologias do Sul, com vistas a romper com a colonialidade do pensamento imposto historicamente pelo eurocentrismo, nos apoiamos no pensamento de Walsh (2009), conhecida como pedagoga da decolonialidade que construiu sua teoria sob as bases do pensamento crítico na América Latina, das lutas políticas e da práxis social dos povos afrodescendentes e indígenas, fundamentamos esta cessão.

Walsh (2009, p. 01), traz contribuições ao debate decolonial, sua produção se constitui um trabalho político-pedagógico e pedagógico-político no atual contexto latino-americano é, tanto para o reconhecimento como para a inclusão dos “oprimidos” e “condenados” em instituições e discursos públicos, oficiais, neoliberais e transnacionalizados.

Partindo do problema estrutural-colonial-racial e avançando em direção à transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente diferentes, a interculturalidade crítica – como prática política – atrai outro caminho muito diferente daquele que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não é limitado às esferas política, social e cultural; também atravessa os do conhecimento e do ser. Ou seja, preocupar-se também com a exclusão, a negação e a subalternização ontológico e epistêmico-cognitivo de grupos e sujeitos racializados, para as práticas de desumanização e subordinação do conhecimento que privilegiam alguns em outros, “naturalizando” a diferença e escondendo as desigualdades que são estruturais e são mantidos dentro dela. Mas, além disso, preocupe-se com os seres e conhecimentos de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009, p.11).

A partir desse fragmento que traz a necessidade de nos preocuparmos com os seres e conhecimentos de resistência, insurgência e oposição destacamos a relevância deste ensaio, ao pôr em diálogo práticas profissionais que são antagonizadas no cotidiano.

Tendo por premissa a educação como espaço de construção de processos de ensino, vivência e aprendizagem, tomamos como objetivo decolonizar a privação de liberdade, desvelando seus intentos e interesses subjacentes à manutenção da lógica do capital.

Para Batista (2017)⁹ há

uma estratégia do capitalismo central de fazer o controle social [...] através da punição, da pena e também pelo controle da mão de obra que está sobrando, de populações que não tem outro projeto, apenas o penal. A associação do poder punitivo no controle do exército industrial de reserva oscila de acordo com a ocasião. Em períodos em que sobram braços, o direito penal e o poder punitivo têm de ser mais truculentos. Em contrapartida, quando faltam braços, aparecem os discursos liberais.

A lógica da subalternidade consiste em processos de inferiorização de determinados grupos sociais que são considerados dependentes, incapazes, e, portanto, sua presença na sociedade é inferiorizada em todos os sentidos. É o que ocorre com as pessoas submetidas aos sistemas socioeducativo e prisional.

A subalternidade a que estão submetidos esses profissionais impacta em sua saúde. É sabido que os espaços de privação de liberdade são: insalubres; marcados pela precarização; número insuficiente de trabalhadores que gera sobrecarga de trabalho; convívio com situações de violência e estigmatização social; práticas de assédio moral¹⁰; infraestrutura inadequada, geralmente, superlotadas; sendo precários espaços de diálogo. Esses fatores são promotores de sofrimento e contribuem para o esgotamento físico e mental dos trabalhadores. Para Dejours (1992), nas condições de trabalho, é o corpo quem recebe o impacto, enquanto na organização do trabalho, o alvo é o funcionamento mental.

Outro elemento que permeia o cotidiano é a divisão das categorias profissionais em classes e guetos. A rivalidade é fomentada pela instituição para dividir, segregar, e (des)potencializar a organização e mobilização dos trabalhadores na luta coletiva por direitos trabalhistas e sociais. Assim, a instituição decide ora conceder benefícios em favor de uma categoria, e nada oferece às demais. Em outro momento, a depender do perfil da gestão da instituição, o cenário se inverte. Mas, a lógica de divisão continua a permear o imaginário e as práticas sociais na privação de liberdade.

Nesse sentido, o mesmo acontece, entre grupos de trabalhadores e da gestão, comissionados e efetivos, trabalhadores e público atendido, sejam eles: adolescentes/jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas em privação de liberdade ou familiares.

No contexto de desemprego estrutural, de desregulamentação de direitos e precarização das políticas públicas e sociais, emerge uma massa de trabalhadores vivenciando agravos da saúde mental. A pandemia da covid-19 agravou ainda mais esta realidade.

Isso tem impacto direto nos espaços de trabalho. Para decolonizar a prática profissional, faz-se necessário envidar esforços para romper as barreiras da segregação e da divisão entre os grupos profissionais. E, sim, devemos começar com um sorriso de bom-dia, olhar

⁹ Relato da autora durante entrevista concedida ao Jornal Nova Democracia, em julho de 2017.

