

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**SUZANE DUARTE ALMADA**

**EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE  
LIBERDADE EM UNIDADE DA APAC NA REGIÃO METROPOLITANA DE  
BELO HORIZONTE – MG**

**BELO HORIZONTE**

**2019**

**SUZANE DUARTE ALMADA**

**EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE  
LIBERDADE EM UNIDADE DA APAC NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO  
HORIZONTE - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Ferreira Godinho

**BELO HORIZONTE**

**2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**FICHA CATALOGRÁFICA**

A444e Almada, Suzane Duarte.

Experiências de escolarização de jovens em privação de liberdade em unidade da APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte - MG [manuscrito] / Suzane Duarte Almada. - 2019.

123 f. il., color.

Orientadora: Ana Claudia Ferreira Godinho

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 111-118.

1. Educação em contexto de privação de liberdade. 2. Juventude. 3. Educação de jovens e adultos. 4. APAC. I. Godinho, Ana Claudia Ferreira. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 37:343.82

**Suzane Duarte Almada**

**EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE  
LIBERDADE EM UNIDADE DA APAC DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO  
HORIZONTE**

Dissertação defendida em 28 de fevereiro de 2019 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Ferreira Godinho – UFRGS (PPGE/UEMG)  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elenice Cammarosano Onofre – UFSCAR

---

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva – UEMG

---

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG (Suplente)

---

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião – UFF (Suplente)

## DEDICATÓRIA

Aos jovens e adultos da APAC e todo sistema prisional que aguardam a “*liberdade de catar*”

## AGRADECIMENTOS

À minha filha Elis, por toda compreensão e afeto. “Não sei se o mundo é bom, mas ele ficou melhor quando você chegou”!

Aos meus pais, Leci e Wanderley, por toda entrega e amor.

Aos meus irmãos Cristiane, Alison, Emmanuel e Ana Beatriz. Nós sabemos o que a educação fez em nossas vidas!!

À minha cunhada Dani e minha sobrinha Maria Flor que fazem nossa família mais feliz!

À minha orientadora, Ana Claudia Godinho por toda paciência, parceria e solidariedade nos momentos mais complicados nesta caminhada. Toda minha admiração por esta intelectual incrível!! Obrigada por me inserir neste instigante campo de estudos que é a educação em contextos de privação de liberdade.

À minha Turma IX do Mestrado em Educação da UEMG. Foi uma honra fazer este percurso com vocês!!!

Aos Professores(as) do Programa de Pós-Graduação por me ajudarem nesta retomada ao espaço acadêmico. Estarei sempre em defesa da universidade pública, gratuita e laica, para que outros sujeitos e outros corpos venham trazer outras palavras!!!

À Professora Elenice Maria Cammarosano Onofre e ao Professor Walesson Gomes da Silva por aceitaram participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos meus amigos queridos Marcelo, Melciene e Everton pela generosidade e apoio no momento SOS MESTRADO!

A meu amado amigo, Leonardo David! Sua presença e companheirismo foram fundamentais na reta final!! Gratidão pela lealdade de sempre!

Às companheiras e aos companheiros do Gabinete, por todo apoio e compreensão pelas ausências! Sem vocês não teria completado essa jornada!!

À toda direção e funcionários da APAC pelo meu acesso e acolhida na instituição.

Às professoras e professores da EJA da APAC. Vocês me motivam a seguir tendo orgulho de ter escolhido o magistério como profissão.

Aos recuperandos da APAC pelas partilhas e pelos ricos momentos de trocas.  
“Tamo junto”!

Ao Matheus, filhão que a vida me trouxe de presente num momento tão difícil!! Obrigada pelo carinho e por não me deixar com fome e com sede nestes dias de escrita!! Rsr

A todas as amigas e amigos que estiveram na torcida para que eu pudesse finalizar este ciclo! Ninguém solta a mão de ninguém!!

À Dóris, pela companhia e latidos que me acalentaram na solidão da escrita! Minha profunda gratidão à Força Divina que me trouxe até aqui!!!

Voa menino, voa pra sua estrela natal  
Voa menino, voa por cima do temporal

Sei da saudade que sente do tempo, do  
coração Vejo o lamento que mora na sua  
canção

Eu também tive um sonho que passou  
Também sou feiticeiro e cantador

Eu também ouço histórias na voz do  
tambor

Voa menino, voa pra sua estrela natal  
Voa menino, voa por cima do temporal

Sei dos seus sonhos perdidos nos olhos  
da mãe do luar

Conheço o amor infinito que deixou por  
lá

Eu também tive um rio que secou  
Também sou guerreiro e sonhador

Eu também sei cantar pra não gritar de  
dor

Voa menino, voa pra sua estrela natal  
Voa menino, voa por cima do temporal

Eu também tive um sonho que passou

Também sou feiticeiro e cantador

Eu também ouço histórias na voz do  
tambor Eu também tive um rio que secou

Também sou guerreiro e sonhador

Eu também sei cantar pra não gritar de  
dor



## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as experiências de escolarização de jovens em privação de liberdade em unidade da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado - APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte –MG. Os objetivos específicos estabelecidos foram: conhecer os percursos escolares dos jovens anteriores ao ingresso na APAC, compreender os sentidos, motivações e perspectivas dos jovens em relação à Educação de Jovens e Adultos - EJA na APAC; identificar se a APAC enquanto proposta alternativa de cumprimento de pena de privação de liberdade, tem criado condições para se garantir o direito à educação. Este trabalho estabeleceu um diálogo com três campos de estudo: educação em contexto de privação de liberdade na perspectiva da educação como direito humano, juventudes como construção sócio-cultural e o sistema prisional, especialmente a APAC, à luz da criminologia crítica e da problematização do encarceramento em massa de jovens pobres, negros e com baixa escolaridade. Adotei a abordagem qualitativa para a realização da investigação, com revisão bibliográfica, levantamento documental e adoção das técnicas de observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados da pesquisa evidenciaram percursos escolares anteriores ao ingresso na APAC não lineares, marcados pelas precárias condições de sobrevivências de suas famílias e pelo trabalho prematuro e precário. Os percursos escolares no sistema comum foram inviabilizados pela lógica punitiva da pena de prisão. O lugar reconhecido da educação na metodologia apaqueana e na organização dos tempos da instituição, tem garantido uma experiência de escolarização para os jovens recuperandos muito mais significativa e que não se resume à remição da pena. Os sujeitos da pesquisa ressaltaram a importância dos professores nessa retomada da escolarização, motivando-os nos seus sonhos e nas suas perspectivas de futuro.

**Palavras-chave:** Educação em contexto de privação de liberdade. Juventudes. Educação de Jovens e Adultos. APAC.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the experiences of young people's schooling, in deprivation of liberty in the unity of the Association of Protection and Assistance to the Convicted (or Associação de Proteção e Assistência ao Condenado - APAC) in the Metropolitan Region of Belo Horizonte - MG. The specific goals were; getting to know the school pathways from these young people prior to joining APAC. Understanding the meanings, motivations, and perspectives of them related to Youth and Adult Education (or Educação de Jovens e Adultos - EJA) in APAC Identifying whether APAC, as an alternative proposal in order to serve a sentence of deprivation of liberty, has created conditions to guarantee the right of education. This work established a dialogue with three study domains: education under context of deprivation of liberty from the perspective of education as a human right, the youth as socio-cultural construction, and the prison system, especially APAC, in the spotlight of critical criminology and problematization of mass incarceration of the poor, black and low schooling youth. I adopted the qualitative approaching due to carry out the research, with bibliographical revision, documentary survey, and adoption of participant observation techniques, and semi-structured interviews. The results of the research evidenced non-linear pre-entry school pathways to get into the APAC, through the precarious survival conditions of their families and by their work, both precarious and premature. The school paths in the common system were unable because of the punitive logic of the prison sentence. The acknowledged place of education in the Achaean methodology and in the timing organization of the institution has guaranteed a way more meaningful schooling experience for recovered young people, which is not limited to the remission of the sentence. The research subjects emphasized the importance of the teachers in this resumption of schooling, motivating them in their dreams and in their perspectives for the future.

**Keywords:** Education under the context of deprivation of liberty. Youth. Youth and Adult Education. APAC.

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1. número de trabalhos acadêmicos sobre Juventude em Privação de Liberdade por unidade da federação (2002 – 2018)

Quadro 2. Teses e Dissertações sobre Juventude em Privação de Liberdade registradas no Banco de Teses da CAPES (2002 – 2018)

Quadro 3. Temas de trabalhos acadêmicos sobre Juventude em Privação de Liberdade – Banco de Teses da CAPES – (2002 – 2018)

Tabela 1. Doze elementos do Método APAC

Tabela 2. Idade e ano/série dos jovens entrevistados

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Faixa etária APAC de Santa Luzia

Gráfico 2 – Escolaridade APAC de Santa Luzia

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAC – Associação de Proteção e Assistência ao Condenado

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CRS – Centro de Reintegração Social

CSS – Conselho de Sinceridade e Solidariedade

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LEP – Lei de Execução Penal

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO .....	16
1 PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO .....	22
1.1 Privação de liberdade, educação e garantia de direitos.....	22
1.2 A prisão e o direito à educação no Brasil: avanços legais e desafios operacionais .....	31
1.3 Desafios da educação em prisões na atualidade .....	35
2 OS JOVENS E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE .....	41
2.1 Juventude: um conceito em disputa.....	41
2.2 Jovens em contextos de privação de liberdade.....	45
2.3 A produção acadêmica sobre jovens em privação de liberdade.....	53
3 HISTÓRICO DA APAC: DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS ATÉ SANTA LUZIA .	60
3.1 A APAC-Mãe de São José dos Campos – SP.....	60
3.2 Bragança Paulista – SP .....	65
3.3 A “APAC Filha” de Itaúna – MG – A expansão em Minas Gerais e a consolidação da metodologia apaqueana.....	67
3.4 Inserção no campo de pesquisa: Percepções sobre a dinâmica institucional	71
4 PERCURSOS ESCOLARES, EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS JOVENS ENTREVISTADOS .....	83
4.1 Percursos escolares não lineares: experiências anteriores ao ingresso na APAC	83
4.2 Retomada e motivações para as experiências escolares na APAC .....	94
4.3 “Todo mundo aqui tem um sonho”: expectativas de futuro .....	103
5 CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	119

## APRESENTAÇÃO

Em algum momento do início dos anos 2000, estava eu em mais uma visita à cadeia pública do meu bairro juntamente com a Pastoral Carcerária<sup>1</sup>. Neste dia, a visita teve um tom mais festivo, incluindo um almoço que oferecemos aos homens jovens e adultos que estavam ali em situação de privação de liberdade. Todas as vezes que participava das visitas encontrava alguém conhecido: um vizinho, um ex- colega de escola, um parente de alguma família conhecida. Naquele dia não foi diferente, um rapaz se aproximou de mim e todo brincalhão veio me dizendo “Ei, professora! Tá vendo, você não me ensinou direito, acabei parando aqui”. Com bom humor, recebi aquela afirmação do meu ex-aluno que trouxe provocações que ressoam em mim até hoje.

Assim como aquele jovem, encontrei ali na Cadeia, que alguns anos depois tornou-se um presídio<sup>2</sup>, tantos outros ex-alunos das escolas públicas onde eu havia trabalhado como professora de História. Inclusive uma das escolas era vizinha da Cadeia: para ser mais precisa esta unidade prisional permanece até hoje entre uma escola pública do governo estadual e um posto de saúde!

Aquela fala do meu ex-aluno me trouxe muito desconforto. Como professora mais uma vez me deparava com os limites da educação e com um sentimento de impotência: a escola havia falhado de novo? Enquanto militante e apoiadora da Pastoral da Juventude<sup>3</sup> da Igreja Católica desde minha adolescência, que sempre teve como uma das suas principais bandeiras a defesa dos direitos das

---

<sup>1</sup> Pastoral Carcerária é uma das pastorais sociais da Igreja Católica que tem por objetivo “acompanhar as pessoas privadas de liberdade em todas as circunstâncias e atender suas necessidades pessoais e familiares”...”lutar pelo fim da política de encarceramento em massa no país, através do desencarceramento da população carcerária”. Em <http://www.carceraria.org.br>

<sup>2</sup> De 1986 a 2008, a Cadeia Pública do município da Região Metropolitana de Belo Horizonte onde se localiza a unidade APAC que estudei ficou sob a responsabilidade da Polícia Civil. A Cadeia sempre foi alvo de queixas e denúncias de torturas e condições degradantes para a permanência dos presos que para lá eram levados, sendo um dos estabelecimentos prisionais visitados pelos Deputados Estaduais da CPI do Sistema Carcerário de MG, em 1997. A Cadeia, localizada entre um posto de saúde e uma escola pública, passou por uma reforma nos primeiros meses de 2008, tornando-se um Presídio agora sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Defesa Social. O Presídio do Palmital tem a capacidade para até 120 presos e está sempre superlotado. O Conjunto Palmital surgiu na década de 1980 e é um dos maiores conjuntos habitacionais do estado de Minas Gerais, com uma população maciçamente de baixa renda, que vive num contexto de violência e sem garantia dos seus direitos.

<sup>3</sup> A Pastoral da Juventude está organizada dentro da Igreja Católica e tem suas raízes históricas na década de 1970. Sua proposta de evangelização e atuação tem seu fundamento na ação Católica, na Teologia da Libertação e na Pedagogia do Oprimido. Sua presença vai para além dos espaços eclesiais, inserindo-se nos movimentos populares, na participação partidária e outras organizações que lutam em defesa da vida e da dignidade humana. Ver <http://www.pj.org.br>

juventudes, estava ali cara a cara com jovens para os quais vários direitos nunca foram garantidos pelo Poder Público ou pela sociedade. Profissionalmente, já havia trabalhado como educadora social em Belo Horizonte no atendimento à crianças e adolescentes com trajetórias de vida nas ruas e outras violações de direitos, e naquele momento me aproximava mais dos jovens da minha cidade que eram invisibilizados e criminalizados.

Na minha experiência como vereadora e gestora municipal de Assistência Social e Direitos Humanos busquei levar para a agenda pública as discussões e propostas de políticas públicas voltadas para as juventudes em contexto de violência, criminalidade e violação de direitos. Neste processo de construção marcado por descobertas e bons resultados, mas também por fracassos e incertezas, me senti encorajada a retomar o diálogo com o espaço acadêmico: buscava outras possibilidades de leitura daquela realidade que o campo do conhecimento teórico poderia me proporcionar.

Nesta busca, o primeiro esforço empreendido foi uma pesquisa numa especialização sobre juventude e adolescência no mundo contemporâneo que teve como título “Juventude, violência e educação: a escola pública sob o olhar de jovens da população carcerária”. O objetivo foi conhecer as visões de jovens da população carcerária sobre a educação e a escola pública. Para isso, busquei analisar os problemas e as dificuldades quanto ao acesso, permanência e qualidade da escola pública encontrados por aqueles jovens em suas trajetórias de vida e, também, verifiquei qual a relação entre a experiência escolar dos jovens que foram sujeitos da pesquisa e suas trajetórias de exclusão e criminalidade.

Depois de mais um tempo de imersão na militância e nas atividades e funções como legisladora, retorno ao campo da pesquisa me propondo a uma investigação que tem como pano de fundo o desejo de continuar o trabalho iniciado durante a especialização mencionada anteriormente, considerando, também, vários aspectos do atual contexto das juventudes brasileiras e da produção acadêmica como discorrerei nas próximas páginas.



## INTRODUÇÃO

Diante dos desafios da história contemporânea do país, vejo como importante delinear o retrato de uma grande parte da juventude brasileira, que vem sendo marcada pelo processo de criminalização e exclusão dos direitos mais elementares de cidadania. É preciso que se compreenda esta condição juvenil no contexto da violência, criminalidade e violação de direitos.

A população em privação de liberdade no Brasil chegou a mais de 726.712 mil pessoas (INFOPEN, 2016) sendo que 55% são jovens de 18 a 29 anos, 64% são negros e 75% não chegaram ao Ensino Médio. Esses dados apontam para um processo de criminalização da pobreza e, mais especificamente, da juventude pobre e negra.

O encarceramento em massa, a aplicação de penas mais severas e o uso excessivo de prisão preventiva têm sido as respostas do Estado brasileiro para os problemas sociais e da violência. Assim como em outros momentos da história do país – os movimentos de resistência dos (as) escravos (as), Canudos, Revolta da Vacina – a resposta é sempre repressora e policial, nunca no âmbito da política, ou seja, na ótica da “coisa pública” como pauta política. A nossa herança autoritária leva-nos a escamotear as contradições que se manifestam a partir da luta de classes e mantemos “a visão das classes populares como classes perigosas que não são caso de política e sim de polícia” (CHAUÍ, 1989).

Ainda que o “penitenciário” que assistimos no Brasil guarde traços do nosso processo histórico de colonização violenta, escravidão, ditaduras e autoritarismos, é preciso ter no horizonte que não se trata de um movimento isolado, estritamente nacional:

Analisando este momento histórico mundial conflituoso que se instaura, percebe-se que o Estado vem optando claramente pela criminalização da miséria e o encarceramento maciço como complemento da generalização da insegurança salarial e social (JULIÃO, 2014, p. 74).

Paralelamente à ampliação do número de pessoas encarceradas, houve uma significativa ampliação normativa estabelecendo o direito à educação nas prisões brasileiras. Os importantes avanços no marco normativo em relação ao direito à educação de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade se inserem

numa mobilização e pressão de setores sociais que compreendem que a afirmação de direitos fundamentais de todas as pessoas é condição *sine qua non* para a realização de um ideal de democracia.

A Lei de Execução Penal – LEP, Lei nº 7.210/1984, previa a remição de pena somente pelo trabalho. Em 2011, através da Lei 12.433 houve uma modificação do art. 126 da LEP incluindo-se a remição também por estudo. Destaque, também, para a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que “Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais”, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Em 19 de maio de 2010, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02 que “Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais”.

Nesta mesma perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/1996, prevê a educação, no Brasil, organizada em etapas e modalidades. A educação em prisões está inserida na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Conseqüentemente, temos o Plano Nacional de Educação – 2014/2024, Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu a oferta de educação de jovens e adultos às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais conforme ações previstas para as Metas 09 e 10 do Plano.

Entretanto, os dados demonstram como ainda está longe a efetivação deste direito e como essa condição desagua na população em privação de liberdade. Segundo o INFOPEN (2016), da população que se encontra no sistema prisional (726.712 mil pessoas), no tocante a sua escolaridade, 4% são analfabetos, 6% são alfabetizados sem cursos regulares, 51% possuem ensino fundamental incompleto e 14% possuem ensino fundamental completo. Mesmo com escolarização tão precária, apenas 12% da população em privação de liberdade participa de alguma atividade educacional, escolar ou não escolar. “Cabe, nesse sentido, perguntar como, sob a guarda do Estado, mantêm-se mais de 500 mil homens e mulheres privadas da liberdade sem cumprir o dever de assegurar-lhes o direito constitucional à educação?” (ZANETTI; CASTELLI JUNIOR, 2014, p. 53).

É aí que chegamos ao espaço no qual queremos nos debruçar. Neste exercício por cidadania da população prisional e na busca de um modelo alternativo

ao modelo prisional convencional, foi criada a Associação de Proteção e Assistência ao Condenado – APAC, uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e reintegração social dos condenados às penas privativas de liberdade. Nosso objeto de estudo está ligado diretamente com esta experiência da oferta de ensino por esta instituição. Sendo assim, vale lembrar que a APAC<sup>4</sup> surgiu em 1972, através de estudos e experiências com os condenados e um grupo de pessoas voluntárias lideradas por Mário Ottoboni, em São José dos Campos-SP. Em Minas Gerais ela se implantou no início da década de 1980, em Itaúna. Em Santa Luzia foi concebida desde 2000 e inaugurada oficialmente em 2006 para receber a população prisional masculina. De modo estrito, podemos dizer que seu método está fincado no princípio da dignidade humana e na crença de que todo ser humano é “recuperável”, pois “todo homem é maior que a seu erro”, como afirma seu idealizador, o Dr. Mário Ottoboni. Assim, nesta instituição ninguém é chamado de preso ou identificado por um número, mas é considerado como um recuperando que possui e é chamado pelo nome.

Interpelada por esse contexto, me propus a responder a seguinte indagação: se a educação, enquanto direito humano, subjetivo e intransferível, tem sido garantida às juventudes que se encontram no sistema prisional? Diante desta provocação, o objetivo geral deste trabalho foi o de analisar as experiências de escolarização de jovens em privação de liberdade em unidade da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado - APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte –MG.

Para cumprir esta tarefa, os objetivos específicos foram conhecer os percursos escolares dos jovens anteriores ao ingresso na APAC, compreender os sentidos, motivações e perspectivas dos jovens em relação à Educação de Jovens e Adultos - EJA na APAC; identificar se a APAC enquanto proposta alternativa de cumprimento de pena de privação de liberdade, tem criado condições para se garantir o direito à educação.

Para esta investigação, adotei a abordagem qualitativa em diálogo com Alves (1991, p. 55) que compreende que para aqueles que se alinham como os “qualitativos”,

---

<sup>4</sup> O capítulo 02 apresenta um histórico mais detalhado sobre esta experiência da APAC no Brasil, em Minas Gerais e em Santa Luzia.

a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico (ALVES, 1991, p. 55).

A pesquisa teve como primeira etapa um minucioso levantamento bibliográfico das pesquisas sobre educação em contextos de privação de liberdade, das investigações sobre jovens em contextos de privação e de restrição de liberdade e dos trabalhos acadêmicos sobre a APAC.

A revisão bibliográfica foi considerada uma importante etapa metodológica, pois como afirma Charlot (2006, p.10), ao discutir as especificidades e os desafios da pesquisa educacional, é importante questionarmo-nos enquanto pesquisadores/as deste campo sobre nossos discursos de opinião, espontaneístas e marcados por “achismos”. A produção científica sobre a educação deve perseguir um rigor ancorado em conceitos e dados. Abandonar este lugar meramente de se emitir opinião e entrar na esfera da produção do conhecimento, exige que saibamos aquilo que queremos conhecer; daí temos a base de um projeto de pesquisa, conforme defende Charlot (2006, p. 10).

Nesta perspectiva, a revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem um papel fundamental, uma vez que, enquanto mestrande, estava me inserindo numa comunidade científica que já apresentava um acúmulo de produção teórica e de dados empíricos sobre a temática que foi proposta. A produção acadêmica não se encerra nesta construção individual, mas em sua perspectiva coletiva e continuada. A revisão bibliográfica consiste na busca de se conhecer o caminho já trilhado e deve servir, segundo Alves (1992, p. 54), “a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico”. Este esforço proporciona a identificação de lacunas, aponta possibilidades de complementação ou contestação de abordagens a temas anteriormente discutidos; contribui para se avançar no delineamento do objeto de pesquisa, nas escolhas de referências teóricas, metodologias e procedimentos de pesquisa. Porém, vale ressaltar que, em hipótese alguma, o saber popular deva ser descartado para essa compreensão da produção da ciência.

Na sequência da revisão bibliográfica, realizei um trabalho de campo na

unidade APAC de Santa Luzia/MG. Nela, escolhi os jovens em privação de liberdade como sujeitos da pesquisa, sendo convidados aqueles que estavam inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para a seleção dos jovens considerei como critério a escolha de 04 (quatro) participantes, do sexo masculino, entre 18 e 29 anos, que se encontram na unidade da APAC descrita anteriormente e matriculados na EJA, ofertada neste estabelecimento prisional.

Assim, utilizei a metodologia de entrevistas semi-estruturadas, registradas e transcritas, e realizei observação participante para interlocução com a realidade observada.

A escolha do método de entrevistas semi-estruturadas tem sido um esforço epistemológico de descolonização da pesquisa, considerando que a narrativa de si traz a possibilidade de emergir um outro olhar, uma outra fala fora da lógica ocidental, branca, heterossexual, machista, proprietária. Como afirma Almeida (2012, p.16-17), em prefácio da obra de Spivak (2012):

(...) a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar e para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido/a. Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido.

Sobre a escolha da técnica da observação participante, alinho-me à compreensão anunciada por Minayo (2003, p. 59):

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não podem ser obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

A observação participante consistiu em acompanhar as atividades da EJA que é desenvolvida na APAC, mantendo-se os registros no diário de campo a ampliação das informações a respeito da unidade da referida APAC e da EJA lá ofertada aos jovens em privação de liberdade.

Por fim, para organizar e apresentar o trabalho de campo, a escrita desta dissertação foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresento o aporte teórico sobre educação em contextos de privação de liberdade, a situação do

encarceramento em massa no Brasil e os avanços e desafios para a efetivação do direito à educação no espaço prisional.

No segundo capítulo, apresentei as discussões conceituais no campo de estudos sobre juventudes e a produção de conhecimento sobre jovens privados de liberdade.

A contextualização histórica da APAC e apresentação do seu Método foi tema do terceiro capítulo, além de expor as percepções a partir da inserção no campo de pesquisa.

O capítulo quatro foi dedicado à análise dos dados coletados a partir das entrevistas semi-estruturadas com os jovens recuperandos sujeitos da pesquisa. Seus percursos escolares anteriores ao ingresso na APAC, suas motivações para a retomada da experiência de escolarização na unidade e suas expectativas de futuro, permearam a reflexão apresentada.

## **1 PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO**

Neste capítulo apresento a revisão teórica dos estudos sobre educação em contextos de privação de liberdade. O propósito central deste capítulo é resgatar os principais argumentos de afirmação do direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

Com esse intuito, desenvolvo reflexões sobre a prisão como instituição social com objetivos e dinâmicas específicos desde sua criação no século XVIII. Para isso, retomo conceitos elaborados por Foucault (2008) e Goffman (1961) para analisar as características que a prisão assumiu enquanto instituição social, mais especificamente como instituição total no Estado moderno. Esses conceitos contribuem para pensar sobre os direitos humanos nestes espaços, em especial do direito à educação da população prisional brasileira.

Ainda neste capítulo, abordo a educação como direito e como prática social voltada à aprendizagem e à ampliação da leitura de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo (educadores, educadoras, educandos e educandas). Para refletir sobre a educação em contextos de privação de liberdade, busco um diálogo com autores brasileiros e latino-americanos que se inserem no campo da educação em contextos de restrição e privação de liberdade. Destaco as ideias comuns a Onofre (2007; 2012), Julião (2008), Godinho, Onofre e Julião (no prelo) e outros autores que compreendem ser possível trabalharmos com concepções e princípios do pensamento de Paulo Freire em contextos de privação de liberdade, apesar dos paradoxos e obstáculos à garantia do direito à educação nestes contextos.

Por último, apresento e reflito sobre os avanços e desafios da educação em contextos de privação de liberdade no Brasil.

### **1.1 Privação de liberdade, educação e garantia de direitos**

Considerando a prisão como instituição social é pertinente ao debate que desenvolvo nesta dissertação compreender historicamente as condições e a finalidade da criação deste tipo de instituição. Destaco, brevemente, alguns

elementos indispensáveis à sua historicização, sem intenção de aprofundar reflexões da área das Ciências Sociais, mas, apenas apresentar as condições em que a sociedade tornou a prisão uma das principais instituições de controle e docilização dos corpos, nas palavras de Foucault (2008) ou de mortificação e reorganização do eu, nos dizeres de Goffman (1961).

A prisão como instituição social voltada para o cumprimento de pena de reclusão e privação de liberdade foi uma criação do Estado moderno, em substituição ao sistema de punição baseado no suplício e na exposição pública do condenado, vigente no Idade Média. Até então o sistema de punição estava centrado no poder do Rei, desigual porque conferia penas distintas pelo mesmo delito, de acordo com a condição social de quem o cometia; e, ao mesmo tempo, desumano porque baseava-se no castigo físico e na tortura. Diante disso, a promessa institucional da prisão era de garantir igualdade de condições entre os cidadãos para o cumprimento de pena e a destituição da liberdade como castigo, ao invés da dor física ou da morte. Ou seja, a liberdade individual passou a ser vista como um bem inestimável e, portanto, passível de supressão pelo Estado (FOUCAULT, 2008).

Além de retirar, por um tempo determinado, a liberdade do indivíduo, a prisão, em tese, pretendia ressocializá-lo. A ressocialização consistiria em transformar seu comportamento e seus valores morais no sentido de adaptá-los ao que a sociedade considerasse adequado para o convívio em coletivo. Para isso, cada unidade penal deveria garantir uma rotina de muita disciplina, vigilância e isolamento total ou parcial – a depender do modelo de prisão adotado – para devolver o indivíduo à sociedade modificado, ou seja, adaptado às regras sociais vigentes (FOUCAULT, 2008).

O controle e disciplinamento iniciam no momento de entrada na unidade prisional e são permanentes e minuciosos, pois abrangem todos os aspectos da identidade pessoal do apenado. Por esse motivo, Goffman (1971) caracteriza a prisão como *instituição total*, ou seja, uma instituição fechada e voltada ao controle absoluto das pessoas que estão sob seu poder, destituindo-as de qualquer indício de autonomia e individualidade. É o caso de instituições de formação religiosa, como o convento e o seminário, ou de hospitais psiquiátricos, por exemplo.

Sobre a definição e caracterização das instituições totais, Goffman (1961, p.16) escreve:



Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais “fechadas” do que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais (...)

Conforme o autor, o traço distintivo da instituição total em relação a outras instituições sociais é o fechamento, ou seja, o isolamento em relação ao mundo externo. Existem cinco agrupamentos de instituições totais (GOFFMAN, 1961):

1. As instituições totais para cuidar de pessoas incapazes e inofensivas;
2. As voltadas para manter sob tutela pessoas incapazes de cuidar de si e que ameaçam a sociedade, de maneira não intencional;
3. As criadas para proteger a sociedade contra perigos intencionais;
4. As voltadas a alguma tarefa de trabalho, como o quartel ou o colégio interno;
5. As que servem de refúgio do mundo, como os conventos e mosteiros.

Outro traço importante deste tipo de instituição é o controle sobre as necessidades humanas, ou seja, o indivíduo deixa de ter autonomia sobre o tempo, o lugar e o modo de atender às próprias necessidades: “O controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas – seja ou não uma necessidade ou meio eficiente de organização social nas circunstâncias – é o fato básico das instituições totais” (GOFFMAN, 1961, p.18). Desse modo, a pessoa não tem gerência sobre a hora de comer, de dormir, de lavar-se ou de atender às próprias necessidades fisiológicas. A instituição define o horário e o tempo de duração de cada refeição, quais alimentos serão oferecidos, o horário e tempo de duração do banho, assim como do sono ou do banho de sol. Para situações imprevistas, é necessário pedir autorização, que pode ou não ser concedida. E os critérios de permissão ou negação de um pedido são arbitrários, o que é outra característica das instituições totais: a arbitrariedade das regras e de suas mudanças, o que o autor define como “as regras da casa” (GOFFMAN, 1961).

Na prisão, o indivíduo ingressa em um sistema de isolamento da

sociedade, sob controle minucioso do tempo e do corpo (gestos, posturas, palavras, atividades). Goffman (1961) analisou esse processo de admissão na instituição total a partir de mecanismos de mutilação do eu: a criação de barreiras entre a pessoa interna e o mundo externo; o despojamento do papel social que esta pessoa desempenhava no mundo externo; a ruptura com o passado; o isolamento completo para a criação de um grupo unificado, inclusive na aparência, com a uniformização do corte de cabelo e das vestimentas.

A institucionalização do indivíduo seria, portanto, responsável pela mortificação do eu. A análise do autor ressaltou o trabalho da instituição total voltado para o apagamento de qualquer traço da identidade pessoal e a sua substituição por comportamentos, atitudes, gestos e palavras de obediência, resiliência e, portanto, adaptação ao modo de ser e estar no mundo desejado pela sociedade. Para isso, há um sistema de privilégios nas instituições totais que cria um esquema para reorganização pessoal do interno. Segundo Goffman (1961), este sistema tem três elementos básico: a definição de “regras da casa”, que não se baseiam nas normas sociais da vida civil, portanto, o indivíduo ao ingressar deve aprender os códigos e desvendar quais são as regras daquele espaço; a concessão de pequeno número de prêmios e privilégios obtidos mediante a obediência; e a aplicação de castigos, inclusive físicos, para a desobediência.

Passadas cinco décadas desde a publicação da primeira edição do livro de Goffman, em 1961, ainda permanece atual a análise da prisão em muitos aspectos. Entretanto, para compreender as reconfigurações do modelo punitivo e o fenômeno do encarceramento em massa na sociedade contemporânea, é pertinente recorrer a Wacquant (2013). O sociólogo analisa a substituição de políticas sociais por políticas de criminalização dos pobres, que envolve o incremento de policiamento, de tecnologias de vigilância e o enrijecimento de políticas penais nos Estados Unidos. Este conjunto de medidas, conhecido como Tolerância Zero, tem sido amplamente criticado por sociólogos dedicados ao tema (DAVIS, 2018; ALEXANDER, 2017; WACQUANT, 2013), ao mesmo tempo que tem sido difundido por políticos e jornalistas estadunidenses como uma solução mágica e universal para a violência e a criminalidade.

Na esteira do debate sobre influência e os impactos do neoliberalismo na forma como o Estado vai responder à questão penitenciária no Brasil, Batista (2010) se aproxima das reflexões de Wacquant (2011) afirmando que o capitalismo em sua

face liberal na cena contemporânea tem aumentado o “controle de força sobre os que estão fora do mercado de trabalho” ampliando a escalada de um Estado policial e penal e redução do Estado social, onde as injustiças e desigualdades têm imperado, produzindo um cenário de barbárie. Assim, nas grandes cidades amplia-se um senso-comum criminológico que, da direita fascista à esquerda punitiva, se ajoelha no altar do dogma da pena. Incorporam ambas o argumento mais definitivo para o capital contemporâneo: é a punição que dará conta da conflitividade social, é a pena que moraliza o capitalismo. [...] Para cada colarinho branco algemado no espetáculo das polícias (à la FBI ou SWAT), milhares de jovens pobres jogados nas horrendas prisões brasileiras. O importante é a fé na purificação pelo castigo, o grande ordenador social dos dias de hoje (BATISTA, 2010, p.4).

A ideia da existência de uma política criminal de encarceramento em massa no Brasil resulta de uma força ideológica de “guerra às drogas como resposta às demandas do sistema capitalista de cunho neoliberal e com apoio da mídia”, segundo Leal (2018) e Batista (2009; 2016). O resultado disso é a redução do Estado de Bem-Estar e ampliação do Estado Penal. O resultado disso, nas palavras de Wacquant (2012, p. 7) é a disparada da criminalização da pobreza, agudizando as desigualdades econômicas e a propagação da “insegurança social”.

O entendimento de que a questão criminal é uma “construção histórico-social”, Batista (2009) desenvolve suas reflexões por meio do entendimento de que diante das relações econômicas e de poder pode-se relacionar a questão criminal a partir de uma perspectiva política e a necessidade de aprofundar os estudos e debates sobre a Política Criminal, marcadamente um processo de “racionalização, um saber/poder a serviço da acumulação de capital” (BATISTA, 2009, p. 24). Isso nos conduz a identificar a necessidade de visualizar o problema da criminologia por uma perspectiva da “luta de classes”, percebendo que no caso das juventudes, na “verdade é que nunca ela foi tão visível e palpável como na dura conflitividade social do dia-a-dia do capitalismo de barbárie; garotos morrendo ou matando por um boné de marca” (BATISTA, 2009, p.23).

Buscando oferecer ao capital respostas mais objetivas surge a necessidade de que o Estado fortaleça “o traço punitivo da política penal” configurando-se em “prisões da miséria” (WACQUANT; 2012, p. 8), contando com o apoio das ferramentas das Ciências Sociais, provocando a mudança de leis (um exemplo disso é o forte debate sobre a redução da idade penal como possibilidade

da redução da criminalidade, debate que não aprofundaremos nesse estudo), desdobrando na combinação de insegurança social, trabalho social gerencial e regime prisional punitivo que segundo Wacquant (2012, p.5) provocou uma:

virada da política punitiva empreendida pelos Estados Unidos e outras sociedades avançadas que seguem sua orientação no caminho da desregulamentação econômica e da redução dos gastos com a assistência social nas últimas décadas do século XX.

O autor afirma a relação entre bem-estar social e políticas penais como ação de governos que tem como horizonte o controle dos pobres por meio da vigilância e sanções escaladas para “modificar a conduta”, utilizando o trabalho social junto ao cárcere com o discurso de garantir bem-estar social como forma de reabilitação, mas, que no fundo não passa de uma “contenção punitiva da marginalidade urbana através, simultaneamente, do recuo da rede de segurança social e do lançamento da rede policial e prisional e seu entrelaçamento com uma malha carcerária- assistencial” (WACQUANT, 2015, p.16).

Ao sistematizar as ideias de Wacquant (2013), aproximando-as do debate sobre a educação em contextos de privação de liberdade, Godinho e Julião (2019, p.3) afirmam:

O autor analisa esse fenômeno como uma consequência das políticas ligadas à consolidação das ideias neoliberais, com a redução do Estado de Bem Estar – e, portanto, das políticas sociais que minimamente proviam condições básicas de vida aos pobres – e pari passu o fortalecimento do Estado Penal, que na reflexão do autor, funciona como um novo mecanismo de controle e segregação dos pobres. A construção desta política está atrelada à lógica de culpabilização do indivíduo pelas próprias condições de vida. Conforme o autor, desde os anos 1970 nos Estados Unidos, uma década depois das lutas da população negra por direitos civis, o Estado passa por um processo de redução de recursos voltados para políticas sociais, como educação, saúde, transferência de renda e assistência social para desempregados, mulheres solteiras com filhos pequenos, moradores de rua e outros grupos em situação de vulnerabilidade social.

Há, portanto, mudanças políticas relacionadas à implantação de políticas neoliberais nos Estados Unidos que desencadearam o fortalecimento do Estado Penal. Esta solução de aprisionar a classe trabalhadora empobrecida pelo desemprego e pela precarização das relações de trabalho decorrentes das políticas neoliberais tem sido exportada ao mundo. Ela oferece uma ameaça aos trabalhadores livres, forçando-os a aceitarem tais mudanças no trabalho, e ao

mesmo tempo presenteia a indústria com a mão de obra da população prisional, mal remunerada e sem qualquer proteção trabalhista.

Diante do modelo de aprisionamento vigente, a criminologia crítica deu grandes contribuições para a revisão dos propósitos e funcionamento da instituição prisão. Julião (2014, p. 71) estabelece as diferenças entre duas concepções opostas de cárcere, segundo a criminologia tradicional e a crítica. A criminologia tradicional, de cunho positivista, compreende haver no indivíduo criminoso uma condição de periculosidade, ou seja, a origem do crime residiria no indivíduo, em sua personalidade, em algum traço de caráter. Desse modo não caberia análise das condições de vida, do contexto social e político em que este indivíduo cometeu o crime. Por essa lógica, controlar o crime teria relação somente com o isolamento do indivíduo para proteção da sociedade e o tratamento penal para a substituição de um comportamento criminoso por um comportamento adequado ao convívio social. Nessa perspectiva, o cárcere seria ideal quanto mais ele fosse capaz de conter esta periculosidade. Sua meta prioritária seria conter o delinquente, mantendo-o segregado da sociedade.

Em contraposição, a Criminologia Crítica compreende que o crime tem estreita relação com o contexto em que ele ocorre. Por isso, a pessoa encarcerada não é vista como uma mente criminoso, mas como um indivíduo que age de acordo com as condições de exclusão e segregação sociais em que se encontra. Nesta abordagem, o controle do crime implica a promoção da cidadania e o acesso aos direitos humanos, como educação, saúde, cultura, moradia, assistência social, respeito e liberdade de expressão, por exemplo.

O caráter estritamente punitivo, segregador e estigmatizador da pena de privação de liberdade é o que prepondera nas alternativas de segurança pública apresentadas pelo Estado e também presente no imaginário social. Nesta lógica da criminologia tradicional, o sistema prisional apenas mantém as desigualdades sociais e o processo de marginalidade.

A criminologia moderna considera a finalidade ressocializadora da pena. No entanto, os criminologistas críticos questionam a possibilidade de se alcançar o objetivo ressocializador, uma vez que é incompatível com a lógica do capitalismo. A manutenção do sistema capitalista pressupõe a manutenção do sistema prisional

cumprindo o mesmo papel de repressão e como instrumento que assegura as desigualdades sociais. Nessa lógica, a educação se atrelaria à ressocialização da pessoa privada de liberdade, ao invés de entendê-la como um direito em si mesmo. Neste sentido, Julião (2014a), apresenta uma problematização dos conceitos de ressocialização e reinserção social à luz da transição do paradigma da instituição total para o da incompletude institucional.

Julião (2014a) contrapõe-se a ideia da prisão como instituição total. Refutando a tese de que as prisões e seus internos estão aliados da sociedade, mas estão dentro e tutelados por ela, Julião (2014a, p. 23-24) se posiciona favorável a uma política prisional que privilegie a incompletude institucional e a incompletude profissional, “(...) com a observância desses dois princípios evita-se que a unidade se estruture como uma instituição completa, voltada para si mesma, sem comunicação e cooperação com outras organizações, sem arejamento”.

A partir desta linha argumentativa, o autor defende que os conceitos de ressocialização e reinserção social estão ultrapassados, uma vez que os mesmos foram forjados na compreensão do cárcere como uma instituição total, e defende que devem ser substituídos por “socialização”,

Com essa nova concepção, compreende-se o sistema penitenciário como uma instituição social como tantas outras, reconhecendo a sua incompletude (tanto institucional quanto profissional). Cria-se uma nova dinâmica política e ideológica que prima pela não segregação total do indivíduo, pela concepção de que o ser humano vive em um constante processo de socialização (JULIÃO, 2014a, p. 27).

O debate entre a criminologia tradicional e a crítica, que resgatei com base em Julião (2014a) permitem compreender como se modificaram as condições sociais e o debate público que influenciam a configuração da instituição prisão. Tais modificações propiciaram que, muito posteriormente à sua criação, a prisão passou a reconhecer, ao menos institucionalmente, que a pessoa privada de liberdade é um sujeito de direitos.

Este reconhecimento está ligado a alguns acontecimentos do contexto internacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a denúncia e pressão de movimentos de direitos humanos contra a tortura e as condições desumanas nas prisões, o debate internacional impulsionado em parte

pela ONU para a promoção de direitos humanos e para o comprometimento dos países pertencentes a esta organização no sentido de garantir tais direitos. Todos estes aspectos contribuíram para visibilizar o debate sobre as condições desumanas em que as prisões se encontravam e a urgência de reverter esta situação para que as pessoas que saem em liberdade tivessem possibilidades efetivas de reinserção social.

O reconhecimento do direito à educação em contextos de privação de liberdade decorre do reconhecimento da educação como direito humano. Esta ideia circula entre os países integrantes da Organização das Nações Unidas – ONU, desde que se firmou o compromisso de garantir os direitos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948). Neste documento, especificamente no Artigo 26, a educação consta como direito humano:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948, s.p).

Um efeito positivo do debate sobre direitos humanos para os contextos de privação de liberdade foi a elaboração de alguns documentos que estabelecem regras e diretrizes mínimas de garantia de direitos nas prisões. O principal deles intitula-se Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, conhecido como Regras de Mandela (ONU, 2015). Este documento estabeleceu 122 regras que definem as condições mínimas para o respeito à dignidade humana em contextos de privação de liberdade.

A primeira regra diz respeito ao comprometimento dos países signatários em garantir o respeito à pessoa privada de liberdade, o que implica combater as práticas de tortura e tratamento desumano nas prisões ou em espaços de restrição de liberdade.

Na terceira regra, o documento menciona a necessidade de que o sofrimento causado pela reclusão não seja agravado pelo isolamento total:

A detenção e quaisquer outras medidas que excluam uma pessoa do contacto com o mundo exterior são penosas pelo facto de, ao ser privada da sua liberdade, lhe ser retirado o direito à autodeterminação. Assim, o sistema prisional não deve agravar o sofrimento inerente a esta situação, exceto em casos pontuais em que a separação seja justificável ou nos casos em que seja necessário manter a disciplina (ONU, 2015, p.3).

Ao longo do documento, é explícita a intenção de que a prisão se afaste do modelo de instituição total, superando o modelo de isolamento do indivíduo, que visivelmente contradiz o objetivo de reintegração social da pessoa privada de liberdade. Com o intuito de buscar soluções para a questão do encarceramento desumano e ineficaz evidente em muitos países, as Regras de Mandela buscaram dar resposta para estes problemas no sentido de promover os direitos humanos e uma maior integração da prisão com a sociedade. Este aspecto fica evidente na quinta regra: “O regime prisional deve procurar minimizar as diferenças entre a vida durante a detenção e aquela em liberdade que tendem a reduzir a responsabilidade dos reclusos ou o respeito à sua dignidade como seres humanos” (p.4). Também na seção Contato com o Mundo Exterior, constam cinco regras referentes ao direito da pessoa privada de liberdade a manter comunicação com a família e o advogado, a receber visitas que não tenham revista vexatória, bem como a ter acesso a informação por meios de comunicação.

No que se refere ao direito à educação, o documento é bastante tímido: apenas um artigo aborda a obrigatoriedade da alfabetização de adultos e da educação dos jovens. Também menciona a integração com os sistemas de ensino: “Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, os seus estudos” (ONU, 2015, p.33).

Desde então, avanços importantes aconteceram no Brasil e no mundo no que concerne ao reconhecimento pelo Estado de direitos da população prisional, dentre os quais destaco o direito à educação.

## **1.2 A prisão e o direito à educação no Brasil: avanços legais e desafios operacionais**



Até os anos 1980, a educação no Brasil não era considerada como direito da pessoa privada de liberdade, mas concebida como privilégio. No limite, admitiam-se atividades educativas no espaço prisional como forma de combater o ócio ou uma compensação pelo bom comportamento dos detentos. A educação não era compreendida sequer como benefício no contexto prisional.

Em 1984 a Lei de Execução Penal - LEP previu que a escolarização era um dos direitos que a pessoa privada de liberdade não perderia ao ingressar no sistema prisional. A assistência ao preso abrange: assistência material, social, educacional, de saúde, jurídica e religiosa.

No que se refere à assistência educacional, a LEP estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental e a ampliação da oferta do ensino médio, inclusive na modalidade integrada à educação profissional, conforme redação da Lei nº 13.163, de 2015, além da modalidade EJA e do acesso a estabelecimentos de ensino superior, mediante aprovação no ENEM.

Nesse contexto, todas as unidades precisariam prever oferta escolar para aqueles que não tivessem concluído a educação básica (característica da maioria da população prisional brasileira). Ainda assim, depois de três décadas, o sistema prisional brasileiro garante atividades escolares para pouco mais de 10% da população carcerária, embora o nível de escolaridade de 51% dos apenados é o Ensino Fundamental incompleto e, somados os analfabetos, alfabetizados e Ensino Fundamental incompleto, temos 61% da população prisional brasileira, segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN referentes a 2016 (DEPEN, 2017).

Essa situação evidencia não apenas o descumprimento da LEP, mas também a violação do direito à educação previsto no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.).

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 reconheçam a educação como direito de toda a população, sem qualquer forma de discriminação, nenhum desses documentos abordou aspectos específicos sobre o direito à educação das

pessoas privadas de liberdade. Nessa direção, entendo que, depois da Lei de Execução Penal – LEP, alguns acontecimentos foram marcos da educação em prisões no Brasil.

O primeiro marco que destaco aqui foi a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA. O debate para elaboração de propostas e encaminhamentos sobre a EJA nos países participantes da conferência ressaltou a importância de abranger a diversidade de grupos socioculturais que constituem a Educação de Jovens e Adultos, o que implicaria conhecer e definir políticas públicas adequadas às demandas específicas de cada grupo. Ao ressaltar este aspecto e mencionar a população privada de liberdade como um destes grupos, o documento final da conferência contribuiu para a visibilização deste campo de atuação que a EJA abrange, ao mesmo tempo em que o incluiu na agenda da conferência, algo que nunca antes ocorrera.

Outro marco importante da educação em prisões no Brasil aconteceu no ano de 2005 e foi importante para a consolidação do debate sobre este tema: o projeto Educando pela Liberdade, iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e da Justiça, Unesco e governo japonês. Organizado para pensar a ampliação da oferta da educação em estabelecimentos prisionais, o projeto desencadeou o Seminário Nacional de Educação em Prisões, no ano seguinte. Mais que discutir a ampliação da oferta, estes marcos da Educação em Prisões no Brasil permitiram refletir sobre o sentido desta oferta:

Não se tratava, portanto, apenas de ampliar o atendimento, mas de promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. (UNESCO, 2006, p.14)

Essas reflexões impulsionaram a criação de uma política nacional de educação em prisões pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, que incorporou o tema em sua agenda de trabalho. A respeito da importância dessa incorporação, Julião, Fernandes e Godinho (2018, p.66) analisam:

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da EJA, a educação nas prisões efetivamente passa a ser reconhecida como

educação para jovens e adultos, sendo assim necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade.

O Seminário Educando pela Liberdade também suscitou a elaboração de diretrizes para a EJA em contextos de privação de liberdade, por meio da Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, de 2009 e da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 2010. Ambas dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, enfatizando a articulação intersetorial, o incentivo à participação da população prisional nas atividades; e a necessidade de espaços físicos adequados e diversificados.

Mais recentemente, em 2011, uma alteração na LEP previu que a escolarização seja uma atividade para remição de pena, como o trabalho já era desde 1984. Desse modo, além de prever o direito, a lei passou a estimular a elevação de escolaridade no contexto prisional. Entendo que este é um aspecto importante para a ampliação da oferta educacional no sistema prisional, embora os dados do Infopen demonstrem que a escolarização nas prisões ainda está muito aquém da demanda dos detentos, se considerado seu nível de escolaridade.

Outro aspecto a destacar desse breve resgate histórico é que a educação em contextos de privação de liberdade pressupõe a educação como um direito humano, reconhecido como tal desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e reafirmado pela legislação brasileira no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Esse reconhecimento contempla a todos os seres humanos, independentemente de sua condição de liberdade ou de sua privação.

Nesse sentido, a educação em contextos de privação de liberdade tem como desafio construir uma proposta pedagógica que extrapole a lógica da mera escolarização e que compreenda a tarefa da educação como da formação humana integral (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Tal proposta deve possibilitar aos sujeitos jovens e adultos um processo de responsabilidade, autonomia e emancipação.

Também é desafio de operacionalização dos marcos legais da educação em contextos de privação de liberdade a garantia do direito à educação de jovens e adultos, principalmente no ensino fundamental, definido como obrigatório para toda a população brasileira. É inadmissível que o Estado negligencie o direito à educação

para qualquer cidadão ou cidadã, passadas três décadas da promulgação da CF88. Porém, se considerado que as pessoas privadas de liberdade estão sob tutela do Estado, a omissão é ainda mais evidente.

A educação em contextos de privação de liberdade tem ainda outros desafios: o de recuperar o direito à palavra (ONOFRE, JULIÃO, 2013, p.66), restituir um direito (RANGEL, 2013, p. 27) e propiciar que o educando ou educanda se reconcilie com o ato de aprender (DE MAEYER, 2013, p. 48).

### **1.3 Desafios da educação em prisões na atualidade**

O papel da educação em contextos de privação de liberdade é um tema importante neste campo de estudos. Primeiro porque é muito comum que se atribua à escola um papel central na reforma do indivíduo no que se refere à inculcação de valores e comportamentos desejados pela instituição. Nesse sentido, a escolarização não representaria um direito humano, como indicam documentos de organismos internacionais e a legislação brasileira, mas, sim, um instrumento de ressocialização. Além disso, o tema é importante porque permite compreender em que consiste a escolarização de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade na perspectiva da garantia de direitos. Fazer esta distinção é fundamental para avançar no cumprimento da assistência educacional prevista pela Lei de Execução Penal brasileira.

A questão de fundo deste debate é: afinal, escola na prisão para quê? Diante desta indagação, alguns autores e autoras auxiliam na busca de respostas que ultrapassem o senso comum, assistencialista, que vê na escola a salvação para todos os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais do mundo. Em contraponto à visão assistencialista do tema, estes autores e autoras buscam refletir sobre a educação em contextos de privação de liberdade na perspectiva da garantia de direitos e, nessa direção, investigam quais as potencialidades e os limites de uma prática social voltada para a leitura crítica, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, quando inserida em um ambiente marcado pela disciplina, o controle e a restrição ou supressão da autonomia das pessoas.

Diante desse paradoxo, um questionamento importante para refletir sobre o tema é o que propõe Julião (2016) sobre a escola ser da ou na prisão. O autor

defende que a oferta escolar nos espaços de privação de liberdade precisa se pautar pela diversidade da EJA e das especificidades e heterogeneidade das pessoas privadas de liberdade. Assim, a garantia do direito à educação não se reduz ao acesso a um modelo escolar padronizado, conteudista, pouco ou nada atento às demandas dos sujeitos e do contexto educativo. Essa seria uma escola na prisão. Ao contrário disso, Julião (2016, p. 38) entende que é necessário construir uma escola *da* prisão, ou seja:

Uma escola que cumpra as determinações legais ao mesmo tempo em que respeite as características e peculiaridades dos seus sujeitos, constituindo-se realmente em algo que esteja inserido na realidade prisional e que almeje desenvolver, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, as especificidades socioeducativas.

Ainda sobre o paradoxo entre a escola e a prisão, outro autor, De Maeyer (2013, p. 33), lança questionamentos importantes: “Como a prisão, que é antieducativa em si, pode oferecer às pessoas que não pediram para estar lá e que só raramente reivindicam programas educacionais, uma possibilidade de contar com aprendizados úteis no seu momento presente e que lhe servirão até a sua saída?”. Em suas reflexões, o autor ressalta que uma das principais contradições da educação na prisão é que ela não é uma demanda da população prisional e ironiza: nunca uma rebelião reivindicou melhoria na oferta ou na qualidade dos programas educativos. Nas palavras do autor:

Enredada na contradição de punir e oferecer uma perspectiva às pessoas que não escolheram estar ali e que, para uma parcela dentre eles, já preparam sua saída e suas próximas vitórias ou vinganças, a educação na prisão raramente é acolhida como uma oportunidade (DE MAEYER, 2013, p.34).

Frente a estas contradições, na visão do autor, somente a educação ao longo da vida poderia contribuir para que a população privada de liberdade veja na escola um sentido mais positivo que o de suas experiências anteriores, marcadas pelo fracasso escolar. Trabalhar nessa direção implica considerar os saberes adquiridos pelos detentos em suas experiências de vida como pessoas pobres, que aprenderam diversas estratégias de sobrevivência, algumas das quais os levaram à prisão. Para criar uma educação escolar que tenha sentido para estes sujeitos, há que se levar em conta o que eles aprenderam sobre a vida e o mundo. Nas palavras

do autor,

(...) estes pobres têm, de diversas formas, aprendido a sobreviver em condições difíceis. Um certo número de estratégias empregadas para sobreviver os levaram à prisão. Mais ou menos bem, mais ou menos honestamente, mais ou menos frequentemente, numerosos detentos são pessoas que tiveram de aprender a viver em lares desunidos e violentos, a viver longe de seus pais, na pobreza ou na miséria, desde a mais tenra idade, para se inventar um estatuto social, para sobreviver em gangues e grupos pouco recomendáveis que lhes prometiam uma solução rápida e feliz para seus problemas. Os detentos desenvolveram igualmente habilidades de dissimulação, organização de grupos e gangues, operações de vigilância e outras técnicas de roubo, de extorsão. Algumas vezes, eles conhecem bem o conjunto de redes de ajuda e solidariedade assim como fragmentos de legislação que estão a seu favor (DE MAEYER, 2013, p.38).