¹⁰ O assédio moral caracteriza-se por condutas inadequadas reiteradas que tem como objetivo ou efeito degradar a saúde física e mental, violar direitos, a dignidade e o futuro profissional de um trabalhador (GRENIER-PEZÉ apud LABETA-IACK, 2022, p.159).

nos olhos, criar espaços de diálogo sobre cotidiano e refletir sobre as potencialidades e desafios a fim de nos enxergarmos em nossa humanidade. Só então, nos tornaremos uma comunidade educativa.

Campos (2019) propõe uma revisão dos comportamentos para permitir a construção local dos saberes e práticas, a fim de possibilitar a produção de ferramentas úteis e utilizáveis aos processos educativos.

Os exemplos da construção dos saberes e práticas [...] deveriam ser observados e traduzidos no sentido de possibilitar melhor construção do saber na escola a partir de nossos contextos de vivência. Mas que seja de vivência vivenciada e experimentada, problematizando sobre tudo que pode parecer óbvio, embora muitas vezes seja enganoso por não termos aprofundado nossa problematização...Pensar sobre o óbvio não pensado! (CAMPOS, 2019, p.32).

Nesse sentido, passaremos a *esperançar o inédito viável* a partir dos diálogos tecidos nesse ensaio.

Esperançando o inédito viável pelo diálogo em unidades de privação de liberdade

A iniciativa dos profissionais em dialogar sobre as práticas e os desafios do cotidiano demonstra preocupações com a práxis na educação nos espaços de privação de liberdade. Suas iniciativas corroboram com os conceitos de *esperança* e abrem caminho para o *inédito viável*, ambos elaborados por Freire (1992; 2016).

A *esperança*, para Freire (1992), refere-se a uma atitude mental anterior à prática, que para uns pode ser sonho, para outros, utopia, mas que ele chama, *esperança*. Para se alcançar a democracia e um mundo melhor, antes da ação existe o sentimento de que com esta ação junto a outras pessoas, pode melhorar o mundo. Ele destaca que muitos encorajam a *desesperança*, a crença de que não vale a pena sonhar e acreditar que o mundo pode ser melhor. Esta crença faz sucumbir qualquer força que pense em recriar o mundo. A *esperança* é um sentimento, um pensar, uma crença de que é possível fazer o mundo diferente.

A *desesperança*, portanto, desmobiliza as pessoas, faz com que acreditem na impossibilidade de melhorar o mundo e que este é uma realidade dada e imutável. Freire (1992) deixa claro que a *esperança* é um dos imperativos de sua existência:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha *esperança* o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha *esperança* basta. Minha *esperança* é

necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de herança crítica, como o peixe necessita de água despoluída (FREIRE, 1992, p. 6).

Esperança, portanto, é um sentimento, uma vontade de mudar uma realidade, o mundo, um passo antes, mas necessário, básico, imprescindível e interdependente à prática, para tornar-se concretude. Ela é a cogitação da prática. Sua preparação. Desse modo, por meio do diálogo, o policial penal, a assistente social e o gestor escolar expressam sentimentos como preparação para melhorar as práticas nos espaços de privação de liberdade, o que enseja o *inédito viável* freiriano.

O *inédito viável* só é possível quando as pessoas percebem que a partir do diálogo podem transpor obstáculos que os mantinham separados, cada um em sua área de atuação. Ao optarem pelo *diálogo*, num espaço em que o diálogo não é a regra, constroem uma ação que antes não era percebida como viável podendo inaugurar o *inédito viável*, o diálogo entre os profissionais em busca do conhecimento mútuo do trabalho uns dos outros e a partir daí a busca pela melhora da educação nesses espaços.

O *inédito viável* significa alcançar o que parecia inviável, intransponível e inimaginável, mas na verdade não o é. Ao optarem pelo diálogo, os profissionais quebram a regra do não diálogo, e conseqüentemente tornam viável a lógica predominante de que não seria possível a união e o trabalho conjunto dos profissionais que atuam nesses espaços a partir de seus saberes a fim de contribuir com a melhoria da educação.

Não é prerrogativa estatal alimentar a *esperança* e possibilitar o *inédito viável*, pois lhe interessa manter o mundo e os espaços de privação de liberdade como estão, dominados pela lógica opressora. Ambas são prerrogativas de quem deseja mudar o mundo, humanizá-lo, de quem nega e luta contra as situações que parecem intransponíveis, pessoas que enxergam e se propõem a pensar além das situações que parecem, mas não são intransponíveis.