Reconhecer os saberes produzidos nas experiências de vida dos detentos e fazer disso o ponto de partida de uma organização curricular que contribua para um processo educativo que articule os conteúdos escolares com os saberes adquiridos dos estudantes, sem julgamentos nem moralismo por parte dos educadores: estas ideias são muito próximas do pensamento freiriano e das concepções e diretrizes da educação popular, e o autor reconhece esta fonte.

Nas condições analisadas por De Maeyer (2013), o autor considera que a potencialidade da educação em prisões consiste em contribuir para que o estudante atribua sentido ao que aprende e a si mesmo, como ser humano que está – não é – privado de liberdade, ou seja, a prisão é uma condição provisória, não é um determinante inexorável de sua identidade nem de sua vida. Nessa direção, o autor afirma:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber o eu-aprisionado mas aprisionado por um certo tempo apenas (DE MAEYER, 2013, p.38).

Redimensionar as próprias escolhas com maior autonomia é um objetivo da educação popular em diferentes contextos escolares e não escolares. Nesse sentido, a afirmação de De Maeyer remete ao que Freire (1987a) destaca sobre a possibilidade da educação contribuir para a leitura crítica do mundo, o que implica considerar as condições sociais, econômicas, políticas e culturais em que os sujeitos da educação produzem suas experiências de vida, seus modos de agir, pensar,

sentir e interagir no mundo, como outras pessoas e seres da natureza.

A leitura do mundo, na compreensão de Freire (1987a) não se resume a uma decodificação de sinais, é muito mais que isto, porque envolve um exercício de interpretação, realizado por um leitor situado em uma determinada posição na sociedade, influenciado pelas suas condições de vida e sobrevivência. Sendo assim, um leitor que vive no Brasil dos anos 1960, contemporâneo aos primeiros escritos de Freire, não é o mesmo que o lê na segunda década do século XXI, assim como um leitor que ao ler seus livros, busca subsídio para pensar sobre experiências educativas com movimentos populares não fará a mesma leitura que alguém que se interessa em compreender a educação em contextos de privação de liberdade. Em todos estes exemplos influencia o contexto da leitura, o que Freire (1987a) como um elemento indissociável do texto. Ele diz que texto e contexto são dois lados da mesma moeda no ato de ler. Assim, a leitura é uma prática social, haja vista que os sujeitos que realizam a leitura o fazem em condições materiais e simbólicas específicas, que interferem no próprio ato de ler. Não há como pensar em uma leitura alheia ao sujeito que a realiza nem ao contexto em que ela acontece.

Nessa direção, as ideias de De Maeyer (2013) e de Freire (1987a) autores têm consonância para a reflexão sobre a educação em contextos de privação de liberdade, na medida que a autonomia do detento, almejada pela educação nestes espaços, requer o exercício permanente de leitura crítica do mundo, inclusive para interpretar as condições precárias de sobrevivência que, na sociedade contemporânea, os pobres enfrentam e, em muitos casos, influencia a sua prisão.

Avançando nessas aproximações entre o pensamento freiriano e a educação em contextos de privação de liberdade, Julião, Onofre e Godinho (no prelo, p.5) analisam:

Distanciar-se do mundo e compreender os processos de desumanização nele inscritos, conforme Paulo Freire (1987), conduz os sujeitos da educação a distanciarem-se do mundo em que estão inseridos e, portanto, de si mesmos. Esse distanciamento pode ampliar a compreensão das relações sociais que influenciam direta ou indiretamente suas condições materiais e simbólicas de existência. Desse modo, a leitura fatalista, que interpreta o mundo como uma determinação – biológica ou divina – abre espaço para outra leitura, que coloca em dúvida estas determinações e questiona-se sobre o contexto, os sujeitos e as intencionalidades das ações e interações humanas. É nesse sentido que Freire (1987) compreende que a educação liberta o ser humano: a problematização do mundo e da própria existência liberta os sujeitos de naturalizar e reproduzir os mecanismos de opressão que os mantém subjugados pelas classes dominantes.

Compreender esses processos de desumanização no contexto prisional brasileiro, para os autores, significa problematizar o encarceramento em massa, a superlotação nos presídios, a seletividade do sistema penal, que pune majoritariamente jovens negros pobres, evidenciando o racismo arraigado na sociedade brasileira, assim como a violação de direitos humanos. Interpretar este contexto educativo à luz do pensamento freiriano requer uma leitura crítica das mudanças ocasionadas pelo neoliberalismo na composição de forças do Estado e da sociedade, nas relações de trabalho e de sobrevivência da população pobre, entre outros aspectos. Segundo Julião, Onofre e Godinho (no prelo, p.11).

Nos espaços de educação em privação de liberdade, a problematização destas questões, analisando as concepções de Estado e meritocracia do neoliberalismo, das mudanças no Estado, na organização do trabalho, no mercado e tantas outras condições materiais e simbólicas da vida humana faz parte do que Freire (1987) definiu como conscientização, ou seja, a tomada de consciência do mundo e de nossa própria posição nas relações sociais em que vivemos. Por meio deste exercício é possível contribuir para que educandos e educandas se reconheçam como sujeitos de direitos, como seres humanos que, ao longo da vida, lidam com os efeitos das desigualdades sociais que se reproduzem na sociedade brasileira desde o Brasil Colônia; de um modelo de Estado neoliberal, que reduz as políticas sociais e “flexibiliza” a regulamentação dos direitos trabalhistas, ou seja, que abandona as classes populares à própria sorte; da meritocracia, que culpabiliza o indivíduo pelas próprias condições de pobreza, desemprego, baixa escolaridade e outras vulnerabilizações; e de estereótipos contra homens e mulheres pobres – sobretudo homens e mulheres negras – que reforçam a estigmatização destes grupos como preguiçosos, drogados, bandidos, vagabundos e outros.

Ao retomar o pensamento freiriano, os autores destacam a possibilidade da educação popular colocar-se como um contraponto à perspectiva assistencialista e de ressocialização comumente atribuída à educação nas prisões. Isso porque a educação popular busca produzir conhecimento por meio do diálogo entre estudantes e educadores e a análise crítica da realidade em que todos eles vivem.

O contraponto da educação popular à educação bancária e antidialógica, analisada por Freire (1987), é pertinente para pensar nos desafios da educação em contextos de privação de liberdade, que contraria aspectos centrais da prisão, como a disciplina, o controle dos corpos e os processos de mortificação do eu, analisados por Foucault (2008) e por Goffman (1971). Podemos pensar que a prisão, em suas dinâmicas de admissão, mortificação e reorganização do eu, reproduz os princípios



de uma educação antidialógica, ou seja, uma educação que não se reconhece como interação entre sujeitos históricos porque desumaniza o educando ao tratá-lo como objeto do trabalho do educador. Ignora os saberes das classes populares, nega a estas o status de grupo social que produz cultura, história, arte e ciência, porque somente considera como produção de conhecimento aquilo que a Universidade cria ou valida por métodos científicos tradicionais. A educação antidialógica, portanto, desumaniza os estudantes ao desvalorizar sua leitura de mundo e ao negar sua condição de sujeitos da História, da Cultura, da Ciência e da Arte. O discurso histórico que invisibiliza as classes populares, ao contar apenas a História das elites, dos acontecimentos políticos protagonizados por militares, governantes e grandes líderes políticos encontra na educação antidialógica um reforço importante, pois esta não indaga sobre este discurso histórico, apenas se limita a reproduzi-lo e exigir dos estudantes que o assimilem, sem questionar.

Diante destas ideias preconceituosas, a educação popular pode ser um ponto de dissenso, uma voz dissonante que suscita a dúvida: Será que tudo o que a instituição diz sobre o apenado está certo? Será esta a única maneira de interpretar a privação de liberdade, o crime, a criminalidade, a violência e a sociedade?

Como analisa Freire (1979), o que move o ser humano a buscar saber mais não é a certeza, mas a dúvida. São, portanto, as perguntas – Será mesmo? – um dos principais motivadores para ir além do que se sabe, para desestabilizar as ideias que se tinha como certezas. Se capaz de se tornar este espaço de questionamento e dúvida e desejo de saber mais, o que Freire (1992) definiu como curiosidade epistemológica, a educação escolar nas prisões pode contribuir significativamente para a educação de pessoas privadas de liberdade na perspectiva da educação popular e avançar no sentido de se configurar como educação ao longo da vida, conforme propõe De Maeyer (2013).

## **2 OS JOVENS E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Neste capítulo, apresento brevemente o debate do campo de estudos sobre juventudes no Brasil e o conceito de juventude. Esta revisão é importante para compreender como este campo de estudos, ao ressaltar a necessidade de estudar a pluralidade de modos de viver a juventude, abre espaço para a reflexão desenvolvida no segundo subcapítulo, sobre as especificidades das experiências de vida, sobrevivência e conflito com a lei, vividas por jovens homens de 18 a 29 anos que se encontram em contextos de privação de liberdade.

Com base nessas reflexões, analiso também a produção bibliográfica deste campo de estudos para compreender como se situa, no debate acadêmico, o tema dos jovens de 18 a 29 anos que se encontram em situação de privação de liberdade. Minha motivação para realizar este levantamento foi identificar qual a representatividade destes jovens na produção bibliográfica sobre juventudes, uma vez que os estudos mais conhecidos sobre a relação entre juventude e privação de liberdade abordam a socioeducação, o que contempla a faixa etária de 12 a 18 anos incompletos.

### **2.1 Juventude: um conceito em disputa**

O tema da juventude aglutina muitas concepções. Contudo, mesmo diante dessas disputas discursivas e representativas, existe certa convergência sobre a necessidade de pensar a juventude como construção social. Isso significa que o biológico e o psíquico não seriam critérios suficientes para explicar o que é ser jovem. Há que se considerar o contexto em que o sujeito vive a juventude, bem como as relações sociais de classe, gênero, raça, bem como as condições históricas, culturais, políticas e econômicas em que este sujeito se encontra enquanto está inserido no mundo como jovem.

Foi nesse sentido que Bourdieu (1983) afirmou que juventude é só uma palavra. Esta afirmação, bastante conhecida e frequentemente citada por pesquisadores do tema, destacou a inconsistência de estudos sobre a juventude que não buscassem compreender o contexto social em que os jovens se encontram.

Por isso, os estudos das Ciências Humanas sobre o tema não procuram compreender a juventude como um período do desenvolvimento biológico e psíquico do ser humano simplesmente, mas, sim, como uma fase marcada também pelas condições sociais, econômicas, culturais, históricas, bem como as relações de classe, raça, gênero e sexualidade que configuram modos distintos de viver esta fase da vida.

Arelada a estas reflexões sobre a juventude, outra ideia central deste campo de estudos está relacionada aos sujeitos de pesquisa. Os jovens são compreendidos enquanto pessoas com modos diversos de viver a experiência desta fase da vida. Por esse motivo, nos anos 1990, os estudos passaram a destacar que não é possível falar somente de juventude no singular, uma vez que esse público não é homogêneo e não existe uma só forma de estar no mundo como jovem. Desse modo, Abramo (1997) foi uma das primeiras pesquisadoras a justificar o uso de juventudes, no plural, para se referir aos estudos sobre o tema. Além de Abramo (1997), também assumem o termo no plural alguns pesquisadores da área da Educação, bastante conhecidos por suas produções sobre juventude e escola, trajetórias e experiências de vida de jovens e temas afins (CARRANO, 2013; DAYRELL, 2007; LEÃO, 2004, NOVAES, 2007). Partindo desta concepção, Dayrell (2003, p. 42) define a juventude como:

(...)parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (...) É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes.

Na mesma direção, cabe destacar que existem diferentes abordagens para interpretar as vivências, as trajetórias, as experiências e os impactos das temáticas sociais sobre a vida dos jovens, seja nos aspectos antropológicos, sociológicos, científicos, políticos, econômicos, culturais, biológicos, sempre com alguns destaques para a dimensão cronológica e geracional.

Um contraponto importante feito pelos estudos sobre juventudes diz respeito à representação desta fase da vida como um período de moratória social, colocando o jovem numa posição de espera, de “vir a ser”. No entanto, o que se

compreende é que essa condição de transição está presente em todas as fases da vida, não apenas na juventude. Se consideradas as duas instâncias comumente consideradas para definir a passagem da juventude à vida adulta – o trabalho e a família – é explícito que, na atualidade, as transições são sucessivas ao longo da vida e, portanto, não servem como traço distintivo da juventude.

No mundo do trabalho, as pessoas passam por cada vez mais transições e instabilidades ao longo de sua vida laboral. Ciclos de desemprego, transições do trabalho formal para a informalidade, mudanças de emprego devido à precarização das relações trabalhistas: estes são apenas alguns exemplos de transições na vida de trabalhadores e trabalhadoras, independentemente da fase da vida em que se encontram.

Se considerada a família, também as transições são abundantes: o divórcio, o nascimento de um filho, a morte de um familiar, a internação de outro. Inúmeras são as situações de transição ao longo da vida. Nesse sentido, caracterizar a juventude como uma fase de transição é um equívoco em relação a todas as fases da vida, pois a adultez e a velhice não são fases de estabilidade nem de linearidade.

Além disso, também a associação entre juventude e moratória social é frágil e não contribui para definir esta noção, afinal, mesmo que ocorra certa moratória social no que se refere ao mundo do trabalho e à família, isso não significa que sua vida seja uma espera ou que os jovens não tenham vivências como sujeitos de direitos no tempo presente. Essas ideias lançadas socialmente acarretam responsabilidades e exigências que se antepõem ao próprio direito de “ser” dos jovens e constituem labirintos para existência de uma vida integral e plena.

Além destas, há outra visão estereotipada da juventude como problema, conflito, violência e delito. Há muitas imagens que atribuem a essa parcela da população a ideia de que são problemáticos ou irresponsáveis ou como agentes de violência. Segundo Salatiel (2018), este estereótipo da juventude prejudica as condições de sobrevivência dos jovens em diferentes dimensões, inclusive no acesso a políticas públicas adequadas a suas necessidades e direitos. Isso porque o estereótipo do jovem como violento, rebelde e criminoso influencia a elaboração de políticas públicas, que priorizam o controle e a penalização dos jovens, ao invés de criar políticas sociais de garantia de direitos.

Essas leituras distorcidas são agravadas quando se trata dos jovens das

camadas populares. Conforme Salatiel (2018) analisa ao estudar as experiências de jovens das classes populares ameaçados de morte, dois estereótipos sobre os jovens são recorrentes.

O primeiro estereótipo remete ao debate recente sobre a redução da maioria penal, em que argumentos contrários e favoráveis buscam caracterizá-los, respectivamente, como vítimas e algozes da violência. Nesse sentido, notícias sobre atos infracionais cometidos por eles, sobretudo aqueles em que se verifica o emprego de violência, ressaltam o argumento de que o aprisionamento dos jovens é a única saída para o problema da segurança pública. O posicionamento contrário à redução da maioria penal, por sua vez, aponta os jovens como as principais vítimas da violência, especialmente da violência letal, como apontam alguns estudos produzidos nos últimos anos (WAISELFI, 2014, 2015).

O autor entende que a associação entre juventude e violência gera preconceitos que vai reforçar a exclusão social dos jovens das classes populares. Nas palavras de Salatiel (2018), os jovens têm consciência deste estereótipo e de seu prejuízo para buscar um trabalho ou retomar os estudos, por exemplo.

Estejam esses jovens orientados por uma perspectiva mais ou menos pragmática, no que diz respeito à retomada da escolarização como meio de implementar seus projetos de vida, nos parece acertado afirmar que não serão poucas as dificuldades que terão que enfrentar. Apesar dos esforços que muitos já vinham realizando, há algum tempo, percebemos que os desafios que lhes são postos emanam de diversas frentes. Dizem tanto dos problemas inerentes à instituição escolar, como vimos apontando ao longo do texto, como ao baixo nível de escolaridade e formação profissional, além dos preconceitos que muitos desses jovens vivenciam, cotidianamente. Nesse sentido caminha o comentário de Marcos, ao falar dos esforços que vinha empreendendo e dos obstáculos encontrados diante da perspectiva de recomeçar sua vida “com as próprias pernas” (SALATIEL, 2018, p.124).

Essas imagens borradas, nas quais os jovens das classes populares estão sobremaneira retratados pela grande mídia e por políticos reacionários que defendem a redução da maioria penal, por exemplo, sugerem intervenções moralistas ou ocupação de seu tempo para os que não oferecem risco, desordem ou aborrecimentos à sociedade, revelam-nos a sua exposição e vigilância diante das normatividades sociais. Desta maneira,

essas imagens, dentre outras, precisam ser colocadas em questão se queremos de fato conhecer os jovens com quem atuamos. Ao contrário, se continuamos arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a lembranças, idealizações e valores da juventude de outra época. Agindo dessa forma

não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens reais (principalmente aqueles das camadas populares) constroem a sua experiência com tais, muito menos apreender sobre suas demandas (SALATIEL, 2018, p. 131).

Com isso, a concepção de juventude é construída historicamente e socialmente (LEÃO, 2004). Desta maneira, essa construção também passa por um certo “acordo societário” (CARRANO; 2009, p.170). Logo, cada sociedade, em cada tempo, compreende e define o que pensam e definem ser juventude, mesmo não sendo de forma homogênea, mas em constante disputa.

Diante deste paradoxo, se há um consenso que vem sendo construído no campo das juventudes ele tem a ver com a necessidade de implementação e investimento de políticas públicas destinadas à juventude. Neste sentido, Castro (2004) afirma que não basta haver políticas universais, pois são necessárias políticas que atendam às singularidades de cada grupo identitário. Por outro lado, é direito dos desiguais alcançarem a universalidade. Portanto, postula a “transversalidade das políticas” considerando também as necessidades específicas de cada área ou grupo social.

A esse respeito, as políticas públicas para juventude precisam levar em consideração que os jovens das classes populares muito cedo assumem responsabilidades para se garantir condições mínimas de sobrevivência, o que, em muitos casos, prejudica suas possibilidades de desenvolvimento humano e social. Para estes grupos, a busca de trabalho e renda e a responsabilidade (dividida com adultos do núcleo familiar) pelo sustento da própria casa são antecipadas na vida desses sujeitos, exigindo que eles experimentem e vivenciem as demandas da vida adulta desde a infância. Estes jovens não conhecem moratória social. O que conhecem é o assujeitamento a experiências de trabalho precário e precoce, refletindo no direito à educação de qualidade, gerando evasões e desníveis de escolarização consideráveis (ARROYO, 2015; CARRANO, 2007; PEREGRINO, 2011; DAYRELL, 2007; LEÃO, 2004).

## **2.2 Jovens em contextos de privação de liberdade**

Para pensar sobre a situação dos jovens em privação de liberdade é importante compreender quem são estes sujeitos e quais saberes trazem em suas

experiências de vida. Ao mesmo tempo, não é possível refletir sobre o assunto sem dar atenção a suas perspectivas de futuro e suas interrupções, sobretudo no campo dos direitos e dos sonhos. Sendo assim, não se trata de rotular os jovens encarcerados como problema, mas, ao contrário, é imprescindível buscar entender que jovens são estes, que têm seus direitos violados ao longo de sua trajetória de vida, criminalizados, apartados da sociabilidade humana e, principalmente, com seus sonhos interrompidos.

A partir desta ideia, somos convidados a reconhecer 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 (ONOFRE, 2015, p. 250).

Por isso, esse trabalho concebe que o espaço prisional pode ser um espaço de escuta. Quando trazemos essa sensibilidade percebemos que geralmente as experiências de vida desses jovens vêm atravessadas por descontinuidades, sobretudo na prática da escolarização, tema a que me dedico nesta dissertação.

O debate sobre juventude em privação de liberdade abrange questões fundamentais para além da concepção de juventudes, considerando as particularidades que envolvem estes sujeitos. As reflexões de Batista (2016) ajudam a pensar em um contexto externo aos jovens do sistema prisional, o neoliberalismo. Este, ao longo do seu desenvolvimento, traz “a juventude para o centro das atenções criminológicas” (p.9), onde a relação com o mundo e o mercado de trabalho apresenta novas demandas para os jovens e conseqüente solução para o desenvolvimento das forças produtivas.

Ao mesmo tempo, o mercado descarta jovens ou qualifica-os como problema e passam a ser criminalizados e “tratados pela lógica penal” (BATISTA, 2016, p. 9). Assim, principalmente, os jovens das periferias são os principais atingidos por essa lógica e “passam por um gigantesco processo de criminalização que pode ser observado pelo crescimento sem precedentes do encarceramento” (BATISTA, 2016, p.9), notadamente, como apresenta esta autora, jovens pobres, negros, com idade de 14 a 24 anos. Isso leva a pensar na assertiva de que

[a] história da criminalização da juventude no Ocidente adquire contornos

mais dramáticos na nossa margem colonizada. Nossa República nunca se completou como tal, nunca absorveu plenamente seu povo mestiço. Um dos aspectos dessa incompletude é a incapacidade histórica de construir para nossa infância e adolescência uma escola pública, laica, em tempo integral e com ensino de qualidade, garantindo para todos um protagonismo na construção da nacionalidade (BATISTA, 2016, p. 10).

Além da “descartabilidade” (BATISTA, 2016, p.9) que o mundo do trabalho impõe sobre os jovens das periferias, outra estratégia que ganha efetividade sobre a vida destes sujeitos é o controle mais rigoroso do cotidiano, seja na escola, nas ruas, nas praças, nos shoppings. Desse modo, estes jovens têm cotidianamente reduzidas as oportunidades de se libertar das amarras e opressões de um sistema que os enxerga pela lente da produção e reprodução de capital e não pela lente dos direitos humanos básicos e fundamentais.

O modelo estatal que combina ações assistenciais e penais como resposta ao neoliberalismo, analisado por Wacquant, conforme expus no primeiro capítulo desta dissertação, faz pensar nos sujeitos deste estudo e do modelo prisional ao qual estão inseridos. Este modelo de Estado Penal, em tese, tem uma proposta de humanização da prisão, sem, contudo, romper com a lógica impressa pelo sistema de encarceramento em massa de jovens pobres no Brasil. Nesse sentido, Leal (2018) problematiza em seu estudo as contradições existentes na “relação entre as juventudes e drogas, mediada pelo sistema penal e pautada por uma dinâmica criminalizadora que fomenta a prática do encarceramento massivo e, que, não obstante leve o nome de socioeducação” (LEAL, 2018, p. 192 grifo nosso). Ele apresenta uma ambiguidade latente presente na nossa sociedade onde a questão das drogas é comumente relacionada a questão juvenil, principalmente, no caso das juventudes subalternas, sujeita à tutela e a punição por meio das estruturas normalizadoras do Estado penal, onde a juventude torna-se um obstáculo à governabilidade e vista como inimiga e merecedora de controle (LEAL, 2018, p. 193).

A ideia de juventude associada a força de trabalho e que necessita de proteção e garantias, como educação, convive com a força motriz operada pela mão invisível do mercado de que é necessário, mesmo que não pareça nos discursos oficiais, conter as juventudes “desnecessárias” (Leal, 2018, p. 194) que não possuem espaço no sistema produtivo.

A visão de que a questão da juventude merece especial atenção do



Estado passa pelo espectro econômico, social e, principalmente, moral. Por isso, Leal (2018), refletindo sobre os estudos do Professor Alessandro Baratta (2011), apresenta alguns argumentos que sustentam o sistema penal associado a ações de bem-estar social, no campo da proteção social e da socioeducação, no campo neoliberal conservador brasileiro. Ele destaca a percepção da juventude entendida como “problema criminal” e que, ao mesmo tempo em que necessita ser tutelada, deve ser controlada; os antagonismos relativos os desvios e manifestações exercidas pelos jovens diante dos interesses do sistema que merecem intervenção para restaurar a moralidade e obter condições de reinserção com vistas a “proteger a sociedade de indivíduos construídos como perigosos para o todo social” (LEAL, 2018, p. 194).

No entanto, é importante perceber que o discurso oficial sustenta que a lei penal, por meio do seu tecnicismo jurídico e dogmático, é igual para todos, sem, contudo, evidenciar “a existência de profunda seletividade, tanto da criação da lei e a tipificação, que só atinge alguns grupos ou protegem alguns bens” (LEAL, 2018, p. 195), principalmente no caso do consumo e porte de drogas. Desse modo, o autor sustenta que mesmo diante da importante contribuição dos estudos da criminologia crítica, persiste em nossa sociedade um Estado:

autoritário classista, racista e legitimador do extermínio pretensamente neutro, orquestrado pela dogmática penal e suas instituições, as bases epistêmicas orientadas pelo paradigma da defesa social, fortemente marcado pela punição e seletividade (LEAL, 2018, p. 196).

Assim, o que se percebe nas ações do Estado é a marca da repressão, violência e controle dos corpos jovens, mas com o recorte de classe e gênero, onde o arcabouço jurídico-formal-estatal se articula com o paradigma da proteção. Às engenhosas formas de “violências estruturais, físicas, morais e identitárias” (LEAL, 2018, p.196), reforçando a seletividade na distribuição de oportunidades a bens e direitos aprofundando as fissuras da sociedade por meio de estigmatizações e a segregações das juventudes periféricas.

nossa política criminal de drogas é um tigre de papel: sua fraqueza provém de sua força. Sua forma e seu discurso de cruzada, moral e bélico, têm realizado muitas baixas, mas nada têm feito contra o demônio que finge combater: a dependência química. Esta só pode ser tratada com um olhar

radicalmente diferente e que rompe com a esquizofrenia de uma sociedade que precisa se drogar intensamente, mas que precisa demonizar e vulnerabilizar as vítimas desse modelo perverso: dependentes químicos de substâncias ilegais, jovens e negros pobres das favelas do Brasil, camponeses colombianos ou imigrantes indesejáveis no hemisfério norte (BATISTA, 2001, p. 113).

No processo de criminalização da juventude pobre, a guerra às drogas tem um papel fundamental. As páginas dos noticiários alimentam uma economia proibicionista que criminaliza, em especial, as juventudes pobres e promove uma política criminal com derramamento de sangue, aprofundando a máxima de que os sistema moral e econômico tem mais destaque e relevo, considerando que “a droga se converteu no grande eixo moral, religioso, político e ético da reconstrução do inimigo interno, alavancando o crescente aumento da população encarcerada, como sempre seletivamente composta por pobres, jovens e afro-descendentes (BATISTA, 2016, p. 2).

As reflexões destes autores sobre o contexto macrossocial encontram confluência com os dados específicos sobre o perfil dos jovens em privação de liberdade no Brasil. O levantamento sobre a população prisional brasileira realizado pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias - INFOPEN, do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, do Ministério da Justiça corrobora este perfil. Ao analisar os dados referentes a 2016, os dados mostram que:

55% da população prisional é formada por jovens – considerados até 29 anos, segundo classificação do Estatuto da Juventude. Chama atenção que no Acre, Amazonas, Pará, Espírito Santos, Pernambuco e Sergipe mais de seis em cada 10 pessoas privadas de liberdade estão nesta faixa etária. Na população brasileira, pessoas entre 18 e 29 anos representam 18% (Falcão & Muniz, 2017).

O relatório do INFOPEN analisa que, se comparada a população jovem brasileira com sua participação na população prisional, evidencia-se a sobre-representação dos jovens no sistema prisional, haja vista que “a população entre 18 e 29 anos representa 18% da população total no Brasil e 55% da população no sistema prisional no mesmo ano” (DEPEN, 2017, p.30). Ao analisar os dados de Minas Gerais, esta sobre-representação dos jovens também está presente, mostrando que o estado segue a tendência nacional, haja vista que a população prisional mineira é constituída de 32% de pessoas com 18 a 24 anos e 25% dos detentos tem 25 a 29 anos. Assim, 57% da população prisional de Minas Gerais é de

jovens de 18 a 29 anos.

No Mapa do encarceramento no Brasil, documento publicado pela Secretaria Geral da Presidência da República e pela Secretaria Nacional de Juventude em 2015 também foi apresentados dados que revelam uma seletividade tácita nas prisões de pessoas no país, com destaque para jovens, homens e negros, com idade entre 18 e 24 anos, onde negros foram presos 1,5 vezes a mais do que brancos; e a proporção de negros na população prisional também aumentou no período (BRASIL, 2015).

Conforme Falcão e Muniz (2017):

Os dados mostram que 64% dos detentos são considerados negros e que 17,75% não acessou o ensino médio, tendo concluído, no máximo, o ensino fundamental. Alagoas apresenta percentual de analfabetos e alfabetizados (sem cursos regulares) três vezes maior que a média nacional.

Estes elementos são suficientes para entender que a questão geracional, de gênero e racial não podem passar despercebidas nesta análise da privação de liberdade.

No subcapítulo anterior, abordei a visão estereotipada dos jovens das classes populares como indivíduos perigosos, porque suas imagens são associadas à violência e ao crime. Isso acontece constantemente em noticiários, discursos de políticos moralistas e reacionários e outros representantes do pensamento conservador na sociedade contemporânea. Sendo assim, mesmo que o jovem nunca tenha se envolvido em um ato de violência ou delito, ele é visto como um criminoso em potencial, uma ameaça permanente à harmonia da sociedade. Isso é usado como justificativa para o controle do Estado sobre estes jovens, mediante abordagens policiais que, não raro, representam situações vexatórias de humilhação, agressão física e abuso de poder.

Se os jovens que nunca se envolveram com crime ou violência são tratados assim, a situação dos jovens em privação de liberdade é ainda pior. O estereótipo do jovem violento, criminoso e perigoso acirra ainda mais as leituras preconceituosas da sociedade, que passa a legitimar e, mesmo, reivindicar políticas de penalização severas para estes sujeitos.

Diante deste apelo da opinião pública por mais controle para os jovens das classes populares em geral e mais castigo para os que se encontram em

privação de liberdade, a defesa de direitos humanos é frequentemente rechaçada, considerada “defesa de bandido”. Desse modo, denúncias de tortura ou de abuso policial não ganham repercussão, não geram revolta na população.

Nessas condições, para muitos jovens a violência passa a ser então um mecanismo para escapar desses processos de invisibilização. Se a sociedade os rotula como violentos, alguns destes jovens assumem a imagem para produzirem uma identidade pessoal ou, como analisa Soares (2012), para serem protagonistas de sua história, mesmo que este caminho os prejudique.

É certo que ao adentrar no ciclo da violência, seja por opção ou coerção social, o jovem consegue parte da atenção que anteriormente lhe era negada, e passa a ver na violência e na brutalidade a possibilidade de tornar-se o autor de uma história. Nessas circunstâncias, porém, muitas vezes este mesmo jovem é levado a traçar, inconscientemente, um projeto de vida em que as únicas possibilidades finais são a cadeia ou a morte (SOARES, 2012, p.81).

Nesse contexto, é um desafio importante pensar “quem são estes jovens” para além dos estereótipos, desnaturalizando os modos como a sociedade tem lidado com a juventude das classes populares e, especificamente, aquela privada de liberdade. Este exercício de reflexão é importante para compreender seus modos de viver a condição juvenil, haja vista que:

os estudos revelam que são pessoas historicamente marginalizadas, privadas de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade – são pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram (ONOFRE, 2015, p.242).

Visibilizar as vidas destes jovens, suas experiências na escola, na família, no trabalho infanto-juvenil, na comunidade, é importante para entender o contexto em que o crime acontece. Desse modo, as leituras sobre os jovens privados de liberdade não se limitariam a culpar o indivíduo e atribuir à sua personalidade ou a uma suposta falha de caráter a origem do crime. Ao contrário, olhar o contexto, como defende a criminologia crítica, permite conhecer as condições em que este sujeito vive, as condições de opressão, violência, violação de direitos humanos que, sim, influenciam seu modo de agir no mundo.

Além disso, a visibilização dessas vidas é importante também para vislumbrar políticas públicas que garantam direitos a estes jovens e tenham no horizonte a superação dos processos de exclusão social que marcam as histórias de

vida dos sujeitos das classes populares desde a infância.

Com o intuito de contribuir para uma escuta mais sensível dos jovens privados de liberdade, que permite seu reconhecimento como sujeitos de direitos – sujeitos de direitos negligenciados pelo Estado, é necessário destacar – Soares (2012) realizou um estudo etnográfico em que analisou os modos como jovens privados de liberdade em um presídio masculino de Florianópolis vivem a condição juvenil.

Os relatos dos jovens entrevistados por Soares (2012) mencionam a tortura para obtenção de confissão de crime, o sofrimento pela distância dos familiares e a falta de contato com o mundo externo. As experiências destes jovens ilustram os processos que Goffman (1971) definiu como mortificação do eu, bem como a ausência da assistência ao preso prevista pela LEP, entre outros aspectos. Dentre as reflexões desenvolvidas pela pesquisadora, destaco uma que diz respeito à consciência dos próprios jovens sobre a perda da identidade pessoal.

Um ponto que aparece inúmeras vezes nos depoimentos desses jovens é a necessidade de deixar de ser quem se é. Não necessariamente porque a cadeia obrigue a isto, por meio de suas práticas institucionais, mas porque para conviver com tantas pessoas diariamente nessa condição se faz necessário matar uma parte de si, anular um pouco do que se é e incorporar o coletivo. Para que o convívio possa ser minimamente tranquilo, o respeito de uns pelos outros é considerado como o fator mais positivo e determinante para o andamento da cadeia (SOARES, 2012, p.77).

Os jovens, portanto, identificam as “regras da casa” (GOFFMAN, 1961) e engajam-se na sua manutenção para garantir sua segurança, seu equilíbrio emocional e, principalmente, para não serem envolvidos em situações que acarrete aumento do tempo de cumprimento de pena.

O esforço de visibilização das experiências e histórias de vida dos jovens privados de liberdade – presente no trabalho de Soares assim como nesta dissertação – portanto, um modo de romper com esta visibilização negativa dos jovens das classes populares, que se dá de modo pejorativo, haja vista que eles somente saem da invisibilização ao serem privados de liberdade. Essa articulação do preconceito contra os jovens das classes populares e dos jovens privados de liberdade é sobremaneira perverso para os processos de exclusão social. Diante disso, um dos desafios da educação em contextos de privação de liberdade é contrapor-se a estes preconceitos com a afirmação dos jovens privados de liberdade

como sujeitos de direitos.

### **2.3 A produção acadêmica sobre jovens em privação de liberdade**

Numa construção em torno da literatura sobre os jovens em contextos de privação ou restrição de liberdade, angariei informações para ajudar na compreensão do fenômeno a partir da produção científica. Foram analisadas duas fontes de informação, a primeira delas foi o “Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira”, e a segunda foram os trabalhos apresentados nas quatro últimas edições das Reuniões Nacionais da ANPED, de 2012 a 2017.

As pesquisas para constituição do “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, seriam conforme trabalhado por Ferreira (2002, p. 257),

Definidas como de caráter bibliográfico. Elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Convencida da importância deste tipo de pesquisa, fiz a leitura da produção organizada por Sposito (2009), que inventariou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação brasileira no período compreendido entre 1999 e 2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política) e Serviço Social. Este trabalho resultou numa publicação de 02 (dois) volumes com um total de 11 (capítulos).

Conforme analisado pela autora, há uma predominância de estudos sobre uma juventude marcadamente urbana, produções numericamente substantivas sobre jovens das camadas populares, sendo que a ideia de diversidade juvenil foi um dos elementos que perpassam este estado da arte.

Em função do tema/problema do meu estudo, destaco aqui algumas discussões em torno de dois artigos presentes nesta referida obra: Juventude e Escola e Adolescentes em Processo de Exclusão Social<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Os trabalhos analisados no Capítulo Juventude e Escola foram agrupados em 07 (sete) subitens: Indisciplina e Violência da/na Escola e Juventude; Significados Atribuídos à Escola e seus Processos; Programas e Propostas Educativas sob a Ótica dos Alunos; As Relações Sociais no Cotidiano Escolar; Sucesso e Fracasso Escolares; Identidades/Subjetividades Juvenis e Escola;

A análise das pesquisas agrupadas no capítulo Adolescentes em Processo de Exclusão Social, evidencia uma força simbólica e política do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente como regime jurídico instituído sob a égide da Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente. Os estudos das várias realidades juvenis referenciaram-se tanto nas Medidas Socioeducativas quanto nas Medidas de Proteção, ambas previstas no ECA.

Este capítulo trouxe como subtemas: Adolescentes em Conflito com a Lei; Programas e Ações para Adolescentes Pobres; Adolescentes de/na Rua; Adolescentes Abrigados.

O problema que apresentei têm aparecido com relevância científica quando observado esses estudos. Desta forma, o tema “Adolescentes em Processo de Exclusão Social” ocupou, por exemplo, o 3º lugar quanto ao interesse dos pesquisadores na área de Educação, sendo que deste vimos o subtema Adolescentes em Conflito com a Lei como o mais recorrente. No entanto, o mesmo estudo revela que há pouca investigação sobre aqueles que ultrapassaram a maioria legal e poucos estudos sobre os jovens que se encontram no sistema prisional.

Inegavelmente, este estudo foi e ainda tem sido fundamental para compreensão das tendências de pesquisa sobre essas juventudes na pós-graduação, no entanto, por abarcar o período de 1999 a 2006, é necessário continuar com a revisão bibliográfica considerando outros marcos temporais, a fim de se perceber avanços, permanências ou ausências sobre o tema.

Já na análise dos trabalhos dos Grupos de Trabalho da ANPED<sup>6</sup>, que aglutinam temas e pesquisadores por área de interesse, fiz o levantamento de

---

Culturas Juvenis e Escola. No tocante à discussão teórica, percebe-se uma intensa aproximação entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Juventude e uma hegemonia do caráter qualitativo das pesquisas inventariadas. Há uma maior visibilidade do sujeito jovem, mas permanece um número significativo de trabalhos que aborda o jovem a partir da sua condição de “aluno”. Considerando a incidência de estudos por nível de ensino, predominam as pesquisas que tem como campo de pesquisa o Ensino Médio, mas vale ressaltar a produção sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA e como ela revela os desafios em relação a essa modalidade de ensino. Comparado a um estudo sobre Juventude e Educação no período de 1980 a 1998, no Estado da Arte publicado em 2009 houve uma diminuição de pesquisas realizadas em escolas de EJA. Mesmo com um volume menor, a produção identificada apontou que as especificidades da EJA não são consideradas na elaboração das propostas educativas, e que no final da década de 1990 já se iniciava a discussão acerca da juvenilização no ensino supletivo tanto privado quanto o público, temática recorrente nos atuais debates sobre a EJA.

<sup>6</sup> A ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - foi fundada em 1978. Segundo seu Estatuto, tem como objetivo o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

trabalhos e pôsteres apresentados na 35<sup>a</sup>, 36<sup>a</sup>, 37<sup>a</sup> e 38<sup>a</sup> Reuniões Nacionais que ocorreram respectivamente em 2012, 2013, 2015 e 2017. Consultando esses dados escolhi aqueles que tinham uma maior aproximação com minha proposta de pesquisa. Assim, foram escolhidos os GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, GT 05 – Estado e Política Educacional, GT14 – Sociologia da Educação e GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Uma primeira seleção foi mais extensiva, baseada na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, perfazendo um total de 64 trabalhos escolhidos que tinham interface com um ou mais dos principais aspectos do meu universo de pesquisa: juventudes, jovens em privação de liberdade, EJA, educação no espaço prisional, trajetórias juvenis.

Após uma leitura mais aprofundada, selecionei 10 trabalhos que possuem mais pontes de diálogos com meu tema/problema de pesquisa que foram assim agrupados: “Educação/EJA e trajetória escolar de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional” (03 trabalhos), “Adolescentes em Medidas socioeducativas” (05 trabalhos), “Juvenilização da EJA” (02 trabalhos).

No primeiro eixo, identifiquei três trabalhos que tiveram como sujeitos as pessoas em privação de liberdade, dois realizados em unidades prisionais femininas e um que teve como campo de pesquisa uma unidade prisional masculina: Rosa e Souza (2012), Santos (2015) e Meira e Fantinato (2015). A abordagem qualitativa é adotada em duas pesquisas e outro trabalho foi quanti-qualitativo. Entrevistas semi-estruturadas, questionários, observação participante, análise documental foram os procedimentos de coleta de dados utilizados nessas investigações.

Outro eixo de pesquisa analisado contou com cinco trabalhos sobre adolescentes e jovens que se encontram no sistema socioeducativo. Deste total, três trabalhos abordaram o direito à educação e o Sistema Socioeducativo: Oliveira (2015) no contexto do Rio de Janeiro, Albuquerque (2015) no Distrito Federal e Veloso (2017) no estado do Paraná. As duas pesquisadoras adotaram uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento para coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. Além do aspecto metodológico, as duas investigações guardam outras semelhanças, pois ambas demonstram as tensões e contradições na efetivação do direito à educação de adolescentes que estão inseridos no Sistema Socioeducativo que, formalmente é um modelo educativo, mas na realidade é ainda repressivo. Veloso (2017) partiu da análise dos dados oriundos do “Relatório de



Ação do Sistema Socioeducativo Paranaense – 2015” para discutir o direito à educação desses jovens.

Ainda sobre o sistema socioeducativo, dois trabalhos tiveram como centralidade a experiência de escolaridade nas trajetórias e percursos biográficos de adolescentes e jovens. Tais estudos ficaram a cargo de Jesus (2017) e Godoi (2017).

O terceiro eixo traz duas pesquisas motivadas por preocupações acerca da juvenilização da EJA. Conceição e Nakayama (2013) e Conceição (2015) afirmam que os dados oficiais e a literatura apontam uma acentuada diminuição da faixa etária média que sempre caracterizou o perfil dos sujeitos da EJA. O início deste fenômeno da juvenilização se situa a partir da década de 1990 com as mudanças das políticas educacionais sob a égide do neoliberalismo. Esses jovens que vão se fazendo mais presentes na EJA não necessariamente abandonaram a escola, mas apresentam trajetórias não lineares, de repetência, evasão e defasagem idade-série.

O balanço da produção apresentada nas quatro últimas Reuniões Nacionais da ANPED demonstrou um crescimento gradual da temática juventude nos quatro Grupos de Trabalho escolhidos. Entretanto, considerando a juventude em privação de liberdade, a prevalência da investigação sobre adolescentes no sistema socioeducativo se confirmou, com uma pequena produção sobre jovens que já atingiram a maioridade e se encontram no sistema prisional, situação também apontada no Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação (1999- 2006).

Buscando delinear a produção sobre os jovens na área da Educação, julgo importante alguns registros sobre o artigo de Sposito e Tarábola (2017), “Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil”. A proposta dos autores foi a de analisar os avanços e lacunas nos estudos sobre juventudes nos últimos vinte anos, desde a publicação do dossiê “Juventude e contemporaneidade”<sup>7</sup> em 1997 pela Revista Brasileira de Educação. O material para esta análise foi o conjunto de 32 artigos publicados pela mencionada Revista após o dossiê até 2016. Identificou-se que, assim como em 1997, a categoria estudante prevaleceu na metade dos trabalhos produzidos, ou seja, em 16 trabalhos. Ainda se manteve a preponderância dos estudos sobre juventudes no

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma publicação especial da Revista Brasileira de Educação em seus números 5 e 6 em 1997: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe\\_05\\_e\\_06.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe_05_e_06.pdf)

espaço urbano. Por fim, os autores demonstram um estranhamento em relação à escassa produção encontrada sobre juventudes em contexto de violência e criminalidade dentre os 32 artigos analisados: mesmo com o tema tão presente em várias disciplinas nas Ciências Humanas, na área da educação ainda permaneceu nas sombras.

Sobre a educação no espaço prisional, tema com o qual minha proposta de pesquisa também dialoga, houve uma evolução de produção acadêmica a partir dos anos 2000, mas se manteve como desafio um processo de constituição e/ou consolidação do tema educação em prisões como um campo específico. Considerando os jovens uma parte dos sujeitos aos quais se destina a educação em prisões, percebi, também, ausências e silêncios nesta produção acadêmica. Juventude, assim como pertencimento étnico-racial, são temas menos recorrentes que outros na análise feita de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2000 e 2012, sobre educação nas prisões conforme as informações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (ZANETTI; CASTELLI JUNIOR, 2014, p.39).

No levantamento da produção acadêmica baseado no Banco de Teses da CAPES, pude localizar 20 trabalhos utilizando os seguintes descritores: “jovens em privação de liberdade”, “jovens privados de liberdade”, “juventude no sistema prisional”, “juventudes em privação de liberdade”, “juventude encarcerada”. Foram 02 teses e 18 dissertações produzidos no período de 2002 a 2018.

Também, nesse levantamento, constatei a prevalência de investigações sobre os adolescentes em restrição ou privação de liberdade no sistema socioeducativo (18 títulos localizados) comparado aos jovens de 18 a 29 anos que cumprem pena de prisão (02 títulos localizados).

Quanto a distribuição de estudos sobre o tema pelas unidades da federação foi possível identificar a seguinte realidade:

**Quadro 1. número de trabalhos acadêmicos sobre Juventude em Privação de Liberdade por unidade da federação (2002 – 2018)**

(continua)

UF	Nº de TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE JUVENTUDE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE
BAHIA	05
SÃO PAULO	05

**Quadro 1. número de trabalhos acadêmicos sobre Juventude em Privação de Liberdade por unidade da federação (2002 – 2018)**

(conclusão)

<b>UF</b>	<b>Nº de TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE JUVENTUDE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE</b>
DISTRITO FEDERAL	03
MINAS GERAIS	02
SANTA CATARINA	02
MATO GROSSO	01
PIAUI	01
ALAGOAS	01

Fonte: elaborado pela autora (2018).

As pesquisas se concentraram nos Programas de Pós Graduação em Educação como pode-se perceber no quadro a seguir.

**Quadro 2. Teses e Dissertações sobre Juventude em Privação de Liberdade registradas no Banco de Teses da CAPES (2002 – 2018)**

<b>PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO</b>	<b>Nº DE TRABALHOS ACADÊMICOS</b>
Educação; Educação e Contemporaneidade	08
Psicologia	02
Serviço Social	01
Ciências do Comportamento	01
Estudos de Linguagem	01
Estudos do Lazer	01
Sociologia Política	01
Políticas Públicas	01
Direito	01
Integração da América Latina	01
Política Social	01
Dinâmica do Espaço Habitado	01

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Os 20 trabalhos sobre juventude em privação de liberdade trazem uma

diversidade de temas e abordagens, como descrevo no quadro seguinte:

**Quadro 3. Temas de trabalhos acadêmicos sobre Juventude em Privação de Liberdade – Banco de Teses da CAPES – (2002 – 2018)**

<b>TEMAS</b>	<b>Nº DE TRABALHOS ACADÊMICOS</b>
Docência	04
Trajetórias e experiências	02
Ressocialização	01
Criminalização da questão social	01
Processos educativos não escolares	01
O ato infracional	01
Representação da escola	01
Representação da internação	01
O samba na educação	01
Construção de identidade	01
Inimputabilidade penal do adolescente	01
Identidade cultural	01
Direitos sexuais e reprodutivos	01
Projeto arquitetônico das unidades de Internação	01
Gestão escolar	01
Juventude e lazer	01

Fonte: elaborado pela autora (2018).

### **3 HISTÓRICO DA APAC: DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS ATÉ SANTA LUZIA**

Neste capítulo, apresento um histórico sobre o surgimento e ampliação da APAC no Brasil, sua implantação em Minas Gerais e, especialmente, em Santa Luzia, e como o tema tem sido abordado na produção acadêmica brasileira.

A pesquisa foi realizada no Centro de Reintegração Social “Dr. Franz de Castro Holzwarth” – APAC Santa Luzia – MG. A Associação de Proteção e Assistência ao Condenado – APAC – é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e reintegração social dos condenados às penas privativas de liberdade, que se configura como forma alternativa ao modelo prisional convencional.

#### **3.1 A APAC-Mãe de São José dos Campos – SP**

Marcado por sua formação cristã católica e inspirado na sua experiência com movimento Cursilhos de Cristandade<sup>8</sup>, Mário Ottoboni inicia em 1972 na cidade de São José dos Campos, juntamente com outras pessoas voluntárias, um trabalho de evangelização e apoio moral aos que se encontravam em privação de liberdade na cadeia pública da cidade. Este grupo de voluntários, inicialmente, denominava-se “Amando o Próximo, Amarás o Cristo” – APAC.

Mário Ottoboni nasceu em Barra Bonita (SP), em 1931 e viveu em José dos Campos desde 1943 até seu falecimento em 14 de janeiro de 2019. Ele formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Vale do Paraíba.

O trabalho da Pastoral Penitenciária<sup>9</sup> desenvolvido por este grupo de voluntários se deparou com uma série de dificuldades para garantir a assistência aos presos. No ano de 1974, Mário Ottoboni iniciou uma relação de amizade com o então Juiz de Execuções Penais, Dr. Silvio Marques Netto, que também fazia parte do movimento Cursilhos de Cristandade. O Juiz incentivou Ottoboni a transformar o grupo de voluntários cristãos em uma entidade juridicamente organizada. Acatando a sugestão, o grupo formalizou em 15 de junho de 1974 a APAC – Associação de

---

<sup>8</sup> Movimento eclesial católico, surgido na Espanha nas décadas de 1930-1940 e tem como missão anunciar o ideal evangélico apresentado por Jesus Cristo (kerigma) com objetivo de formar lideranças cristãs.

<sup>9</sup> Termo utilizado para associar a prática espiritual de penitências nos mosteiros durante a idade média.

Proteção e Assistência aos Condenados, com o objetivo de auxiliar a justiça na execução da pena, recuperando o preso, protegendo a sociedade e promovendo a justiça. Assim, uma APAC jurídica - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados ampara uma APAC espiritual - Amando o Próximo, Amarás o Cristo (OTTOBONI, 2001, p. 32).

Em 1973, a APAC administrava a metade das celas da cadeia pública de Humaitá. Já tendo a formalização jurídica como Associação, em 1975 se tornou órgão auxiliar da corregedoria dos presídios, através do Provimento 02/1975. Mesmo não havendo ainda na legislação brasileira a diferenciação dos regimes – aberto, semiaberto e aberto -, a entidade também ficou com a responsabilidade de coordenar a experiência de prisão-albergue. O ano de 1984 guarda um momento crucial para a experiência de São José dos Campos: foi a partir daquele ano que a APAC passou a ser a responsável pela administração total do então Presídio Humaitá.

A cadeia pública havia sido desativada em 1979; alguns registros e depoimentos apontam diferentes versões para explicar o encerramento das suas atividades na cidade (MASSOLA, 2001, p. 116). Quantidade de presos incompatível com a capacidade de atendimento, condições insalubres, abuso policial, péssimas condições de trabalho, foram algumas das justificativas para a referida desativação. Os presos que estavam cumprindo pena nos regimes intermediários sob a responsabilidade da APAC, se mantiveram no município. Aqueles que tinham condenação para o regime fechado estavam sendo encaminhados para presídios da região, acarretando uma superlotação nestes estabelecimentos.

O Juiz Corregedor da Comarca no ano de 1984, Dr. Nilo Cardoso se viu na difícil tarefa de amenizar a superlotação carcerária da região: a saída era reativar a cadeia pública de São José dos Campos. A primeira tentativa foi convencer que a Polícia Militar e a Polícia Civil voltassem a administrar o agora Presídio Humaitá. Tentativa em vão, pois nenhuma das duas instituições de segurança pública se dispôs a assumir tal tarefa. A alegação era de que o prédio continuava sem condições estruturais de funcionamento. O Juiz, então, fez o convite para que a APAC administrasse a cadeia que seria transformada em presídio.

A APAC aceitou o desafio. Através da Portaria 03/84 de 20 de março de 1984 o Juiz Dr. Nilo Cardoso passou o poder administrativo do presídio Humaitá para a APAC, sem o concurso da polícia nem ajuda direta do Estado. Com essa

formalização, o passo seguinte foi a mobilização para a arrecadação de recursos financeiros com o objetivo de reformar o prédio da antiga cadeia. Pelos registros da época, as empresas da região e a comunidade local colaboraram para a concretização das obras (MASSOLA, 2001, p. 121). E no dia 11 de agosto de 1984 houve uma solene cerimônia de posse, iniciando, assim, um novo momento naquela unidade prisional.

Adotando a filosofia “matar o criminoso e salvar o homem”, o presídio de São José dos Campos foi o pioneiro na aplicação do método APAC que menciona, em seus documentos, o amor e a confiança como fatores básicos de recuperação. O Método, conforme seu criador, tem como alicerce a valorização humana (OTTOBONI, 2001, p. 29) e é composto por 12 elementos, a saber:

**Tabela 1. Doze elementos do Método APAC**

(Continua)

Elemento do Método APAC	Síntese descritiva
Participação da comunidade	Entende-se que a participação da comunidade no processo de recuperação do condenado contribui para o ganho de confiança tanto de quem está atrás das grades, quanto das pessoas que estão fora da APAC, gerando uma rede de solidariedade e troca de informações e conhecimento sobre o método. Destaca-se também a importância de participar de eventos da comunidade apresentando o método e, também, divulgando na mídia.
O recuperando ajudando o recuperando	Tem como propósito promover uma boa convivência na APAC por meio de duas formas de participação dos recuperandos em representações interna: a <i>Representação de Cela</i> e o <i>Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS)</i> . A representação de cela tem por finalidade garantir a organização e limpeza das celas, bem como fortalecer a disciplina e a harmonia das relações internas e, contribuindo com a formação de novas lideranças. O CSS é um órgão consultivo interno, com regulamento próprio, que auxilia a gestão em todos os processos de trabalho. Os membros reúnem-se semanalmente com todos os recuperandos sem a presença da gestão para debater questões relativas às dificuldades e construção de propostas que são apresentadas à diretoria.