A história nos mostra que não há nada que seja imutável e nem mal que dure para sempre. Parafraseando Freire (2023) há transformações de todo tamanho. Nossa meta é a mudança social, mas trabalhamos no sentido de provocar as transformações sociais possíveis dentro dos espaços onde atuamos.

Pausando o diálogo para outros entrelaçamentos decolonizadores

O diálogo construído ao longo desse ensaio foi inviabilizado e silenciado historicamente pelo Estado. As contribuições para a educação nos espaços de privação de liberdade se constituíram em frutos do enlace de experiências profissionais, dos saberes construídos ao longo dos anos, das vivências de pesquisadores e também da participação nos encontros da disciplina, Decolonização, Educação e Pesquisa, ofertada remotamente pelo

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Paulo.

Nossa decisão em dialogar sobre as dificuldades profissionais uns com os outros demonstra a inquietude de quem assiste aos espaços de privação de liberdade serem invisibilizados socialmente. A desconsideração da sociedade em relação a esses espaços atinge as pessoas em privação de liberdade e os profissionais que neles trabalham para garantir às primeiras os direitos individuais e sociais não alcançados pela decisão judicial. As aprendizagens e ensinamentos oriundos desse diálogo evidenciam que somos sujeitos históricos e, como tal, devemos refletir e agir sobre a realidade em que vivemos a fim de contribuir para sua transformação.

Assim, ao tecer esta reflexão decolonial, afirmamos a necessidade de criar espaços de diálogo entre as categorias profissionais, bem como processos de organização, luta e resistência por melhores condições de trabalho e pela humanização das relações em todos os espaços, reconhecendo as singularidades e potencialidades das práticas profissionais, refletindo acerca das fragilidades e construindo pontes para a efetivação da educação.

Esse diálogo não se conclui aqui. Foi apenas um ponto de partida que nos conduzirá a outros entrelaçamentos no cotidiano das unidades de privação de liberdade com vistas a intensificar o entrelaçamento de saberes a fim de *esperançar* o alcance do *inédito viável*.

Referências

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10^a. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRASIL. Lei nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. **Lei de Execução Penal**. Brasília, 1984.

CALDAS, Edla Cristina R.; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Pesquisa decolonial e privação de liberdade: reflexões epistemológicas e metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 34-48, jan./abr, 2021.

CAMPOS, Marcio D'Olne. Por que Sulear? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar SULEAR**. Ano 2. N. 2. Set – 2019, p. 10-35.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico>. Acesso em: 13 de fev. de 2024.

DEJOURS, Christophe (1949). **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Ferreira. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez - Oboré, 1992.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. Diretrizes Pedagógicas 2024. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%C3%93GICAS%202024%20FINAL-4.pdf>. Acesso em: 02 de març. de 2024.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopes; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LABETA-IACK, Pollyanna, 1984. **A trajetória institucional de adolescentes e jovens pós-cumprimento de medida socioeducativa**: entre o cárcere, a morte e a luta por sobrevivência. / Pollyanna Labeta Iack. - 2023.

LABETA-IACK, Pollyanna. O trabalho na política de socioeducação: entre tensões, conflitos e potencialidades. In: **Transformando trajetórias de vulnerabilidade** / Organizadoras: Maria Lucia Teixeira Adefila. - São Paulo: Annablume, 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. ANPED: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LEME, José Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, E. M. C. (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Eduscar, 2007. p. 111-146.

LOPES, Rosalice. (2002). O cotidiano da violência: o trabalho do agente de segurança penitenciária nas instituições prisionais. **Psicologia para América Latina**, 1, 15-22. Disponível em: http://psicolatina.org/Uno/psicologia_juridica.html. Acesso em: 13 de fev. de 2024.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Manual de direito penal: parte geral**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção**. 17 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>>. Acesso em 06 fev. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cad. Cedes, Campinas**, v. 36, n. 98, p. (43-59), jan. abr.. 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 35, n. 96, p. 239-55, 2015.

RAFAEL, Marcos Fernandes. A infrequência escolar de uma unidade prisional: Escola Estadual César Lombroso na Penitenciária José Maria Alckmin. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. 134p.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

WALSH Catherine, Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. In CANDAU, Vera (Edit.), **Educación Intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, PUC-RIO, 2009, p. 228.

ZANIN, Joslene Eidam. Educação carcerária: conflito punir/ressocializar. *In*: JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 2., 2005, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos [...]**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005. p. 1-12.

Recebido em: 02/03/2024

Aprovado em: 10/08/2024