(Continua)

Elemento do Método APAC	Síntese descritiva
Trabalho	<p>Parte-se do entendimento de que o trabalho não é a solução para a recuperação do encarcerado, mas constitui-se como um elemento importante no processo de recuperação. A Metodologia respeita a legislação federal e adotando o modelo progressivo do cumprimento de pena. Desse modo, no Regime Fechado são adotados os trabalhos artesanais (laborterapia), como tapeçaria, trabalhos em madeiras, etc. Contudo, quando existe a possibilidade, outras modalidades podem ser desenvolvidas, como pequenos cursos profissionalizantes. Existe a recomendação de não terceirização do trabalho via convênio com indústrias. No regime semi-aberto, existe a preocupação na formação profissional por meio de cursos profissionalizantes e pela oportunidade de saída para estudos externos. No regime aberto, o recuperando pode trabalhar de carteira assinada e estudar.</p>
A religião	<p>A religião é um pilar que compõe os elementos, considerando que é essencial que o recuperando tenha uma religião, contudo, não existe uma imposição sobre a doutrina ou credo que ele adotará ou já possuía antes da condenação. A ideia é que os voluntários contribuam com as reflexões sobre a importância da fé e do relacionamento com Deus.</p>
Assistência jurídica	<p>Trata-se de uma atenção especial diante da necessidade que todo condenado apresenta de saber qual é a sua situação processual, considerando que 95% da população prisional não reúne condições para contratar um advogado. A proposta é que o recuperando tenha informações consistentes sobre suas possibilidades jurídicas que podem beneficiá-lo.</p>
Assistência à saúde	<p>Destaca-se a importância de manter uma atenção constante à saúde dos recuperandos, seja nos casos de prevenção e de tratamento à saúde, considerando, também, os aspectos de saúde e condições de higiene dos presídios, garantindo banhos regulares de sol, lazer e entretenimento.</p>
Valorização humana, base do Método APAC	<p>Tem como propósito colocar em primeiro lugar o ser humano e todo o trabalho desenvolvido leva em consideração um trabalho de fortalecimento da auto-imagem, com ações simples como chamar pelo nome, conhecer e valorizar sua história, visitar a família, valorizar os costumes diários como sentar-se à mesa, etc. Estimular a participação em palestras e reflexões para construção de projeto de vida.</p>



(Conclusão)

A família	A articulação e relação com a família do recuperando é um elemento fundamental para contribuir com a preparação para reintegração familiar e social. São realizadas visitas e acompanhamentos familiares, quando necessário. Ocorrem retiros espirituais, chamados de Jornada de Libertação com Cristo e, também, cursos regulares de Formação e Valorização Humana, com vistas a fortalecer os vínculos familiares. Os recuperandos podem manter contatos diários com seus familiares por meio de telefonemas e, por correspondências manuais.
-----------	---

Elemento do Método APAC	Síntese descritiva
	Visitas íntimas reguladas são permitidas.
O voluntário e o curso para sua formação	O trabalho da APAC é norteado pela gratuidade mediante trabalho voluntário, salvo profissionais do setor administrativo. A preparação dos voluntários é realizada por um curso de formação com 42 aulas de uma hora e 30 minutos cada. A metodologia conta, também, com casais padrinhos que tem a tarefa de contribuir com a ressignificação dos presos em relação à família, no caso, o modelo de família tradicional.
Centro de Reintegração Social (CRS) – a estrutura física	Consiste em dois pavilhões na unidade, um destinado ao regime semiaberto e outro ao regime aberto, oferecendo condições do recuperando ter acesso à família e processos de formação e profissionalização no regime semiaberto.
Mérito	A dimensão do mérito é analisada e vai além da sua obediência as regras, levando em consideração suas relações com os demais recuperandos e com o engajamento nas atividades diárias, que são registradas nas pastas-prontuário. AS unidades contam com uma Comissão Técnica de Classificação (CTC) responsável pelo acompanhamento do recuperando e da realização de exames exigidos para a progressão de regime.
Jornada de Libertação com Cristo	Entende-se a Jornada de Libertação com Cristo como o núcleo de toda a proposta metodológica, que consiste em três dias de reflexão e interiorização com os recuperandos. A jornadas são organizadas em duas etapas, a primeira com reflexões sobre a espiritualidade e a fé em Cristo e a segunda uma auto reflexão sobre a sua vida com vistas a se conhecer melhor para construção de um novo projeto de vida.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro de Ottoboni (2001).

Um momento importante na história da APAC foi quando, em 1986, ela se filiou à Prison Fellowship International – PFI<sup>10</sup>, organização consultora da ONU para assuntos penitenciários, sediada em Washington – EUA. A partir daí, o

<sup>10</sup> www.pfi.org

método passou a ser divulgado em mais de 100 países, também filiados à PFI, através de congressos e seminários internacionais. Tornaram-se recorrentes as visitas ao Presídio Humaitá por representantes e delegações de diferentes partes do mundo para conhecer a experiência.

Com a visibilidade, outras experiências foram surgindo no país. Diante desse processo de expansão, em 1995 foi criada a COBRAPAC – Confederação Brasileira das APACs. Mais tarde, em 2004 ganhou nova denominação: FBAC<sup>11</sup> – Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados, que é uma Associação Civil de Direito Privado sem fins lucrativos, com sede na cidade de Itaúna – MG, que congrega todas as APACs de Brasil e assessora as unidades localizadas no exterior. Além disso, é tarefa da FBAC o monitoramento e acompanhamento para a correta aplicação do método, bem como a expansão das unidades. Para isso, são oferecidos cursos e treinamentos para funcionários, voluntários, recuperandos e autoridades.

A experiência de São José dos Campos foi encerrada no ano de 1999. Uma série de denúncias sobre o envolvimento de advogados, juízes, auxiliares, delegados, promotores e pessoas ligadas à própria APAC em relação às transferências irregulares de presos para a referida instituição provocou o processo de seu fechamento (MASSOLA, 2001, p. 360). Com a alegação de que a APAC não servia para administrar uma unidade prisional e não tinha como manter os presos em regime fechado por não garantir segurança (MASSOLA, 2001, p. 365), em 05 de maio de 1999 ocorreu a transferência de 26 recuperandos do regime fechado para o conhecido cadeia de Putim. Em 18 de outubro do mesmo ano, ocorre a transferência de 16 recuperandos do regime semiaberto da APAC para presídios do sistema comum da região, consumando, assim, o processo de fechamento da entidade depois de 27 anos de existência.

### **3.2 Bragança Paulista – SP**

Além da experiência da APAC de São José dos Campos, também a experiência na cidade de Bragança Paulista foi importante para a consolidação da APAC como modelo de privação de liberdade. A Associação de Proteção e

---

<sup>11</sup> [www.fbac.org.br](http://www.fbac.org.br)

Assistência aos Condenados – APAC de São José dos Campos serviu de inspiração para a Associação de Proteção e Assistência Carcerária – APAC que foi fundada em 20 de abril de 1978 em Bragança Paulista.

Segundo Massola (2005, p. 60), essa primeira tentativa da APAC bragantina fracassou por dois motivos: primeiro por causa da morte de Franz de Castro Holzwarth<sup>12</sup> em 1981. Já o segundo motivo seria a evasão de um preso da Cadeia Pública enquanto trabalhava como pintor na área externa da cadeia e que estava sob a tutela de um casal voluntário da APAC. O encerramento das atividades não implicou na dissolução formal da Associação.

No início da década de 1990 o então Juiz corregedor dos Presídios e das Execuções Penais, o Dr. Nagashi Furukawa muito preocupado com a situação da Cadeia Pública de Bragança Paulista que poderia ser interditada a qualquer momento por suas condições físicas e estruturais, iniciou um processo de mobilização da sociedade civil e outros setores da comunidade local que culmina com a criação do Conselho da Comunidade na Comarca. Uma primeira ação de grande visibilidade por parte deste Conselho foi a reforma da cadeia custeada pelas doações da população que possibilitou o atendimento demais presos e com um serviço de maior qualidade. A partir de uma aproximação com a “APAC – mãe” de São José dos Campos, em 1994 foi reativada a APAC que existia juridicamente e o Conselho da Comunidade transformou-se em Conselho Deliberativo da APAC de Bragança Paulista.

Muito confiante com o trabalho que estava sendo realizado pela APAC de Bragança Paulista, o juiz Nagashi Furukawa, numa reunião com o então Governador de São Paulo, Mário Covas, propôs que a APAC obtivesse a responsabilidade pelo funcionamento da Cadeia Pública tendo como recurso financeiro o valor destinado pelo governo estadual à alimentação dos presos. Tal solicitação foi acatada pelo Governador e, em janeiro de 1996, iniciava-se a vigência do contrato. De acordo com o relato histórico da experiência de Bragança Paulista realizado por Massola (2005, p. 62), o que ficou estabelecido contratualmente, foi o repasse mensal da Secretaria Estadual de Segurança Pública para a APAC no valor de R\$45.000,00 (equivalente a R\$540.000,00 ao ano).

A APAC iniciou seu trabalho de administração da Cadeia Pública

---

<sup>12</sup> Franz de Castro é conhecido por sua luta em defesa dos direitos humanos, especialmente em contextos de privação de liberdade.

atendendo 150 pessoas, com um custo da alimentação per capita estimado em R\$10,00 por dia. Buscando êxito em seu trabalho, a APAC colocou em prática as seguintes ações: troca de fornecedor e acordo com fornecedores locais; elaboração do café- da-manhã e lanches na própria cadeia utilizando a mão-de-obra dos presos; fornecimento da alimentação, pão, leite e verduras por entidades assistenciais. Os resultados alcançados foram: redução do custo per capita com a alimentação, melhoria na qualidade da alimentação oferecida para os presos e valorização da economia local. Com a redução dos custos, a APAC contratou equipe técnica e outros profissionais, construiu um anexo, passou a fornecer cestas básicas para as famílias dos presos e lhes oferecer cursos diversos.

Em 1999, o juiz Nagashi Furukawa foi nomeado Secretário de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo com a tarefa de estender a experiência de Bragança Paulista para outras regiões do estado. A responsabilidade da APAC de Bragança Paulista passou da Secretaria de Segurança Pública para a Secretaria de Administração Penitenciária. Outra alteração foi sua denominação para Centro de Ressocialização de Bragança Paulista, o primeiro do estado. A partir do Decreto 45.403/2000, foi possível a celebração de convênios de parceria com entidades privadas que tivessem como objetivo a reinserção social do preso e através do Programa Cidadania no Cárcere outros Centros de Ressocialização<sup>13</sup> foram criados com a parceria com as Organizações Não Governamentais.

### **3.3 A “APAC Filha” de Itaúna – MG – A expansão em Minas Gerais e a consolidação da metodologia apaqueana**

Em 1984, um grupo de cristãos inspirados na experiência da APAC de São José dos Campos, iniciava a primeira APAC de Minas Gerais no município de Itaúna, no Centro Oeste do estado, realizando seus trabalhos na Cadeia Pública da cidade. Se em 1999 a APAC “mãe” assistia o encerramento de suas atividades, em Itaúna a APAC passou a ter prédio próprio em 1997 tornando-se a 2ª no país a administrar os três regimes de uma unidade prisional sem a presença da Polícia Militar ou da Polícia Civil, nem de Agentes Penitenciários. Ainda em 1997 dois

---

<sup>13</sup> Atualmente, o estado de São Paulo possui 22 Centros de Ressocialização (CR's), entre unidades femininas e masculinas. Para saber mais sobre os CR's procurar [www.sap.sp.gov.br](http://www.sap.sp.gov.br).

acontecimentos colaboraram para o reconhecimento e a visibilidade da APAC de Itaúna: a Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI do Sistema Carcerário de Minas Gerais e a Campanha da Fraternidade de 1997.

A partir de várias denúncias de maus-tratos, corrupção, superlotação de várias unidades prisionais no estado, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais instaurou a CPI do Sistema Carcerário tendo como Presidente da Comissão o Deputado Estadual João Leite, Vice-Presidente o Deputado Estadual Ivair Nogueira e o Relator da Comissão o Deputado Estadual Durval Angelo Andrade. De acordo com Andrade (2015, p. 13), na ocasião a CPI visitou 32 estabelecimentos penais, em 15 cidades, ouviu 50 depoimentos de autoridades e representantes de comunidades, além de 500 internos dos presídios.

A experiência da APAC de Itaúna teve grande relevância nos registros do relatório final da CPI, apontando seu Método como proposta a ser adotada pelo Governo do Estado:

Os resultados na APAC de Itaúna, visitada por nós, eram os mais surpreendentes, quase como uma utopia a se concretizar: 97% de recuperação dos internos, ou 3% de reincidência, contra 85% de reincidência no sistema tradicional (ANDRADE, 2015. p. 15).

O Concílio Vaticano II, realizado no período de 11 de outubro de 1962 a 08 de agosto de 1964, estabeleceu grandes mudanças na Igreja Católica em todo mundo e teve como um dos desdobramentos no Brasil o surgimento da Campanha da Fraternidade - CF. Desde 1964 a Campanha da Fraternidade, coordenada pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) propõe aos seus fiéis e a toda sociedade o debate de temas à luz da fé, da justiça e da fraternidade, durante o período da Quaresma. Quase sempre, os temas propostos são voltados para os grandes dilemas vividos pela população: fome, violência, saúde, trabalho, etc. Em 1997, o tema da CF foi “a fraternidade e os encarcerados”, e a Igreja colaborou para evidenciar o trabalho que desenvolvido pela APAC em alguns lugares do país:

Em 1997, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio de seus membros, achou por bem incluir no texto-base da Campanha da Fraternidade (cujo tema era “A fraternidade e os encarcerados”), na parte do AGIR, a experiência da APAC, como uma alternativa de Pastoral Penitenciária, acolhendo e consagrando, assim, o Método APAC (OTTOBONI, 2001. p. 33).

Uma vez que a vertente da APAC baseada na experiência de Bragança Paulista teve uma ampla expansão no estado de São Paulo, como afirma Rodrigues (2018, p. 32), a APAC de Itaúna foi decisiva para a continuidade do método que iniciou com o modelo de São José dos Campos. Esta vertente originária da APAC joiense é que foi replicada no estado de Minas Gerais.

O sucesso do método em Itaúna despertou o interesse de parte do Judiciário do Estado. Inicialmente, desconfiado se o Método da APAC teria bons resultados, o Juiz Paulo Antônio de Carvalho, da 1ª Vara Criminal, do Júri e de Execuções Penais de Itaúna, passou a ser um grande apoiador da causa. E no início dos anos 2000 um outro entusiasta com o modelo apaqueano contribuiu para que o trabalho de Itaúna fosse encampado pelo Poder Judicial de Minas Gerais e replicado em outras partes do estado:

(...) graças ao desembargador, Dr. Joaquim Alves de Andrade, que, após visitar algumas vezes a APAC masculina de Itaúna e de ficar surpreso positivamente com o que encontrou, levou a experiência para o Presidente do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG). Disto deveu que, em dezembro de 2001, Dr. Gudesteu Biber Sampaio, na sua gestão, lançou o Projeto Novos Rumos na Execução Penal, com o objetivo de incentivar a criação e expansão do método APAC como política pública e alternativa de humanização do sistema prisional do estado (VARGAS, 2011, p. 62).

O Projeto Novos Rumos coordenado pela Assessoria da Presidência do TJMG, para Assuntos Penitenciários e de Execução Penal, foi, posteriormente, regulamentado pela Resolução TJMG nº 433/2004. Ainda neste processo de regulamentação das APACs em Minas Gerais, vale o registro da Lei Estadual 15.299/2004 que “acrescenta dispositivos à Lei 11.404, de 25 de janeiro de 1994, que contém normas de execução penal, e dispõe sobre a realização de convênio entre o Estado e as Associações de Proteção e Assistência aos Condenados APACs”. Um pouco depois o Ministério Público também formalizou seu apoio às APACs, fazendo constar no Plano Geral de Atuação da Procuradoria Geral do Estado de Minas Gerais, como estratégia para as promotorias, “promover a criação de novas APACs no estado, atuando em parceria com as organizações não governamentais” (ANDRADE, 2014, p. 92).

Ainda em meados do novo milênio, a proposta apaqueana rompeu os limites de Itaúna e começou a se fazer presente na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Estava em construção em Sete Lagoas, assim como em outras partes do

estado, uma cadeia nos moldes convencionais, o que encontrou muita resistência por parte da população local. Como resposta à insatisfação popular, o governo estadual entregou a unidade para a administração da APAC no dia 21 de agosto de 2001. A unidade de Sete Lagoas passou a ser a segunda de Minas Gerais a funcionar sem o concurso da polícia.

A terceira APAC mineira administrada sem a presença da polícia ou de agentes penitenciários foi a de Nova Lima. O diferencial é que esta unidade, criada em novembro de 2002, foi construída com recursos da própria comunidade e com ajuda de empresas em terreno doado pelo Prefeitura Municipal.

Importante lembrar que, também, em 26 de julho de 2002, iniciou a unidade feminina da APAC de Itaúna, a primeira a atender o público feminino no estado. A segunda APAC feminina só foi iniciada em 2008 na unidade de Governador Valadares.

A APAC de Santa Luzia, escolhida como campo da presente pesquisa, traz desde seu início uma série de especificidades, a começar pelo perfil da cidade onde foi instalada. Outro aspecto a ser considerado é sobre a relevância do grupo que idealizou e levou a frente a proposta da APAC de Santa Luzia partir do ano 2000: a Congregação dos Irmãos Maristas, Arquidiocese de Belo Horizonte por meio da Pastoral Carcerária e a Pontifícia Universidade Católica. Para além dos espaços eclesiais e acadêmicos, esse grupo teve uma influência em outros espaços de poder que viabilizou a proposta, seja junto ao Judiciário, ao Legislativo e ao Executivo. Por último, um registro importante na história da APAC de Santa Luzia é de que foi a primeira unidade prisional no Brasil e no mundo a ter um projeto arquitetônico para atender as demandas e ao Método APAC (VAZ, 2005, p. 207); o projeto de autoria de Flávio Mourão Agostini, foi desenvolvido pelo Departamento de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Inicialmente, o processo de instalação da APAC em Santa Luzia foi marcado por muitas tensões. Em diferentes ocasiões, parte da comunidade local se manifestou contrária à chegada da unidade apaqueana no município. Falta de informação ou informações controversas e o jogo de interesse de diferentes lideranças políticas<sup>14</sup> contribuíram para que a população acreditasse que estava

---

<sup>14</sup> Registros sobre os posicionamentos contrários à chegada da APAC constam em relatos feitos pelo Sr. X, que foi um dos participantes do 1º Curso de Voluntários. Ele sistematizou suas impressões sobre cada dia do curso realizado e tal compilação foi disponibilizada para os demais participantes.

chegando em Santa Luzia um “cadeião”, trazendo mais insegurança e problemas para o território.

Para minimizar essa resistência da população foi importante o trabalho do já citado grupo formado pelos Irmãos Maristas, a Arquidiocese de Belo Horizonte e a PUC, que agregou outros apoiadores como o TJMG, o Ministério da Justiça, a Secretaria de Estado de Defesa Social, a Prefeitura e a Câmara Municipal de Santa Luzia. Assim, através da Lei Municipal nº 2.317, de 05 de dezembro de 2001, o município de Santa Luzia fez a doação do terreno para a construção da APAC. Em 16 de abril de 2002 foi constituída a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados de Santa Luzia. Durante o segundo semestre de 2005 se deu o 1º Curso de Estudos e Formação de Voluntários da APAC Santa Luzia, com a participação média de 100 pessoas, conforme prevê o método apaqueano (OTTOBONI, 2001, p. 92). Os participantes deste curso também contribuíram para a defesa da APAC junto aos demais moradores luzienses.

Enfim, a entrega das obras se deu no dia 25 de maio de 2006: uma edificação de 6.700 m<sup>2</sup> construída numa área com total de 42.000 m<sup>2</sup>, para receber a população prisional masculina, com capacidade de atendimento de até 200 recuperandos, sendo 120 vagas para o regime fechado e 80 para o regime semiaberto. O funcionamento do Centro de Reintegração Social (CRS) teve início em agosto de 2006 com a chegada dos primeiros recuperandos.

Se por um lado a APAC de Santa Luzia é vanguardista por seu projeto arquitetônico, no tocante à sua localização, segue “a mesma lógica que determina a escolha dos locais para a edificação de presídios tradicionais”, como afirma Vaz (2005, p. 201). O prédio está localizado em uma região isolada, distante 3km da parte central de Santa Luzia e 1km de um bairro do município de Vespasiano. Para se chegar até a APAC é preciso seguir numa estrada de terra, o que dificulta muito o seu acesso, seja para as famílias dos recuperandos, para os voluntários ou funcionários, uma vez que ainda não há transporte público até o local.

### **3.4 Inserção no campo de pesquisa: Percepções sobre a dinâmica institucional**



A maioria dos estudos sobre as APACs aborda o cotidiano institucional. Mesmo com todas as análises apresentadas em relação ao método, vale considerar que os presos consideram a inserção e cumprimento da pena no modelo apaqueano melhor que o sistema convencional. Apesar de ter melhores condições infraestruturais, as ofertas de serviços e as atividades diárias serem mais humanizadas, as críticas relativas às penalizações referem-se aos descumprimentos de regras, que são realizadas, na maioria das vezes, diante de conflitos nas relações entre os presos, principalmente, quando as sanções e controle derivam de dispositivos internos, como o Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS), composto por recuperandos indicados pela Diretoria da APAC. Desse modo, fica mais sensível a leitura de Rodrigues (2018, p. 43) quando avalia que “o cotidiano institucional era composto principalmente pela disciplina, pela ocupação do tempo e pela transmissão dos ensinamentos oficiais”.

Outro aspecto que ganha relevo em grande parte dos estudos é o forte apelo religioso presente no método.

A religião cristã ainda está presente na própria definição do método como um de seus elementos principais e como prática obrigatória, incluindo a Jornada de Libertação com Cristo, as orações diárias e as celebrações eucarísticas entre outros. Até mesmo o processo de canonização de Franz de Castro, considerado o mártir das APACs, atesta como a íntima ligação entre o método e a religião católica sobreviveu com o passar dos anos (RODRIGUES, 2018, p.62).

O entendimento de que a religião, como lócus de ressocialização do preso no Método APAC, têm uma aceitação grande no campo dos poderes executivo e judiciário e, em Minas Gerais, considerando que é o Estado brasileiro que conta com o maior número de unidades apaqueanas, isso fica ainda mais evidente. Contudo, a dimensão religiosa é alvo de muitos debates e críticas como pilar fundante de redução da reincidência prisional, diante da consideração de que prevalece um sistema moral bem articulado, com um regramento institucional rígido, com melhores condições de infraestrutura sustentando a tese do sucesso do modelo apaqueano.

A legitimidade que o modelo ganhou no poder judiciário e no executivo não deixou de ser alvo de críticas diante da necessidade, defendida por alguns estudiosos da segurança pública, de “desinstitucionalização prisional”. Estes não propõem a APAC, que ainda conserva a proposta de “ressocialização”, “reintegração” e “recuperação”, preparando o condenado para retornar ao convívio

social, o que ainda está no centro do debate da ciência criminal (RESENDE, 2013).

Exposto o método APAC, passo à descrição e reflexão sobre a educação escolar presente na unidade que pesquisei. Entendo que estes dados são importantes para compreender como a educação escolar está inserida nas dinâmicas da unidade, em quais condições materiais e simbólicas, pois tudo isto influencia as experiências escolares dos recuperandos.

No final do 2º semestre de 2017, iniciei minha pesquisa de campo e recebi algumas informações importantes. Expus brevemente a minha pesquisa e solicitei dados sobre a população da APAC no tocante ao número total de recuperandos, idade e escolaridade dos mesmos, demanda prontamente atendida. Segundo os dados disponibilizados, até aquela data a APAC contava com um total de 149 recuperandos. Em relação ao perfil etário, estava assim delineado: 36 recuperandos tinham entre 18 e 29 anos, 56 recuperandos tinham de 30 a 34 anos, 46 recuperandos tinham a idade entre 35 e 45 anos, 10 recuperandos possuíam a idade de 46 a 60 anos e somente um com mais de 60 anos. Já em relação aos dados sobre escolaridade estavam bem inconsistentes, pois não havia informações completas.

Durante a nossa conversa, o Encarregado Administrativo, também, me explicou que as aulas da EJA iniciavam às 13:15 e que já estava em andamento uma conversa com a escola para que as aulas voltassem para o turno da noite. A avaliação da equipe da APAC era de que a experiência da EJA no noturno, como já havia ocorrido em outro momento, era mais interessante para os recuperandos, pois os mesmos poderiam participar de outras atividades ofertadas durante o dia, que fazem parte da metodologia a pequena, como a laborterapia e as atividades de valorização humana. Esse dado me remeteu à reflexão sobre a importância de evitar no sistema prisional “se possível, a superposição dos horários de trabalho-escolarização-educação não formal” (ONOFRE, 2013, 65).

Iniciei meu processo de observação do cotidiano no regime fechado. O recuperando Presidente do Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS) foi quem me recebeu e guiou-me na visita. Apesar de já ter conhecido o prédio do regime fechado em outros períodos, foi fundamental percorrê-lo novamente para uma aproximação com os recuperandos, que já não eram os mesmos que conheci outrora. Além disso, foi importante para identificar os usos e significados daquele espaço.

Em visita à biblioteca fui recebida pelos dois recuperando responsáveis pela organização do espaço e dos livros. Um deles bem entusiasmado, me apresentou o acervo citando alguns títulos. “Temos obras do Prêmio Nobel de Literatura”, disse ao me mostrar o livro Cem Anos de Solidão, de Gabriel Garcia Marques. Destacou, também, o acervo de CD’s, incluindo a coleção de entrevistas do Programa Roda Viva e a do Programa Café Filosófico. Além da biblioteca, o regime fechado conta com 04 (quatro) salas que foram abertas para que eu as conhecesse. O espaço estava bem limpo, as salas conservadas, com carteiras e livros didáticos, sendo que uma delas possuía TV e DVD. Considerando as instalações físicas daquela unidade, foi possível identificar que os recuperandos tinham acesso aos espaços necessários para uma educação rica, que promova aprendizagens a criação cultural, conforme De Maeyer (2013, p.47) afirma em relação às bibliotecas nas prisões, ao compreendê-las como espaços que “podem ser também lugares de criação de cultura” (DE MAEYER, 2013, p.47).

Na continuidade, o recuperando me explicou sobre os quadros de Estatísticas, de Funções e Divisão de Tarefas, de Sanções e Premiações. Também verifiquei o quadro que demonstrava a composição do CSS e fui apresentada aos seus componentes. Tive acesso à secretaria, almoxarifado, sacolão (onde os recuperandos podem comprar as frutas que não são oferecidas durante as refeições na APAC), salão de beleza (alguns cortam o cabelo e fazem a barba dos demais), enfermaria/farmácia (um recuperando é responsável pela guarda e monitoramento dos remédios prescritos pelos médicos; é nessa farmácia que também são guardados os perfumes dos recuperandos: tal medida é adotada para se evitar a ingestão de perfumes por parte daqueles que fazem o uso abusivo de álcool. Há ainda um consultório de odontologia). A unidade conta também com salas de oficinas e artesanatos e pelo showroom onde fica exposta toda a produção manual, de marcenaria, pintura e outros trabalhos realizados pelos recuperandos da APAC.

Acessar todos estes espaços pareceu-me um indicativo de que a unidade não restringia informações aos visitantes, nem criava empecilhos para que pessoas da comunidade conhecessem por dentro a APAC, tendo contato com os recuperandos e os profissionais que trabalham ali. Esse aspecto é uma diferença importante em relação aos estabelecimentos prisionais geridos pelas secretarias de segurança seja dos estados, seja do governo federal. Nesse sentido, a unidade APAC pesquisada apresenta dinâmicas de integração com a comunidade, que se

contrapõem ao isolamento como eixo basilar da prisão, de seu funcionamento.

Ao mesmo tempo, o quadro de distribuição de tarefas, sanções e premiações indicou a reprodução do sistema de privilégios, analisado por Goffman (2015). Um quadro que, além de sistematizar os dados, funciona como um mecanismo de exposição dos recuperandos, em que todos identificam tanto quem mereceu premiação por cumprir suas tarefas e, portanto, obedecer às regras da casa; quanto quem recebeu sanções por não obedecer, lembrando a todos que a desobediência será punida sempre.

Em relação à escola de EJA organizada dentro da unidade, destaco alguns aspectos de sua infraestrutura e das atividades que acompanhei. Estes dados permitem conhecer a experiência escolar atual dos recuperandos, inclusive dos participantes da minha pesquisa. Afinal, a garantia do direito à educação é um aspecto central da valorização humana, que o método afirma ser um de seus pilares. Eram 08 (oito) turmas de EJA sendo assim distribuídas: no Regime Fechado as turmas 12 (6º ano Ensino Fundamental), 22 (7º ano Ensino Fundamental), 32 (8º ano Ensino Fundamental), 42 (9º ano Ensino Fundamental), 204 (2º ano Ensino Médio) e 304 (3º ano Ensino Fundamental). Já no Regime Semi-aberto apenas duas turmas, sendo a turma 44 (9º ano Ensino Fundamental) e turma 306 (3º ano Ensino Médio). As aulas estavam organizadas em 04 (quatro) horários com duração de 45 minutos cada e um intervalo para o lanche.

A escola conta com uma atividade interdisciplinar com o Diversidade e Mundo do Trabalho – DIM e com atividades externas, como visitas guiadas ao museu.

Nas atividades desenvolvidas fica evidente o cunho religioso das falas. Alguns recuperandos, após assistirem um filme sugerido pelo professor (o filme “Selma”), apontaram para discussão sobre a igualdade de direitos, mas a maioria fez destaques sobre a fé e a crença em Deus por parte dos personagens do filme. Mesmo que o filme tenha abordado um dos episódios da luta de Martin Luther King e de várias outras pessoas pela garantia dos direitos políticos da população negra estadunidense na década de 1960, nenhum dos recuperandos ou dos professores fez qualquer menção à população negra na sociedade brasileira e no sistema prisional. Eu me senti instigada a problematizar o encarceramento em massa das pessoas negras, jovens e pobres relacionando com o filme assistido, mas considerei que poderia ser invasiva uma vez que ainda estava iniciando minha aproximação

com os recuperandos e com o corpo docente da APAC.

Considerando os objetivos da minha pesquisa, procurei, também a escola estadual que é responsável pela oferta da EJA na APAC estudada e solicitei acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. A direção me relatou todo o processo desde que a escola passou a ser a responsável pela oferta da EJA na APAC, em 2014. Neste encontro ela também compartilhou uma situação muito preocupante: a Secretaria Estadual de Educação, sob a alegação de que era necessário reduzir gastos devido à crise econômica do estado de Minas Gerais, havia determinado à todas as escolas presentes no sistema prisional, a fusão de turmas.

Minha pesquisa de campo foi interrompida devido a paralisações e greve dos professores da Rede Estadual de Ensino e greve dos caminhoneiros, retornando em julho de 2018.

Na entrevista para admissão na APAC, dentre outros aspectos, é informado ao pretendente sobre a obrigatoriedade do estudo na instituição. Desde 2006 até 2013, na unidade da APAC que pesquisei a alfabetização dos recuperandos foi realizada pelos recuperandos que já tinham maior nível de escolaridade sob a supervisão da consultoria mantida pelo Programa Novos Rumos do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais na área da Execução Penal.

Neste período a oferta para a conclusão do Ensino Fundamental era através de cursos de aceleração do aprendizado e Telecurso 2000, este através do sistema Sesiminas (Sistema Social da Indústria de Minas Gerais). No ano de 2014, iniciou-se o funcionamento do anexo na APAC da Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa, cuja sede localiza-se no próprio município. O Governo Estadual tem mantido desde então, através da referida escola, a oferta da Educação de Jovens e Adultos tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio.

Interessante também o registro sobre a oferta de vagas no Ensino Superior. Desde 2012 a Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais (Seds) assinou um Termo de Cooperação Técnica com a FEAD (Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais) garantindo 200 bolsas integrais para aqueles que estão cumprindo pena de privação de liberdade no sistema prisional do estado. As bolsas são direcionadas para os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Turismo. Três recuperandos da unidade que pesquisei estavam estudando como bolsistas da FEAD.

Uma percepção foi a ausência de um(a) profissional para supervisão ou

coordenação pedagógica da equipe docente da EJA da APAC. A retomada das aulas em agosto/2018 foi marcada por muitas mudanças e preocupações na EJA da APAC. Uma delas foi a alteração do horário das aulas que, assim como já havia ocorrido em outros momentos, voltou a ser no período da noturno, iniciando às 18:20 e com encerramento às 21:35, perfazendo quatro módulos de 45 minutos e um intervalo de 15 minutos.

Esta alteração foi bem recebida pela maioria dos professores, recuperandos e funcionários da APAC. Os professores avaliavam que as aulas durante o dia recebiam muitas interferências das outras atividades que ocorriam simultaneamente na unidade. Já para os recuperandos, considerando os vários relatos que ouvi, estudar a noite significava a possibilidade de trabalhar durante o dia e daí alcançar a remição da pena pelos dois caminhos, o do estudo e o do trabalho. Outra novidade foi a inclusão das aulas aos sábados pela manhã para reposição da carga horária greves e paralisações da categoria ocorridas no semestre anterior.

Entretanto, outros desafios se fizeram presentes neste segundo semestre letivo. Desde o mês de maio de 2018 a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais já havia determinado para as escolas estaduais que ofertavam educação no sistema prisional, com o objetivo de reduzir gastos, a fusão de turmas da Educação de Jovens e Adultos. E a APAC de Santa Luzia também foi atingida por esta determinação, mesmo com o esforço de interlocução da Direção da Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa para não haver redução de turmas. Assim, as aulas reiniciaram no mês de agosto de 2018 contando com uma equipe de 11 (onze) professores e as turmas ficaram assim organizadas: no Regime Semi-aberto somente a turma 104 (1º Ano – Ensino Médio) e no Regime Fechado a turma 32 (turma ciclada ou multisseriada – 7º e 8º anos do Ensino Fundamental), a turma 42 (9º ano – Ensino Fundamental), a turma 102 (1º ano Ensino Médio) e a turma 304 (3º Ano – Ensino Médio), daí a necessidade de nos atentarmos para o imperativo de que é:

paradoxal constatar que operamos cortes importantes nos orçamentos sociais, de saúde e de educação para esperar um equilíbrio orçamentário que será prejudicado pela implantação de uma política penal, sempre mais onerosa, com finalidade de cuidar dos delinquentes cada vez mais numerosos e que custam cada vez mais caros – se nos ativermos apenas ao critério econômico -, sem grande resultado (...) fazemos más escolhas

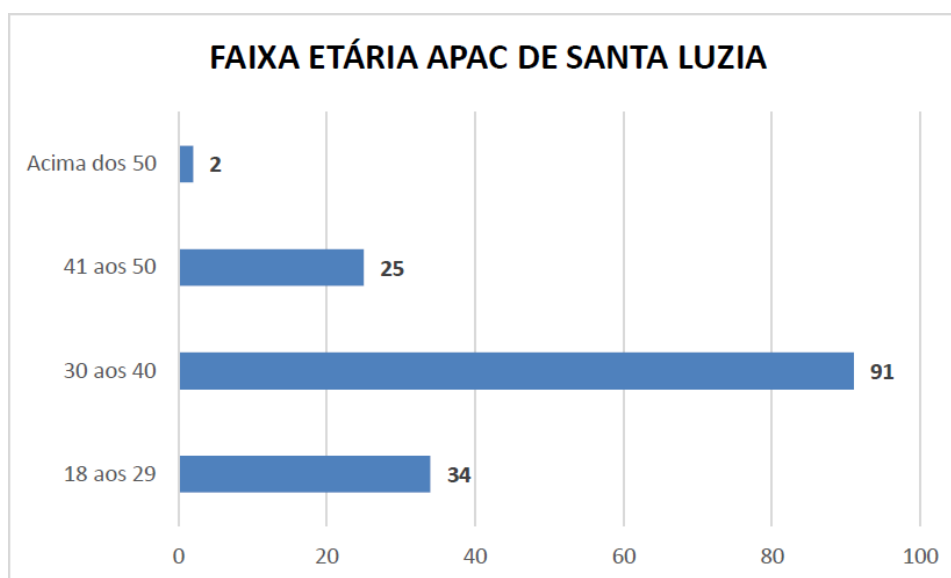
econômicas e, sobretudo, más escolhas sociais (DE MAEYER, 2013, p. 48)

Portanto, esse percurso de observação de campo me proporcionou tanto uma vivência importante com os recuperando, que favoreceu uma relação mais próxima, contribuindo para recolher informações sobre o cotidiano deles, mas, principalmente, sobre suas percepções, motivações e expectativas diante do processo de escolarização. As situações paradoxais saltaram aos olhos, diante da necessidade de compatibilizar

a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de oferecer processos educativos (quer de maneira escolar ou não escolar) que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos quando em liberdade (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.53).

Em relação ao perfil dos recuperandos da unidade estudada, os dados atualizados fornecidos pela Administração da entidade, até o dia 07 de fevereiro de 2019, mencionam que a APAC Santa Luzia contava com um total de 152 recuperandos, conforme disposto no gráfico.

**Gráfico 1. Faixa etária APAC de Santa Luzia**



Fonte: Cedido pelo setor administrativo da APAC (data)

Pelo levantamento documental e pelo trabalho de campo, nos últimos anos o percentual de recuperandos da unidade estudada que são de Santa Luzia tem oscilado entre 30 e 40% do total atendido pela APAC. Este é um dado que chama a atenção, uma vez que a proposta inicial seria atender, prioritariamente os condenados que cometeram crimes no município onde se encontra a unidade, os que são da cidade e cumprem pena fora da própria Comarca e os que estão em privação de liberdade e que as famílias moram no município da APAC. Considerando a faixa etária, o universo de 152 recuperandos está composto da seguinte maneira:

- 34 recuperandos têm a idade entre 18 a 29 anos;
- 91 recuperandos tem a idade entre 30 a 40;
- 25 recuperandos tem a idade entre 41 a 50 anos; e
- 02 recuperandos possuem mais de 50 anos.

A partir dos dados do INFOPEN (2016), é possível observar algumas diferenças entre o perfil etário da população do sistema prisional no Brasil e a da população da APAC. Os dados nacionais apontam que 55% da população prisional se concentram entre os 18 e 29 anos, não sendo o mesmo que ocorre na APAC. É bom lembrar que o recuperando chega na APAC depois de passar pelo sistema comum, após aguardar julgamento e já com o cumprimento da sua pena iniciado. Daí que se torna quase impossível um jovem que consiga ser transferido para a APAC com menos de 20 anos de idade.

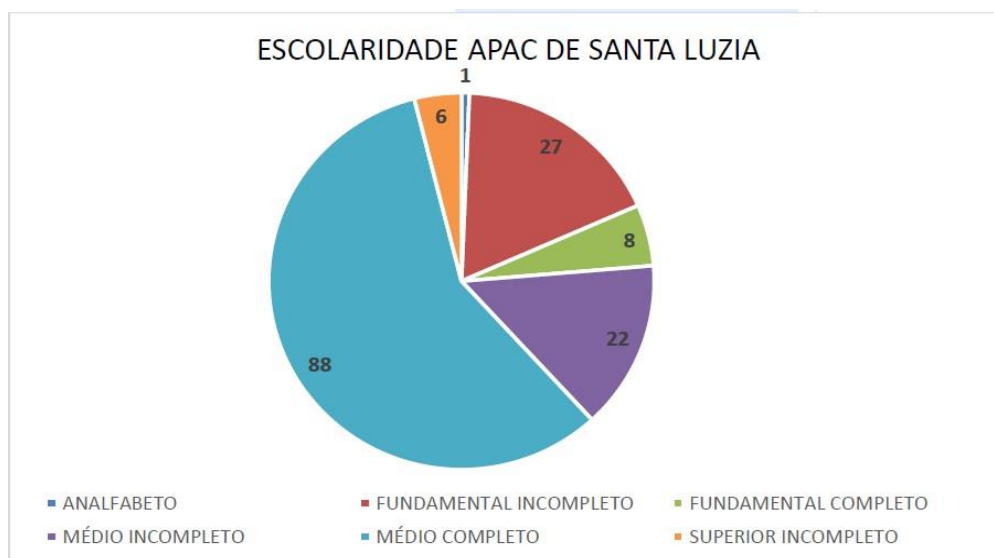
Sobre o perfil de escolaridade dos recuperandos que se encontram na APAC é importante dizer que os dados fornecidos não fazem uma distinção da escolaridade que cada recuperando possuía ao ingressar na APAC e a atual. Assim, nota-se uma discrepância entre os gráficos apresentados e os do INFOPEN/2016, pois muitos recuperandos já finalizaram ou estão em processo de finalização da educação básica.

Além disso, a inconstância da população prisional compromete, em alguma medida, a sistematização das informações: o processo de entrada de novos recuperandos e a saída de outros é uma dinâmica permanente neste campo de pesquisa. Aliado a isso, a recorrente mudança de alguns funcionários do setor administrativo também teve interferência na forma de lidar com os dados da



população da APAC, deixando algumas lacunas sobre o seu perfil.

**Gráfico 2. Escolaridade APAC de Santa Luzia**



Fonte: Cedido pelo setor administrativo da APAC, (ano).

Os dados fornecidos são bastante distintos do que apresenta o INFOPEN (2017) sobre a escolaridade da população prisional brasileira. O levantamento nacional indica que 61% dos apenados no Brasil têm até o ensino fundamental incompleto (somados analfabetos, alfabetizados e ensino fundamental incompleto). Diante dessa diferença tão expressiva, fica em aberto o questionamento sobre a origem deste perfil: se os apenados com maior escolaridade são os que têm acesso à APAC ou se eles obtêm a elevação de escolaridade na escola da unidade e, por isso, a unidade geraria este perfil de escolaridade mais elevada que a média nacional.

Para conhecer as dinâmicas, o funcionamento da escola, as atividades educativas escolares e não escolares de que participam os recuperandos, a observação participante continuou no segundo semestre de 2018. A minha presença mais constante possibilitou uma maior aproximação com os recuperandos e professores e as demais pessoas que faziam parte do universo da APAC. O fato das aulas serem a noite contribuiu para o processo de pesquisa que sofreu menos interferências de outras dinâmicas da instituição<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Durante todo o período de observação, procurei me posicionar como pesquisadora e não como vereadora. Porém, em algumas situações precisei fazer a escuta de demandas e dar os devidos encaminhamentos às solicitações daqueles que me procuraram enquanto vereadora e diretora pro tempore de educação da APAC.

A participação em algumas atividades institucionais tais como a comemoração do aniversário de 12 anos da APAC, reuniões da Diretoria da instituição, reunião com o Prefeito Municipal de Santa Luzia com a participação de alguns recuperandos do regime semiaberto, visita do Prefeito e Vice-Prefeito à APAC, reuniões com a Juíza da Vara de Execuções Penais da Comarca, dentre outras, Festa do Dia das Crianças e Festa de Natal com os recuperandos e suas famílias, colaboraram para conhecer mais a metodologia apaqueana, seus limites e possibilidades e fortalecer os vínculos de confiança com os sujeitos da pesquisa, mas foi o acompanhamento das aulas noturnas que trouxeram as principais contribuições para responder aos objetivos da minha investigação.

Em todo tempo me questioneei sobre o papel que a educação cumpre na vida destes sujeitos, mas, sobretudo, em que a proposta ali desenvolvida se aproximaria dos estudos sobre práticas educativas realizadas nas prisões. Além, de receber um conjunto de conteúdos se ali poderia ter as “condições essenciais para circulação das ideias, mesmo que os corpos não possam circular livremente” (DE MAEYER, 2013, p. 34), indagava se as atividades ali desenvolvidas, além de tentar oferecer conteúdos, se preocupava com o “bem estar físico, social e intelectual que essas iniciativas devem trazer” ou se “elas são destinadas, sobretudo, a manter a calma no interior da instituição. A natureza (humana) aterrorizada pelo ócio” (DE MAEYER, 2013, p. 34), logo, para docilizar as mentes e os corpos. Como organizar o tempo, o espaço, as ações, de modo que a educação seja um ponto alto de construção de novos e verdadeiros projetos de vida, mesmo sabendo que “a educação nunca será a pitada de açúcar que permitirá engolir mais facilmente uma porção amarga – a prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 35).

Como informado anteriormente, na etapa final da observação participante, a presença mais constante no campo de pesquisa e a maior aproximação com os recuperandos, colaboraram para a criação de um vínculo de confiança, importante para etapa das entrevistas semiestruturadas. Considerando a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, ou seja, entre 18 e 29 anos, não foi possível a participação de qualquer recuperando do regime semiaberto, pois todos os integrantes da turma 104 eram maiores de 30 anos. O convite para a participação da pesquisa se restringiu ao regime fechado que contava com 05 recuperandos da EJA com idade entre 18 e 29 anos. Destes, somente 04 aceitaram o convite de participar da pesquisa. A tabela abaixo apresenta um pouco do perfil destes sujeitos.

**Tabela 2. Idade e ano/série dos jovens entrevistados**

Idade	Série/ano
25 anos	3 <sup>o</sup> ano do Ensino Médio
26 anos	9 <sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental
27 anos	1 <sup>o</sup> ano do Ensino Médio
27 anos	9 <sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

## **4 PERCURSOS ESCOLARES, EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS JOVENS ENTREVISTADOS**

Neste capítulo, apresento e analiso os dados sobre as experiências de escolarização dos jovens participantes desta pesquisa. A partir destes dados, reflito sobre o que trazem de lembranças dos itinerários escolares vividos na infância e adolescência, e no sistema prisional comum. Também, sobre os significados e sentidos da experiência de escolarização na EJA da APAC. Por fim, me debruço sobre os relatos quanto às suas perspectivas de futuro.

### **4.1 Percursos escolares não lineares: experiências anteriores ao ingresso na APAC**

Desvendar os percursos escolares dos sujeitos da pesquisa foi importante para perceber a não linearidade desses itinerários, que tampouco são “percursos de agora” (ARROYO, 2017, p. 29). Minha reflexão parte do pressuposto de que não podemos caracterizar estes percursos como irregulares, reforçando ideias preconceituosas ou juízos de valores como se fossem jovens problemáticos, frutos de famílias desestruturadas, entendendo que “o sistema não consegue superar as representações negativas, extremamente preconceituosas das suas famílias e coletivos de origem e de seus movimentos” (ARROYO, 2017, p 127). Considerando as sinuosidades de suas histórias, penso que a expressão mais adequada para ler as experiências destes sujeitos é “percursos não lineares”, em consonância com Zago (2012).

Os relatos dos jovens entrevistados dão conta de aspectos vários sobre seus percursos escolares, em várias fases de suas vidas. Destaco alguns elementos nos discursos que retratam as situações que antecedem a inserção na APAC. Busco interpretar as falas com temas que atravessaram suas vidas. No primeiro momento, as situações que se relacionam com as condições de vida que impactaram nos seus processos escolares, pois “trata-se de uma situação social complexa, de uma falta crônica de recursos materiais, frequentemente acompanhada da participação dos filhos na sobrevivência doméstica” (ZAGO, 2012, p.141).

(...) devido às condições financeiras, eu não tive a oportunidade de ir mais

para frente por causa que (pausa breve) o bullying, né? Os meninos sempre faziam [porque] às vezes não tinha um chinelo pra usar, não tinha uma bolsa para levar, certo? Eu acabei abandonando a escola aos 8 anos de idade (Wellington).

As lembranças que tenho era só na hora do recreio mesmo, que era o que satisfazia a gente, cara, porque a gente não tinha o que comer em casa, então, a gente ia para escola quando a gente era novo mais por causa do recreio mesmo (Wellington).

Os percursos escolares dos sujeitos da pesquisa são atravessados pela escassez e a negação de direitos básicos, como alimentação e vestuário. As condições materiais das famílias desses jovens das classes populares interferem na garantia das “disposições favoráveis à permanência escolar” (DAYRELL, 2012, p. 310).

Outro aspecto presente nas falas dos jovens entrevistados diz respeito aos deslocamentos e mobilidades que favoreceram ou prejudicaram seus percursos escolares, provocando assimetrias relacionadas ao acesso à educação, gerando, assim, descontinuidades e interrupções. São falas que também remetem à ideia de desterritorialização e reterritorialização apontada por Onofre e Julião (2013, p.55) como processos vividos ao ingressar no sistema prisional e antes dele.

Mas eu me lembro aqui que a última vez foi [pausa breve] porque eu queria continuar estudando onde a gente morava que era no Sagrada Família, minha mãe não tinha condições de ficar levando e trazendo a gente na escola. Aí, com o tempo, as escolas pra maior de 18 anos começaram a ser à noite (David).

Passei todas as séries sem tomar bomba, aí o casamento de minha mãe não deu certo [e] viemos pra favela (...) (Camargo).

Os dois excertos evidenciam experiências de deslocamentos e mobilidades que revelam uma negação do direito à cidade, ou seja, a experiência de cidade que não garantiu as plenas condições de cidadania. Uma cidade que não garantiu o direito de ir e vir, o direito ao trabalho, à habitação, muito menos uma atenção especial à infância e à juventude. Infelizmente, são lembranças que continuam atuais, pois, como afirma Arroyo (2017, p. 29), “a cidade é a mesma que viveram na infância-adolescência: dura, segregadora, agressiva”.

Nos relatos no decorrer da pesquisa, um jovem destacou que durante o tempo que ficou em sua terra natal (Pompeu – MG), estudou até os 9 (nove) anos e de lá saiu para cumprir medida socioeducativa de internação em outros municípios.

Outro jovem relata que trocou de escola várias vezes na mesma cidade, pois era confundido e ameaçado pelos desafetos do irmão mais velho que já estava numa situação de envolvimento com o crime. São percursos que se fizeram numa cidade que não foi nem educadora, nem protetora: percursos sem garantias de segurança que se traduzissem em qualidade de vida, pertencimento e inclusão social (CARVALHO, 2006).

É importante ressaltar que existem diferentes modos de vivenciar e expressar as relações no espaço escolar. Os relatos dos jovens evidenciam as experiências vividas em seus percursos escolares antes de serem presos. A relação com os colegas, com os professores e com outros jovens fora do ambiente escolar podem contribuir ou prejudicar a permanência e continuidade dos estudos.

(...) na favela foi mais difícil, porque pessoas que a gente não conhece folgava com a gente, aí caçava briga por qualquer motivo, aí comecei a tomar bomba, já não queria mais estudar (Camargo).

Esse relato evidencia que as relações interpessoais e intersubjetivas que geram conflitos podem se tornar obstáculos à continuidade dos estudos. Dayrell (2012) afirma que as relações permeadas por afeto e por experiências que estimulem o reconhecimento e autoconfiança podem fortalecer projetos de vida. No caso de viver em territórios de permanente conflito entre jovens, com fragilidade em relações duradouras e afetivas possível em um grupo, podem fragilizar as motivações para continuidade dos estudos.

No caso das relações entre os estudantes no espaço escolar, é importante entender que existem inúmeras expressões e circunstâncias que permeiam o cotidiano. Portanto, de acordo com Dayrell (2007), a escola precisa ser entendida como um “espaço sócio-cultural”, por isso, é importante compreender que no cotidiano escolar “os sujeitos não são apenas passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (p.1117).

(...) eu estudei até a 6ª série. É, eu não tive uma boa convivência na escola não, porque eu era mais novo (Wanderley).

Ah, eu tinha bastante colegas na escola, mas alguns [pausa breve] eu

ficava mais afastado por que eu não era muito de participar de um futebol. Eu gostava mais de sentar num canto e conversar e era só isso mesmo. (Wanderley)

Embora a trama das relações no cotidiano escolar nos leve a considerar, conforme Dayrell (2007), que entre os sujeitos existem “alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos” (p. 1118), no que diz respeito às relações entre alunos e professores, podemos encontrar nas narrativas situações distintas, marcadas por conflitos, mas também por amizades.

(...) e arrumava muito problema também com o professor, não gostava que o professor chamava minha atenção, porque eles não tinham um diálogo com a gente. (Wanderley)

Ah pra mim as amizades também que eu fiz de alguns professores que gostavam de mim. É [os] que me ajudavam na escola com alguma coisa que eu precisava de materiais de escola, esses negócios. E eu tenho uma lembrança deles até hoje (Wanderley).

Percebo na primeira narrativa uma marca de resistência à autoridade do professor, e a justificativa é a ausência de diálogo e, portanto, uma relação hierarquizada e autoritária. A esse respeito, Dayrell (2007) reflete sobre as relações de autoridade presentes na escola e, principalmente, na sala de aula. O pesquisador considera que, anteriormente, a legitimidade do professor era mais reconhecida e que, atualmente, “é o professor que precisa de construir sua própria legitimidade entre os jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1121), o que me leva a pensar sobre as relações entre professores e alunos na APAC, que podem proporcionar experiências positivas e, desse modo, gerar expectativas em relação à continuidade dos estudos, mesmo diante da obrigatoriedade institucional.

Considerando que “no caso dos jovens pobres, os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais” (DAYRELL, 2007, p.1114), acrescento, sofrem um conjunto de discriminações e preconceitos pela condição de classe e pela sua cor. A primeira fala, mostra com nitidez os desafios que jovens enfrentam no cotidiano escolar, seja pelas exclusões, seja pela invisibilização e falta de diálogo. Porém, a outra fala indica que também existem experiências positivas,

lembradas e valorizadas, mesmo diante das fragilidades educacionais em que os jovens das camadas populares estão sujeitos.

Pensar a escola do sistema prisional como um espaço sócio-cultural específico pode parecer uma utopia demasiadamente distante da realidade. Contudo, é necessário almejar a construção de relações próximas, grupais, afetivas e, principalmente, com um profundo compromisso com a socialização de conhecimentos e com processos de ensino-aprendizagem permeados pela construção de novos projetos de vida. Estas relações podem ter efeitos mais concretos e duradouros na vida destes jovens no sentido de permitir o acesso a outros direitos humanos.

Além disso, uma escola que os acolha como sujeitos de direitos e como pessoas que não perderam a cidadania, mas apenas seu direito de ir e vir, é uma permanente oportunidade de qualificar projetos e a proposta pedagógica para além dos conteúdos e incluir experiências positivas em seus percursos escolares. Concordo que “a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Entretanto, garantir o direito humano à educação não se resume a reservar vaga em uma escola que naturalize os mecanismos e processos de desigualdades sociais e criminalização dos pobres, presentes na sociedade. A escolarização pode ser uma prática social voltada para a valorização humana, como propõe a APAC, e para o protagonismo dos jovens das classes populares na defesa por direitos humanos e condições dignas e justas de sobrevivência, participação social e desenvolvimento pessoal, social e humano para todas as pessoas.

Dessa maneira torna-se imperativo que a escola reordene seus processos de trabalho a fim de atender estes sujeitos. Os jovens “emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização” (CARRANO, 2007, p. 1) e que, também, acompanhe a dinâmica da vida cotidiana dos(as) jovens oferecendo, “melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados a maior escolaridade” (CARRANO, 2007, p. 5).

O fato de a população prisional ser composta majoritariamente por homens, foi um dos motivos que permeou minha escolha pelos sujeitos da pesquisa.



As narrativas dos recuperandos explicitam a questão de gênero como um dos marcadores de sua condição juvenil e, conseqüentemente, seus percursos escolares:

(...) comecei a querer a criar responsabilidade pra mim mesmo, querer morar sozinho então eu fui me afastando da escola por causa desse, posso falar, ego que é o ser humano do sexo masculino, ele procura seguir seu caminho, então isso que me fez afastar da escola (David).

Este relato tem correspondência com uma versão de masculinidade que se pode identificar em várias culturas, dentre elas a brasileira. Uma pesquisa com jovens de comunidades urbanas de baixa renda no Brasil, nos Estados Unidos, na Nigéria e no Caribe (BARKER, 2008, p. 35) aponta alguns imperativos que os jovens buscam responder neste modelo de masculinidade hegemônico: a capacidade de se defender pelo uso da violência, conquistar a independência financeira e ter uma vida sexual ativa. Essas formas de masculinidade construídas sob pilares tradicionalmente rígidos apresentam resultados preocupantes, como a morte precoce, a violência no trânsito, o abandono precoce da escola, dentre outros. Algumas falas também apontaram que a vivência da paternidade teve uma interferência nos percursos escolares:

Aí, eu também fui pai novo, né? (Wellington)

(...) porque em 2014 tive meu primeiro filho então não estava tendo tempo para esse tipo de estudo, só [estudava] a bíblia mesmo (David).

Mesmo que apresente sentidos e conseqüências em seus percursos diferente das mulheres jovens, a paternidade é um marcador na transição para a vida adulta de muitos homens jovens. Além disso, é a comprovação de virilidade diante dos pares que esperam uma boa performance deste modelo de masculinidade.

No percurso dos jovens entrevistados, o trabalho também foi um componente essencial dessa identidade masculina, tendo em vista o sustento próprio e o papel social de provedor da família. Para responder a esse imperativo, a escola foi secundarizada por esses jovens. Considerando os motivos de não frequência à escola, curso ou universidade, os dados do IBGE – PNAD Contínua 2017 apontam que 49,3% dos homens jovens justificam porque trabalham, estão procurando ou conseguiram trabalho que vai começar em breve. O mesmo motivo é

apontado por 28,9% das mulheres jovens. Portanto, entre os jovens, o gênero é um fator relevante, pois são os homens os que mais evadem da escola por motivo de trabalho.

Percebi nos relatos dos jovens que o trabalho, para além de um imperativo de uma versão de masculinidade, marcou seus corpos precarizados (ARROYO, 2017), e em trabalhos e condições precárias. As lembranças de seus itinerários denunciam que a promessa de uma moratória social não se cumpriu para as juventudes das classes populares, ao contrário, “a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”, como afirma Dayrell (2012, p. 313).

Sofri demais nessa vida, não consegui achar um emprego digno, só trabalhando de servente de pedreiro, de auxiliar de ajudante, isso aí é meio pesado, eu queria mudar minha vida. (Camargo)

Lá na rua eu tava tentando, mas como eu tinha que trabalhar eu não tava tendo tempo né? (David)

É eu tive que trabalhar, as vezes eu saia 5:30 de casa e chegava 10:00, 11:00 da noite então... (David)

Alinhando-me a uma discussão provocada por Pais (2009), identifico que o trabalho, que para outras gerações ou para algumas juventudes se inseria nos ritos de passagem, para esses recuperandos participantes da pesquisa se insere nos ritos de impasse. O impasse, o medo, o futuro ameaçado pelo trabalho infantil, pela exploração do trabalho na adolescência, pela retirada de direitos trabalhistas, pelo ataque aos direitos previdenciários. Ritos de passagem em que a valorização da educação disputa com as questões objetivas de sobrevivência e com a garantia das condições para a vivência juvenil (DAYRELL, 2012, p. 314).

Contudo, mais do que um rito de passagem, o trabalho, principalmente para os jovens das camadas populares, é um elemento central, que se caracteriza por uma relação de “manter-se vivo”, mais distante da violência policial, pois a não inserção no mercado de trabalho (ainda que em condições precárias) está ligada a vadiagem e a desqualificação social (FRIGOTTO, 1998), mesmo diante da escassez de oportunidades de trabalho no sistema capitalista, em um cenário de exclusão social da qual estes jovens são submetidos e, não raras as vezes são tragados pelas “oportunidades” de venda da força de trabalho para o tráfico.

Procurei, igual quando eu tava trabalhando no centro, tem uma escola lá, mas ela eu não sei se é particular, essa escola eu não me recordo o nome dela, então aí fui deixando pra lá com tempo (David).

Essa narrativa me convida a pensar, também, sobre o processo de escolarização de jovens, considerando a provocação de Pochmann (2007): “como os jovens vão elevar a sua escolaridade se eles dependem do trabalho para poder estudar, sobretudo os mais pobres?” e, acrescenta, que “parte importante dos jovens só estuda quando trabalha. Muitos jovens precisam trabalhar porque essa é a condição que permite o mínimo de financiamento para a educação” (POCHMANN, 2007, grifo nosso).

Em um contexto em que o papel intervencionista do Estado se encontra cada vez mais fragilizado, podemos perceber que ocorre uma significativa limitação no conjunto das oportunidades para o segmento juvenil, para inserção no mundo do trabalho combinado com o processo de escolarização, exigindo que, muitas vezes ocorra uma escolha entre trabalhar ou estudar. Desse modo, amplia-se a preocupação com a questão do desemprego, do fracasso educacional e dos problemas de ajustamento social da juventude, principalmente quando se trata de juventude encarcerada.

Consideremos, na atualidade, uma perspectiva de vivenciarmos um cenário de juventude sem emprego, que pressiona sobremaneira o mercado para ampliar a ocupação de jovens, principalmente, pelas condições objetivas no campo orçamentário das famílias mais empobrecidas, que não conseguem manter os jovens num estado de ‘moratória social’ que lhes possibilite concluir a educação básica (CARRANO, 2007).

Neste sentido, as propostas governamentais precisam ser mais coerentes para enfrentar os desafios impostos pela realidade social, econômica e cultural de jovens que enfrentam diuturnamente os desafios colocados pela realidade.

Outro aspecto mencionado nas narrativas dos recuperandos diz respeito aos seus percursos escolares no sistema comum. A realidade descrita por estes jovens sobre o cumprimento da pena de privação de liberdade no sistema comum é a demonstração mais cruel de que, da origem da pena de prisão na Idade Moderna até hoje, pouca coisa mudou. Claudio do Prado Amaral é categórico nesta avaliação quando considera os sujeitos privados de liberdade,

Historicamente, o cárcere abrigou os indesejáveis e inviáveis economicamente, a mão de obra ociosa que poderia ser aproveitada no cumprimento da pena, os negros recém libertos da escravidão, os desviantes (AMARAL, 2016, p. 154).

Hoje os indesejáveis são os jovens, negros e periféricos, os principais atingidos pela criminalização da pobreza e pelo encarceramento em massa. As tentativas relatadas de retorno à escola no sistema comum, foram abafadas pela opressão, segregação e inferiorização, operadas pela pena de prisão. A pena privativa de liberdade no sistema comum cumpriu o papel de sub-humanização como bem tematiza Arroyo (2014, p. 55) “Outros invisíveis como humanos para destacar o Nós como síntese exclusiva da humanidade”:

Só que lá a gente não tem, como eu posso dizer pra senhora... a situação do sistema comum ela faz que a gente fica com que meio que transformado, a gente não quer saber de escola, não quer saber de trabalho, não quer saber de mais nada porque ali é como se fosse uma jaula; você fica meio que estranho ali dentro, cara, aí pra mim já não dava (Wellington).

É muito simbólico quando a lembrança do sistema comum se compara a uma jaula: a jaula que desumaniza! E como alguém sem humanidade pode enxergar sujeito de direitos? Como alguém em uma jaula pode identificar sentido na educação e na escola?

Essa analogia à jaula me remeteu a um relato feito por um recuperando durante a observação participante, quando rememorou sua experiência escolar no sistema comum. Disse-me que os presos interessados em estudar eram conduzidos das suas celas para o pavilhão das escolas pelo GIT – Grupamento de Intervenção Tática. Lembrou, também, que os policiais integrantes do GIT ameaçavam, constrangiam e agrediam os apenados, o que fazia com que muitos, inclusive ele, desistissem de estudar.

Esse relato evidencia que estes jovens são, como afirma Arroyo (2017, p. 237), “condenados a verdadeiros campos de concentração e de extermínio nas penitenciárias”. Se a política hegemônica ainda os vê como não humanizáveis, não educáveis e extermináveis (ARROYO, 2017, p. 237), o Estado e a sociedade não consideram necessário qualquer estímulo para a escolarização no contexto prisional. Ainda sobre as narrativas acerca da experiência de escolarização no sistema comum, algumas vivências relatadas me remeteram à discussão sobre as motivações para a adesão à escola naquele espaço:

Em 2014 eu estudei na PPP. Comecei a estudar na 5ª série também, aí devido ao fato ocorrido, porque o sistema é precário, não é um sistema legal, a gente não fica com a mente boa. Acabei abandonando também porque lá não é obrigatório, né, não é igual aqui, certo? E eu abandonei a escola, não fui mais (Wellington).

Antes de eu vir aqui pra APAC eu tive a experiência; não foi de escola letiva mesmo, foi um [pausa breve] curso de administração de empresa, que eu não quis concluir porque era só de estar indo pra escola. Era ruim pra ir pra escola de onde eu estava, que era até na PPP mesmo, e eu não quis terminar porque era muita opressão. Colocou o nome quem tinha interesse, mas na hora que fui vendo, eu acabei desgostando por causa do tratamento que eles tinham com a gente (Wanderley).

Tanto Onofre (2007, p. 19) quanto De Maeyer (2013, p. 37) discutem as estratégias de sobrevivência no contexto prisional, em que muitos adotam uma identidade do “bom detento”. Assim, a adesão à escola, a uma proposta de formação profissional ou a outras atividades oferecidas podem ter motivações diversas: o desejo de aprender, ocupar o tempo, preparar-se para a saída da prisão, conseguir remição da pena ou uma avaliação de comportamento positiva. Seja qual for a motivação para o retorno escolar no sistema comum, as experiências relatadas apontam que ainda impera a lógica meramente punitiva da pena privativa de liberdade, o que comprometeu a garantia do direito à educação desses jovens.

Não motivou mais. E como eu tinha muita cadeia pra pagar, aí lá eu não ia pra escola, não. Não gostava (Wellington).

Os professores não tinham o diálogo com a gente. [O professor] chegava lá, passava um tanto de trem pra gente fazer, não dava explicação, não conversava com a gente. Eu fui, [mas] acabei pedindo pra sair. Não fiquei nem dois meses, não (Wanderley).

Os percursos escolares no sistema comum se deram num ambiente hostil, ainda profundamente marcado por um olhar negativo e inferiorizante destes sujeitos. E qual sentido da educação para alguém com uma grande condenação de pena privativa de liberdade? Entendo que essa indagação mereça futuros estudos. Os quatro jovens que participaram das entrevistas tiveram alguma experiência escolar na infância e adolescência. Seus percursos são reflexos do avanço da sociedade brasileira quanto à universalização do acesso à educação. Porém, para eles, assim como para tantos outros jovens, o acesso não significou inclusão escolar.

Assim como Zago (2012, p. 141), acredito ser problemática a noção de que evasão seja sinônimo de fracasso escolar. Os percursos escolares sinuosos desses jovens demonstram uma persistência para se manterem na escola. Quase sempre o rompimento com a escola não foi abrupto, mas marcado por idas e vindas, por tentativas e estratégias de sobreviver aos desafios que as suas condições de vida e seus conflitos com a escola lhes impuseram. Ainda que muitas vezes a escola não tenha muito sentido para esses jovens, houve algum pragmatismo na busca por uma certificação:

O esforço despendido em permanecer na escola é uma resposta à necessidade de aumentar as chances já reduzidas de acesso ao mercado de trabalho e não a uma idealização da escola no sentido mais global (ZAGO, 2012, p. 143).

O relato de um dos recuperandos é intrigante, pois a interrupção escolar se deu mesmo não tendo histórico de reprovação ou de baixo rendimento. Este fato retoma a seguinte indagação: “pode-se falar em fracasso quando a interrupção escolar ocorre mesmo quando o estudante tem resultados favoráveis?” (ZAGO, 2012, p. 141).

(...) mas pra mim foi bom que nunca tive nota ruim em matéria alguma e depois que formei a 6ª eu acabei saindo da escola (Wanderley).

As falas dos sujeitos entrevistados dizem, mais uma vez, de percursos escolares não lineares, com ingresso tardio na vida escolar ou a retirada precoce do mesmo, com a vivência de cotidianos escolares chatos e pouco atrativos na infância e adolescência, como destacado abaixo

(...) com 8 anos de idade, minha mãe me matriculou na escola, certo? E a gente, por que paramos mesmo? Na época, porque a gente parou? Porque a aula a gente achava, [por]que era jovem, achava um pouco chato. (Wellington).

A fala deste jovem indica uma crítica presente em outros estudos sobre a relação dos jovens com a escola, como Dayrell e Carrano. Nestes, os jovens sinalizam a discrepância entre o modo como a escola trabalha o conhecimento e a aprendizagem, em contraste com os modos diversos e dinâmicos de aprender, de buscar informação e produzir conhecimento que estão disponíveis no mundo físico e

no mundo virtual. É, também um aspecto importante e paradoxal da educação em contextos de privação de liberdade: o direito à informação é central nos dias de hoje, e a escola da prisão lida com o conflito de não permitir o acesso a recursos tecnológicos essenciais para trabalhar, comunicar-se, informar-se fora da prisão. A educação tem como desafio contribuir para a autonomia dos estudantes, mas no intramuros não podemos trabalhar com recursos essenciais para a sobrevivência no extramuros.

#### **4.2 Retomada e motivações para as experiências escolares na APAC**

Neste subcapítulo me proponho a um diálogo com as categorias de análise extraídas das entrevistas com os 04 recuperandos à luz das reflexões sobre experiência encontradas em Thompson e Larossa. Dessa forma, me afilio à defesa de Thompson (1978, p. 189) para quem a experiência é gerada na vida material e estruturada em termos de classe. Entretanto, também defendo que a experiência é marcada por outras intersecções como gênero, raça, etnia e idade. Considerando a história brasileira de colonização e de patriarcado nossa experiência está estruturada numa lógica ocidental, branca, heteronormativa, machista e proprietária.

O movimento de massificação do uso da pena privativa de liberdade em todo mundo (AMARAL, 2016, p.55) e o encarceramento em massa e seletivo de jovens, pobres e negros me fez pensar nos perigos da massificação apontados por Freire (1978, p. 42) e suas implicações para os jovens em privação de liberdade, uma vez “que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua ‘destemporalização’. Na sua acomodação. No seu ajustamento”. Por isso, também, me ancoro na ideia de experiência de Larossa (2011, p. 17) para quem “a experiência é sempre do singular. Não do individual ou do particular, mas do singular”. Mesmo diante de traços comuns de uma cultura prisional e de uma cultura escolar que são possíveis de serem identificadas em vários contextos, o conceito de experiência de Larossa contribuiu na percepção do que é singular na experiência de escolarização dos recuperandos da APAC e, é justamente essa experiência singular, sem desprezar o todo, que pretendo interpretar nas narrativas recolhidas.

Como já havia exposto no Capítulo 03, todas as pessoas que estão no sistema prisional comum que solicitam uma transferência para uma unidade da APAC, são informadas sobre a obrigatoriedade de estudar caso não tenham

completado o ciclo da educação básica. Isso se confirmou nos relatos dos recuperandos; para alguns o fato de haver a oferta de escolaridade foi mais um atrativo para se pleitear uma vaga na APAC:

E aí quando eu fui preso, no sistema comum mesmo, eu ouvi falar da APAC que tinha estudo, trabalho, aí eu fiquei impressionado com isso porque eu estava a fim de estudar mesmo, de completar, ser alguém na vida. (Wanderley).

Aqui é diferente né? Aqui, quando a gente está estudando, como eles vão fazer a entrevista com a gente, eles já explicam que a escola é prioridade, certo? Que você tem que estudar, certo? (Wellington).

(...) quando eles fizeram entrevista comigo lá, PPP, para vim pra APAC, eles falaram que eu tinha que trazer o histórico, [por]que a gente tinha que estudar. Perguntou até que série que eu estudei na minha infância. Aí eu falei com eles que eu estudei até na 6ª série, que eu tinha meu histórico. Eles falaram que era pra pedir para minha família trazer, [por]que eu tinha que estudar aqui, terminar meu negócio, que era bom pra mim e aí eu falei: “tranquilo”. (Wanderley).

Aqui eles falam que a metodologia da APAC. Eles procuram primeiramente a educação do detento, e eu não tinha formado ainda. Então, eu sou obrigado a participar, mesmo que a gente não queira, a gente tem que participar porque aqui eles querem todo mundo formado. (David).

Nos percursos não lineares relatados no subcapítulo anterior, foi possível verificar que todos os jovens participantes da pesquisa antes de ingressarem no sistema prisional, durante a infância e adolescência, vivenciaram uma política educacional baseada na obrigatoriedade e na promessa de universalização do acesso à escola. Mas, como analisa Gentili (2009, p. 36), foi uma universalização sem direitos. A universalização das oportunidades de acesso à escola tropeçou:

Con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de la piel, el grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios – o la falta de ellos - , etc. (GENTILI, 2009, p. 44).

Mesmo que a metodologia apegueana estabeleça a escolarização como obrigação para os recuperandos e o direito à educação das pessoas em privação de liberdade esteja previsto em diferentes marcos legais, como foi exposto no Capítulo 1, durante o trabalho de campo, foi possível perceber que a APAC também é atravessada pela “exclusão includente” que Gentili (2009, 33) assim define:



(...) un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Esse atravessamento da “exclusão includente” na APAC se materializa na fusão de turmas em nome da redução de gastos determinada pelo governo estadual, na interrupção dos estudos de alguns recuperandos devido a negativa da Secretaria Estadual de Educação em autorizar novas turmas na unidade sob alegação de se tratar de um número pequeno de alunos. A situação relatada também reverbera uma reflexão de Onofre (2007, p. 11) para quem a educação em contexto de privação de liberdade “é considerada esforço residual no âmbito das políticas públicas para a população carcerária”. A educação de jovens e adultos, que deveria ser considerada um direito, ainda é encarada como mero benefício educacional, ou, como afirma Arroyo (2017, p. 26), “o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus”.

Debruçando-me ainda sob as narrativas dos jovens a partir da questão geradora “como você começou a estudar na APAC?”, recupero a discussão sobre a identidade do “bom detento”, suscitada por De Maeyer (2013). Tendo como referência o cotidiano do sistema comum, De Maeyer (2013, p. 36) discute o que seria uma identidade do bom detento, daquele que para sobreviver, se conforma, se adapta, que finge “estar justamente interessado pelo que lhe apresentamos: esporte livre, religião, educação, canto, trabalho mal remunerado, tarefas, etc”.

Acredito que, se, por um lado, houve sim uma estratégia de adaptabilidade às regras para se conseguir a vaga na APAC, por outro, as entrevistas e as vivências que testemunhei durante a observação participante acompanhando as atividades escolares, revelam outras motivações para a adesão à escola na unidade. Na busca de retrazar seus percursos, a escola se insere também no campo do desejo e não apenas pra se “tirar cadeia” mais tranquilamente; como Arroyo (2017, p. 24), acredito que “toda passagem é motivada por um sentimento de esperança, de incerteza”.

A família é uma importante instância de socialização que participa do percurso escolar dos jovens. Em suas falas, eles apresentam um pouco das motivações que suas famílias tinham em relação à sua permanência na escola. Chama a atenção que todas as falas enfatizam a importância ou necessidade de estudar para melhorar suas condições materiais de vida por meio da mobilidade social.

Na verdade, meus pais sempre me incentivaram que a escola é o futuro da gente, garantia do futuro da gente. (Camargo).

(...) porque minha mãe sempre cobrava isso da gente, o estudo, sem estudo você não conseguir nada, sem estudo você não é ninguém, ficava sempre motivando e lá em casa (David).

(...) e meu pai sempre cobra isso da gente. Ele trabalhava na Fiat, teve um problema lá, ele foi transferido para Nissan. Aí trabalhou alguns anos na Nissan, e ele sempre recorda isso com a gente: “Vão estudar. Sem estudo a gente não é nada”. Então eu, minha família e meus irmãos sempre tivemos essas motivações, esse incentivo de estudar, estudar e estudar. (David).

As falas evidenciam que, em alguma medida, o valor educação das camadas populares se aproximam da ideia de contribuição para alcançar dias melhores, mesmo sabendo que “o prolongamento dos estudos não se constitui necessariamente em um projeto de vida” (ZAGO, 2012, p. 142) e que a elevação de escolaridade não é uma garantia de mobilidade social.

O discurso que evidencia o valor inegável da educação escolar nos meios populares não pode ser sempre tomado como sinônimo de um projeto escolar claramente definido de longevidade escolar. Quando os pais procuram transmitir sua crença num futuro melhor por meio da escolarização, têm igualmente presente que as condições materialmente limitadas, sem perspectivas concretas de mudança, limitam projetos futuros (ZAGO, 2012, p.140).

Para além da perspectiva de mobilidade social, chama a atenção o sistema de valores como uma transmissão de ordem moral onde o reconhecimento também pode decorrer da obtenção de certificado, mas para legitimar a necessidade do mercado de trabalho, quando aparece o exemplo de um membro da família como justificativa para a continuidade dos estudos. Daí o esforço defendido pela família de que “permanecer na escola é uma resposta à necessidade de aumentar as chances já reduzidas de acesso ao mercado de trabalho e não a uma idealização da escola no sentido mais global” (ZAGO, 2012, p.143).

A experiência do processo de aprendizagem na APAC também foi destacada nas falas. Me chamou a atenção o brilho no olhar pela oportunidade de aprender ou reaprender os conteúdos e, até mesmo a leitura como uma estratégia para escrever melhor.

Muita coisa que eu não sabia onde eu estudava na rua, eu vim aprender aqui, de jeito mais fácil e bem ensinado, né? O professor ensina a gente direitinho mesmo. (Camargo).

Aqui na APAC, pra mim, a escola foi de lucro porque eu aprendi a ler melhor e eu aprendi a escrever melhor, certo? (Wellington).

Percebo que as experiências aqui apresentadas dialogam com os estudos de Freire (1996) quando defende a tese de que ensinar exige rejeitar a qualquer forma de discriminação, que ensinar exige consciência do inacabado e de que a mudança é possível. “Ensinar direitinho” jovens com sonhos interrompidos temporariamente pelas algemas requer um profundo respeito à sua condição juvenil, à sua condição e seu percurso de vida, à sua necessidade de recuperar símbolos e significados de liberdade e construção de projetos futuros, e isso exige reconhecer a “inconclusão do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 68), mas, sobretudo, reconhecer “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 68).

Como já foi dito, a obrigatoriedade de completar o ciclo da educação básica esteve presente dentre as justificativas para a inserção na EJA da APAC. Mas os relatos das experiências evidenciam que, para além da obrigatoriedade, o ato de aprender passa a ter sentido para estes recuperandos. Essa observação encontra ressonância no posicionamento de Zago (2013, p. 143) no tocante aos percursos escolares não lineares dos filhos das famílias das camadas populares: “a questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência e permanecer presente durante a aquisição das competências”. Esses relatos também me entusiasmaram a aceitar o convite de Larossa (2002, p.19) para pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Alinho-me a ideia que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p. 21).

O que mais tenho interesse mesmo é na escola. Aí quando comecei a estudar aqui pra mim (pausa breve). Minha meta hoje em dia é terminar o

estudo porque aqui a gente aprende bastante coisa. (Wanderley).

Mas pra mim foi uma surpresa, eu gostei bastante porque, a última vez que eu tinha pegado um caderno foi em 2011. Graças a Deus, minhas notas foram sempre boas e eu me surpreendi com minhas notas pelo tempo que eu fiquei sem pegar em caderno. (David).

Então aqui eu conheci coisas diferentes, mas também comecei a redescobrir o que eu tinha perdido no passado, porque quanto mais você estuda mais ativo você fica, entendeu? (David).

É, tem acordado muita gente aqui, porque tem coisas que a gente esqueceu ou deixou pra trás, que a gente não dava importância e hoje a gente vê a importância do que a gente perdeu lá no passado. (David).

As narrativas anunciam aquilo que De Maeyer (2013, p. 38) afirma: “a educação nunca parte do nada”. Suas vivências de aprendizagens anteriores, escolares ou não escolares, são resgatadas e ressignificadas nas experiências escolares na EJA da APAC.

Suas falas também apontam as ambiguidades e a visão reducionista em relação à educação de jovens e adultos, encarada como um tempo escolar de suplência ou reparação dos “tempos perdidos”:

E aqui tem sido mais que uma escola pra mim, mais que uma escola (pausa breve), tem resgatado muita coisa, muitos conhecimentos que a gente acha que tinha perdido. Às vezes, até esquece pelo fato de estar vivendo outro tipo de vida. (David).

(...) por eu estar aqui, eu tenho que aproveitar o tempo perdido também, né? (Wanderley).

Arroyo (2017, p. 109) denuncia o perigo dessa visão reducionista e empobrecedora de que a EJA exista para suprir percursos escolares truncados. Conceber a EJA como o direito à aprendizagem perdida (seja pela repetência, pela evasão, pelo não acesso) é muito pouco. Não podemos reduzi-la a esse direito apenas.

Os relatos registrados a seguir me provocaram a refletir sobre a garantia desses recuperandos ao direito a saber-se:

Então, isso eu tenho colocado os pingos nos “is” porque a gente... (David).

(...) tem coisa que a gente nunca pensava em dar valor e hoje em dia tenho dado, por que sem os estudos é o que ser humano é? (David).

A experiência de escolarização na APAC tem lhes proporcionado o direito

ao conhecimento socialmente acumulado, mas também tem sido esse tempo e espaço de saber-se (ARROYO, 2014, p. 16). De reler-se, de buscar retrazar seus percursos.

Ainda que tenha percebido um esforço por parte da direção da APAC em organizar os tempos a fim de evitar a superposição dos horários de trabalho-escolarização-educação não formal, como defendem Onofre e Julião (2013, p. 65), uma fala guarda insatisfações quanto à proposta que está em vigor:

O que eu menos gosto é o horário, certo, que é a noite. (...) Por que a gente trabalha o dia todo e a noite [tem que] ir pra escola, certo? Pra mim (pausa breve) eu já acho ruim, porque a gente fica sem o lazer, entendeu? Sem um tempo para descansar (...) (Wellington).

Pode-se inferir que sua singularidade enquanto sujeito jovem não é considerada na organização dos tempos, que não garante outras atividades próprias de sua condição juvenil que vão para além do trabalho e da escola, no caso, o lazer. Fica a provocação de como o direito ao lazer é garantido ou não aos recuperandos da APAC. Mesmo tratando-se de uma instituição que se coloca como alternativa ao sistema comum de cumprimento de pena privativa de liberdade, traços como a demonização do tempo de ócio e lazer e o caráter punitivo da pena ainda tem reflexos na experiência de escolarização desses jovens.

Outros relatos me levaram a travar um diálogo com De Maeyer (2013, p. 43) quanto ao “detento reconhecer-se como educando”. Para reconhecer-se como educando é preciso afastar-se dessa identidade de detento que a prisão lhe determina e perceber seus outros papéis sociais e afetivos: é preciso “se lembrar de que se é também e ainda, apesar das circunstâncias, um filho ou uma filha, um pai ou uma mãe, alguém que tem valor aos olhos de alguém, cidadão” (DE MAEYER, 2013, p. 43).

Só que ao mesmo tempo, nessa perda de lazer você ganha algo, certo, que é a sabedoria da escola. Então, ela de valia pra mim porque eu quero passar para meus filhos, porque eu tenho quatro filhos, eu quero passar pra eles (...) Eu quero passar pra eles o que eu tô aprendendo aqui, ué! (Wellington).

Igual, eu agora tenho filhos, então tudo que tenho aprendido aqui eu tento passar para eles por que eu não quero que eles passem o que eu passei e nem as dificuldades que tenho passado, né? (David).

A experiência de escolarização vivida na APAC por esses recuperandos é cheia de sentido, sentido que quer ser partilhado e que lhes possibilita a experiência de educandos. E “com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros” (DE MAEYER, 2013, p. 43).

Anteriormente, neste estudo, apresentei algumas reflexões sobre a relação professor e aluno observando o percurso escolar dos entrevistados antes da sua inserção no sistema prisional. Neste momento, busco analisar as experiências vivenciadas na APAC, tentando interpretar nas falas, como estes sujeitos percebem as relações quanto à troca de saberes e as práticas docentes. As marcas do passado escolar dos jovens entrevistados podem conter fissuras que não aparecem com relevo nas falas. O passado que não passa diante das desigualdades, das incertezas e da desesperança que permanecem. Um passado que quer ser esquecido (ARROYO, 2017; LARROSA, 2002). Isso também pode nos oferecer uma pista de que, quando não explorado, o passado pode querer não ser revelado. Contudo, o presente veio à tona. Ele insistiu em revelar-se! Sobre a relação professor e aluno, vejamos:

(...) não tem como a gente lembrar o que a gente viu (pausa breve). O que passou na escola na infância, depois de velho, poucas coisas a gente lembra. Mas, os professores chegam com diálogo, igual os professores aqui na APAC mesmo fazem. A gente lembra bastante coisa e grava o que eles conversam com a gente. Aí fica mais fácil a gente memorizar as coisas que eles passam, a matéria e os negócios todos. (David).

Aqui, o ponto positivo mesmo é que (pausa breve). Eu não tenho ponto negativo nenhum. Pra mim, não. Poder estar indo na escola é mesmo ponto positivo porque o tratamento dos professores? Eles conversam com a gente, têm um diálogo com a gente e eu estou aprendendo bastante coisa e isso está fazendo eu gostar mais ainda de eu estar aprendendo. (Wanderley).

A escuta atenta, o debruçar-se sobre o desejo de aprender do outro, reconhecer as expectativas, as motivações, respeitar as histórias de vida. Dedicar tempo, respeitar o tempo do outro, outro que tem todo o tempo do mundo, que “perdeu” tempo, que não vê a hora de voar, diante da esperança que se renova. Nestas falas, me encontro refletindo sobre a necessidade de “respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela (a escola)” (FREIRE, 1996, p.30, grifo nosso) e mais, precisamos acompanhar as

indagações do:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.30).

Nas narrativas, percebo que mesmo querendo se “libertar” do entrecruzamento entre a vida em sociedade e no presídio, existe uma avaliação positiva dos processos educativos vividos na APAC. Mesmo diante da vigilância do Estado, existe uma expectativa de olhar mais para a totalidade da vida pessoal e de negar toda a lógica excludente e seletiva que promove desumanizações no espaço escolar (ARROYO, 2017). As ações e práticas inovadoras também são necessárias para motivar novas experiências, para provocar novas expectativas.

(...) igual, teve férias e a gente começou a sentir falta dos professores porque, às vezes, eles tentam mudar a rotina, “ah, vamos fazer uma brincadeira em base da aula” para quebrar aquele gelo, e a gente vai só aprimorando as coisas então. (David).

E os professores que vem são uns professores bacanas, [por]que eles têm tempo pra ensinar certo? Eles ensinam a gente. Às vezes, a gente não sabe das coisas, até coisa simples a gente não sabe, eles param e ensinam. Pra mim, está sendo bom, cara. (Wellington).

Reflico nesta fala sobre a importância de sempre fazer e refazer processos educativos como tarefa pedagógica de contribuir com a humanização em contextos de desumanizações, pois educar é humanizar (ARROYO, 2017), podendo provocar indignação diante da desumanização. Para tanto, é importante garimpar os potenciais, onde a possibilidade de criticar amplie a consciência das determinações sociais e as transgressões necessárias para enfrentar os legalismos e autoritarismos, visando uma educação para a liberdade.

O que mais gosto na escola? Da aula do Santos professor de história, eu gosto da aula do Santos. O Santos é um professor muito bom, cara, com a gente porque ele explica tudo direitinho mesmo, cara, a gente não tem como não aprender com ele. Ele é gente boa, eu gosto dele. (risos) (Wellington).

tem uma professora aqui que a gente (pausa breve) tinha um apreço por ela muito grande. Ela saiu daqui, era a professora Rebeca. Ela tinha uma facilidade (pausa breve) Matemática. Nó, ela tinha uma facilidade de explicar as coisas pra gente que era incrível. Tem pessoas que têm mais dificuldades de entender, tem outras que tem mais dificuldades de passar pra frente: ela tinha uma facilidade enorme. Aí ela teve que sair, senti um pouco de falta dela. (David).

A fala deste jovem evidencia a admiração e o respeito pela professora. Nessa direção, entendo que o compromisso ético do docente se torna o cimento e o mediador das relações educacionais, quando considera a dimensão singular e as experiências coletivas são valorizadas e criam uma sensibilidade com o convívio entre o semelhante e o diverso (ARROYO, 2017).

Nas falas fica evidente que a socialização de saberes não se configura como transferência de conhecimento com seus automatismos (FREIRE, 1996), mas exige respeito à autonomia do ser do educando (FREIRE, 1996), exige a convicção de que a mudança é possível, de que “mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 1996, p.79). Percebo que os professores da APAC assumem a responsabilidade de programar sua ação pedagógica comprometidos com o processo de aprendizagem e como um com uma tarefa ético-política, diante do “descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto” (FREIRE, 1996, p.78).

#### **4.3 “Todo mundo aqui tem um sonho”: expectativas de futuro**

As expectativas de futuro apresentadas pelos recuperandos participantes da pesquisa são objeto de análise nesse subcapítulo. Suas narrativas tiveram como provocação a seguinte questão geradora: “você acha que a educação oferecida aqui APAC pode ajudar na sua vida? Como poderia te ajudar?”

A nossa sociedade tem como um traço imperativo as desigualdades. E, o mundo do trabalho é marcado por sinuosidades, principalmente, para as juventudes, gerando oportunidades ou exclusões, principalmente para os que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social, fragilizando as expectativas.

A escala de desmoração das condições de trabalho é global. No Brasil não é diferente, onde temos muitas situações de trabalho “precarizado, instável, temporário, terceirizado, quase virtual, e dentre eles centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural” (ANTUNES, 2011, p. 103).

Contudo, mesmo na prisão, os sonhos de dias melhores dos jovens



insistem em fazer parte de seu cotidiano, por meio da expectativa de conseguir recomeçar suas vidas por meio do trabalho, mesmo reconhecendo que as exigências do trabalho para os jovens das camadas populares, numa sociedade tão desigual é muito mais real.

Eu creio que sim, que possa achar um emprego digno, um nível bacana. (Camargo).

É que se for analisar, que nem no emprego mesmo, quando eu sair daqui e por uma experiência mesmo que minha irmã passou que ela foi trabalhar e os pessoal falou que ela tinha a vaga lá, mas para ela concluir essa vaga ela tinha que tá estudando, por que ela parou de estudar também, aí ela teve que voltar estudar. Aí por esse exemplo que ela me falou comigo foi que me motivou mais ainda tá concluindo meu ensino. (Wanderley).

A perspectiva de melhorar suas condições de vida, por meio do trabalho, é também acompanhada de uma análise crítica, quando da defesa de que é possível “achar um emprego digno”, mesmo em um contexto de crise do mundo do trabalho, mesmo diante das ambiguidades do mundo do trabalho.

O mundo do trabalho, no contexto de uma sociedade desigual, aparece para esses jovens na sua ambiguidade: é o espaço de regulação social, em que convivem com a lógica e os valores que visam à moralização e ao disciplinamento dos pobres. Mas também aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, porém levando-se em conta a diversidade de situações posturas existentes por parte dos jovens em relação ao trabalho (DAYRELL, 2012, p. 316).

Para estabelecer um diálogo com as expectativas dos jovens do sistema prisional em relação ao trabalho, penso que é importante levar em conta a flagrante omissão do Estado diante da formulação e garantia de políticas públicas de trabalho e renda. Na prisão, os corpos desses jovens estão em íntima regulação social, moralização e disciplinamento. São na sua grande maioria pobres, com baixa escolaridade, com pouca ou nenhuma experiência de trabalho “digno”, que alimentam sonhos, mas não conseguem ter a garantia de que podem ser uma inserção no mercado de trabalho sem a mediação da opressão social, da segregação e dos infortúnios da vida cotidiana. São inúmeros os estudos sobre a situação de trabalho juvenil no Brasil, na preparação para o mundo do trabalho, na inserção e na possibilidade de materialização de sonhos, para além da sua sobrevivência e de sua família.

Algumas falas quanto às expectativas de futuro me levam a refletir como os recuperandos experimentam a escolarização na APAC na perspectiva da retomada e da reparação em seus percursos de vida.

Porque a disciplina que eles dão pra gente aqui é a forma que a sociedade pede lá fora, certo? Porque tem os horários, certo, que lá fora você tem que respeitar os horários, você tem que trabalhar, você tem que adquirir suas coisas sem ter que ferir ninguém, aqui eles ensinam isso pra gente, certo? (Wellington).

Então, eu vejo como além de uma oportunidade pra mim nunca mais cometer o mesmo erro que eu cometia. (Wellington).

(...) porque todo mundo que errou aqui é porque tinha um sonho e, às vezes, procurou realizar esse sonho da forma errada, entendeu? Mas todo mundo aqui tem um sonho de ter uma casa, de ter uma boa família, de ter um bom emprego. (David).

Mas não quer dizer que a gente errou que a gente não pode ter uma oportunidade, de que a gente não é humano, de que a gente não deve recomeçar. (David).

Uma experiência de escolarização que ainda limita o indivíduo a se enquadrar e ser aceito nessa sociedade como *cidadão de bem*. Para ajudar nessa reflexão, lembro aqui o debate proposto por Arroyo (2014, p.144) sobre reconhecimento das diferenças ou tolerância:

Em realidade, as políticas de tolerância não são tanto para que os diferentes se tolerem entre si, mas políticas/promessas do máximo a que os de dentro, os iguais, os civilizados se propõem condescender: tolerar as diferenças, os diferentes, os pobres, os trabalhadores, os povos de cor. 'Os Outros'. Contanto que sejam trabalhadores, ordeiros, educados, pacíficos.

Uma experiência de escolarização que os ajude a “retornar à sociedade” sob a égide da ética do trabalho: indivíduos passivos e pacíficos, disciplinados, sem problemas com a lei e com a ordem, cidadãos produtivos. Uma experiência de escolarização que reforça a ideia que a retomada depende unicamente do indivíduo, sem problematizar o significado do encarceramento em massa ou como será garantido o acesso a políticas públicas enquanto egresso do sistema prisional. Uma retomada que depende somente de uma resposta pessoal. Uma experiência de escolarização ainda com lacunas, mais próxima de uma proposta de reeducação do que de educação. Afinal, “não se trata de quebrar sua *personalidade ruim* e através de ações específicas, construir um indivíduo que consiga se adequar às regras para

um *bom convívio*” (Onofre e Julião, 2013, p. 60).

Mas considerando o que disse Freire (2006, p. 112) “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”, vejo como importante o desejo de recomeço que a experiência de escolarização na APAC suscita nesses sujeitos jovens. Para eles, é urgente se desvencilhar do controle do corpo e do tempo que o espaço prisional estabelece, ainda que seja um recomeço marcado pelas inseguranças e desigualdades de oportunidades. Pois como radicaliza De Maeyer (2013, p. 35) “a única reivindicação dos detentos é sair e não terem sua estadia na prisão menos dolorosa ou interessante possível”.

Em outros relatos a experiência de escolarização como preparação para suas perspectivas de futuro foi o que prevaleceu para alguns desses recuperandos:

Ela dá o total suporte e além disso, o seguimento pra gente e pra nossa família. (Wellington).

Então, aqui tem várias valorizações humanas que também refletem lá fora, no ser humano lá de fora porque a qualquer momento a gente pode tá de volta a sociedade, né? Então, igual a gente fala entre nós aqui, se a gente aprender a conviver aqui um com outro lá fora a gente tira de ficha porque aqui também tem dificuldades, tem os momentos de fraqueza. (David).

Acreditando na educação enquanto processo, concordo com De Maeyer (2013, P. 46), de que “não educamos um detento para prepará-lo para sair”. Seja no contexto prisional ou fora dele, a proposta de educação deve ter uma amplitude maior.

A ideia de preparação que ficou implícita nas falas dos participantes da pesquisa me deixa a seguinte indagação: a experiência de escolarização na APAC seria para esses jovens a vivência, em certa medida, da promessa de moratória social que não se cumpriu em seus percursos anteriores?

Uma reflexão feita por De Maeyer (2013, p. 46) me auxilia na análise dos próximos relatos dos jovens entrevistados “o que posso encontrar de positivo que justifique ir adiante? Pois, em educação, seguimos sempre avante, não (re) partimos nunca do zero, acrescentamos aprendizagens a outras aprendizagens”:

E com escola, com estudo que eu tô tendo aí isso pode mudar minha vida lá fora, pode me tornar outra pessoa, eu posso tá com conhecimento (...) posso tá com conhecimento maior pra mim fazer um curso entrar até numa faculdade mesmo, que isso que os professor aqui incentiva a gente tá fazendo quando a gente sair na rua. (Wanderley).

(...) igual eu falo com minha família eu pretendo sair, continuar os estudos

motivar meus filhos se eu puder tá sempre presente. Vai ser, não impossível, mas... porque eu vou ter que tá trabalhando, mas sempre tá fazendo algum curso, alguma coisa com eles que vai motivar eles também a ser alguém na vida, né? (David).

Então escola pra mim está sendo bastante, bastante legal porque tá me motivando porque eu tenho sonho de ser arquiteto, então a matéria que eu mais eu gosto é matemática e tem uma professora aqui que ela me motiva muito, ela tá de atestado, mas a gente conversa sempre sobre essa matéria e tudo que ela pode trazer a respeito da arquitetura ela traz pra mim tá estudando e nos motiva a cada dia mais a correr atrás dos nossos sonhos. (David).

Suas experiências de escolarização na EJA da APAC justificam irem adiante, provocam o desejo de seguir. A alegria no processo de aprendizagem, nas relações com os pares e com os professores que pude testemunhar durante a observação participante, é um elemento que também percebo nos seus projetos de vida reescritos e anunciados durante as narrativas.

Vieira (2013, p. 96) relembra que o espaço prisional é “um lugar, *a priori*, marcado pelo controle, pela estaticidade”, mas onde também podemos “perceber o imprevisível, o movimento, a possibilidade de campo fértil”. As narrativas dos jovens recuperandos me fazem pensar na experiência de escolarização na APAC como uma fissura no sistema prisional, essa possibilidade de campo fértil. Também me remetem à categoria de inédito viável que Paulo Freire usou a primeira vez na Pedagogia do Oprimido e que Nita Freire retoma (2018, p. 263):

O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado, do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois, devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo já não mais um sonho que seria possível, mais um sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos-viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas.

Encontro o imprevisível, o inédito viável nos sonhos anunciados pelos jovens em suas narrativas. O imprevisível, o inédito viável que vem dos corpos precarizados, violentados, inferiorizados. Da infertilidade dos percursos marcados pela violência institucional e social e pela violação de direitos para a vontade de “romper a incabível prisão, voar num limite provável, tocar o inacessível chão” (Sonho Impossível, Fernando Pessoa).

## 5 CONCLUSÃO

Toda trajetória dessa dissertação teve como objetivo analisar a experiência de escolarização de jovens em privação de liberdade na unidade da APAC de Santa Luzia – MG. O problema que me lançou para esta investigação foi se a educação, enquanto direito humano, subjetivo e intransferível, tem sido garantida às juventudes que se encontram no sistema prisional.

Considerarei importante conhecer os percursos escolares anteriores ao ingresso na APAC. De modo geral, identifiquei que esses recuperandos vivenciaram itinerários escolares sinuosos, atravessados e truncados pela privação de itens básico para a sobrevivência, pelas condições precárias de suas famílias, pelo trabalho prematuro e precário. Confirmei que o acesso ao sistema escolar na infância e adolescência não resultou em um processo de escolarização igualitário, justo e equânime, assim como para os/as demais filhos/as da classe trabalhadora.

Os percursos escolares no sistema penal comum, quando existiram, também não foram muito diferentes. Ainda que com toda garantia legal do direito à educação das pessoas em privação e restrição de liberdade, os relatos trouxeram lembranças marcadas por opressão e hostilidade, escancarando o caráter punitivo que a pena de prisão guarda de forma ainda muito enraizada em nosso país.

Busquei compreender os sentidos, as motivações e as perspectivas desses sujeitos em relação à Educação de Jovens e Adultos que é ofertada na unidade da APAC. Através da observação participante e das entrevistas pude perceber que o reencontro com a escolarização e com os processos de aprendizagem na unidade se deu repleto de sentido e de alegria. Mesmo que a obrigatoriedade de completar a educação básica fosse uma condicionante para se conseguir uma vaga na instituição, a retomada dos estudos desses jovens foi marcada por boas surpresas e novas vivências. Destaco a relação com os professores expressa em suas narrativas: o respeito e a disponibilidade durante as aulas, o incentivo para seus projetos de vida, a presença afetuosa foi enfatizada por todos os recuperandos participantes da pesquisa.

Mesmo que a família tenha tido suas limitações materiais e emocionais para contribuir com seus processos escolares anteriores, os jovens ressaltaram o papel motivacional que mães, pais, irmãos, filhos, companheiras e outros parentes tiveram nessa nova experiência de escolarização. Um dos elementos do Método

APAC é a participação e apoio da família aos recuperandos, o que tem contribuído para o êxito escolar nesse contexto de privação de liberdade.

Os relatos dos jovens entrevistados evidenciaram que a experiência de escolarização na APAC não é uma mera reedição dos itinerários frustrados já vividos em suas trajetórias escolares. Os sujeitos que antes viveram diferentes processos de silenciamento, de inferiorização, de invisibilização, tem agora recuperado o direito à fala. Ao que parece, a restituição do direito à palavra, os encorajaram para os sonhos, para se enxergarem sujeitos com um passado, um presente e uma perspectiva de futuro.

De fato, há outros sentidos e motivações para essa experiência de escolarização que vão para além dos cálculos para a remição da pena.

Outro objetivo foi identificar se a APAC enquanto proposta alternativa de cumprimento de pena de privação de liberdade, tem criado condições para garantir o direito à educação. Mesmo esbarrando em obstáculos que extrapolam seus limites de decisão – por exemplo, a fusão de turmas determinada pela Secretaria Estadual de Educação -, foi possível verificar o esforço da direção da APAC para a oferta de educação na unidade: a organização dos tempos para não haver superposição dos horários dedicados ao trabalho e aqueles à escolarização, a garantia do veículo para o transporte dos professores, a criação de uma diretoria pro tempore de educação na estrutura administrativa da entidade. Importante também ressaltar que desde 2014 a EJA ofertada na APAC é um anexo de uma escola pública da rede estadual, contando com professores devidamente habilitados para o magistério, como recomenda a Resolução nº 2 do CNE, de 19 de maio de 2010.

Para este trabalho de investigação estabeleci um diálogo entre três campos de estudos: educação em contexto prisional, juventudes e o sistema prisional, com destaque para a APAC.

Considerando a educação de jovens e adultos como a modalidade ofertada nos contextos de privação de liberdade, me propus uma aproximação com seus sujeitos, em especial os jovens. Assim como a EJA é preterida, silenciada, invisibilizada no debate e efetivação das políticas públicas de educação, também são seus sujeitos, educadores e educandos. Apesar de todo reconhecimento por parte dos recuperandos que foram entrevistados sobre o trabalho e postura dos professores da EJA na APAC, lacunas permanecem. Durante o trabalho de campo e levantamento documental que realizei, não identifiquei qualquer projeto pedagógico

construído a partir das especificidades da instituição e dos seus sujeitos, muito menos uma proposta de formação inicial e continuada para os professores que lá trabalham.

Quanto aos estudos sobre juventudes, há ainda uma prevalência de pesquisas que tem como sujeitos os adolescentes e jovens no sistema socioeducativo. Acredito que esta pesquisa suscite outros estudos para a faixa etária de 18 a 29 anos que guarda suas especificidades na vivência da sua condição juvenil. Além disso, em que pese a permanência de traços muito similares entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional como o da lógica punitiva, é importante que no campo da produção de conhecimento sobre juventudes se reconheça as especificidades da pena privativa de liberdade já na maioria penal.

Situando-me como uma defensora da desinstitucionalização e do desencarceramento, considero a APAC uma fissura no sistema prisional aí estabelecido. É muito evidente a centralidade da religiosidade na metodologia apaqueana desde sua origem. Ainda que a APAC e seu idealizador, o advogado Dr. Mario Ottoboni – que faleceu durante o andamento da pesquisa, no dia 14 de janeiro de 2019 – defenda uma mudança do sujeito através de uma proposta de prisão mais humanizada e não uma sociedade sem prisões, entendo que ela se apresenta como uma proposta de transição. A possibilidade de uma experiência de educação para a liberdade, como defende Paulo Freire, é mais viável no contexto da APAC do que no sistema prisional comum.

Meu esforço enquanto pesquisadora também foi um esforço acadêmico de resistência frente ao ataque à democracia brasileira que vivemos desde 2016. Frente ao dismantelamento de tantas políticas sociais já anteriormente frágeis, como a da educação, compreendo que sujeitos como os jovens pobres e negros que se encontram privados de liberdade estão mais vulneráveis neste contexto de maior criminalização da pobreza. Um estado de exceção vem se consolidando no país, ancorado no uso sistemático da dinâmica do medo, além do uso sistemático e generalizado da violência policial e do Estado. Por isso, mais do que nunca, é preciso que façamos a defesa da educação, e neste caso, das pessoas em privação de liberdade, em todos os lugares, inclusive nos espaços de produção do conhecimento

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. A política de escolarização para adolescentes privados de liberdade no Distrito Federal. In: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4573.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALMEIDA, S.R.G. Prefácio: apresentando Spivak. In: SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 7-21.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- AMARAL, Cláudio do Prado. **A história da pena de prisão**. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.
- ANDRADE, Durval Ângelo. **APAC: a face humana da prisão**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Expressa, 2015.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013, 251 p.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite. Do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2017.
- BATISTA, Vera Malaguti. **Revista Internacional de História, Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: v. 1, n. 2, jul./dez., 2009, p. 20-39
- BATISTA, Vera Malaguti. **A juventude e a questão criminal no Brasil**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/28806360-A-juventude-e-a-questao-criminal-no-brasil-vera-malaguti-batista.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- BARKER, Gary. **Homens na linha de fogo: juventude, masculinidade e exclusão social**. Tradução; Alexandre Arbex Valadares. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2008.



BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121

CAETANO, Cristina Salles; ROSA, Sabrina Ferreira e SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Educação de mulheres em situação de aprisionamento: reflexões sobre o perfil social e o direito à educação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 35, Porto de Galinhas, 2012. **Anais...** Porto de Galinhas. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT18/GT18-1501\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT18/GT18-1501_int.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2017.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo. 2007. Disponível em: <[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, Valparaíso, n. 1, Abr. 2009, p. 159-184. Disponível em: <<http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Educadora, protetora, saudável. Uma cidade feita de pertencimento. In. **Cadernos Cenpec**: educação, cultura e ação comunitária, n. 1, primeiro semestre, 2006.

CASTRO, Mary Garcia. "Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes". In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275 – 303.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 31, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31>>. Acesso em: 12 de ago. 2017.

CHAUÍ, M. "Direitos Humanos e medo". In: **Direitos humanos e...** São Paulo, Comissão de Justiça e Paz: Editora Brasiliense, 1989.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da, e NAKAYAMA, Luiza. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais...** Goiânia. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt18\\_trabalhos\\_pdfs/gt18\\_3214\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3214_texto.pdf)> Acesso em: 12 agosto. 2017.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. In: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4629.pdf>>. Acesso em 12 agosto. 2017.

DAYRELL Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n.24, p.40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In. **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. DAYRELL... [et. al], organizadores. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2012.

DAYRELL. Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

DAVIS, Angela. Estarão as prisões obsoletas? Tradução: Marina Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018

DE MAEYER, Marc. **A educação na prisão não é uma mera atividade**. In: Educação e Realidade. Educação e Realidade, v. 38, n.1, p 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. Dados Consolidados do Sistema Penitenciário. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

FALCÃO, Márcio e MUNIZ, Mariana. População carcerária do Brasil é masculina, jovem e negra. Disponível em: <[https://www.jota.info/paywall?redirect\\_to=//www.jota.info/justica/populacao-carceraria-do-brasil-e-masculina-jovem-e-negra-08122017](https://www.jota.info/paywall?redirect_to=//www.jota.info/justica/populacao-carceraria-do-brasil-e-masculina-jovem-e-negra-08122017)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas** “Estado da Arte”. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Aceso em: 12 ago. 2017.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente em América Latina (A sessenta años de la declaración universal de los derechos humanos). **Revista Iberoamericana de**

**Educación**, n. 49, p. 19-57, 2009.

GODOI, Renan Saldanha. Jovens do sistema socioeducativo: singularidades percursos biográficos e experiências de escolarização. In: 38ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2017, São Luiz. **Anais...** 38, São Luiz, 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT03\\_1095.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT03_1095.pdf)>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

JESUS, Iris Menezes de. O papel da escola nas trajetórias de adolescentes privados de liberdade no Estado do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2017, São Luiz. **Anais...** 38, São Luiz, 2017. ISSN: 2447- 2808. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster\\_38anped\\_2017\\_GT03\\_73.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT03_73.pdf)>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade**: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**, v. 38, n.1, p 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O papel da prisão como mecanismo de controle social ao longo da história. In: PEREIRA, Ires Aparecida Falcade e LUZ, Araci Asinelli (Orgs). **O Espaço Prisional**: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. Curitiba, Editora Appris, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Políticas de execução penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes e SANTA RITA, Rosângela Peixoto (Orgs). **Privação de Liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014a.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul/dez 2011

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LEAL, Jackson. Guerra às drogas e criminalização da juventude: Da ilegalidade do entorpecimento à funcionalidade do anestesiamento. **Revista DILEMAS**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 2, p. 191-211, maio-ago. 2018.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Pedagogia da cidadania tutelada**: lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa federal de inclusão para jovens pobres. 2004. 337f. Tese. (Doutorado em Pedagogia) -Faculdade de Educação, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2004.

MASSOLA, Gustavo Martineli. **Sistema Penitenciário**: reforma ou reprodução. Um Estudo da APAC São José dos Campos. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2001.

MEIRA, Claudia de Jesus e FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. EJA em contexto de privação de liberdade: saberes potencializados pelo olhar etnomatemático. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** 37, Florianópolis, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-3964.pdf>>. Acesso em 12 agosto. 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: um jogo de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida**, out. 2007.

OLIVEIRA, Vivian de. Sistema Socioeducativo: uma análise sobre as concepções do Sistema de Garantia de Direitos do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** 37, Florianópolis, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4632.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano e JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano e JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação em Prisões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.11-14, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar no prisão**: o olhar de alunos e professores. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

ONOFRE, Maria Cammrosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCAR, 2007.

OTTOBONI, Mário. **Vamos matar o criminoso?**: método APAC. São Paulo: Paulinas, 2001.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, p. 371-381, set. 2009.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, nº 5/6, 1997.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para Análise de uma posição social fecunda. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011 275. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

POCHMANN, Marcio. Entrevista concedida à Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, em 19 de setembro de 2007. **Márcio Pochman fala sobre saídas para o desemprego juvenil**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/juventude-em-cena/643-marcio-pochman-fala-sobre-saidas-para-o-desemprego-juvenil>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

RANGEL, Hugo. Educación contra corriente em las cárceles latinoamericanas: La enseñanza VS el castigo. **Educación e Realidade**, v. 38, n.1, p 15-32, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

RESENDE, Juliana Marques. **Desinstitucionalização prisional e o discurso do método APAC**. Dissertação de Mestrado em psicologia, UFMG, 2013. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=1738>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

RODRIGUES, Bianca Ferreira. **Circulação do discurso em uma instituição apaqueana**: um estudo crítico na perspectiva psicanalítica. 2018. Dissertação. (Mestrado em psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/Publicacoes/Bianca%20Ferreira%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educación e Sociedade**, v.22, n.76, 2001. Disponível em: <[HTTP://scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf](http://scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf)>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

SALATIEL, Eduardo L. **“A Escola Perdeu”**: experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais - PPCAAM/MG. 2018. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, P. dos. Trajetórias juvenis de mulheres em privação de liberdade e experiências escolares: os sentidos produzidos nos encontros e desencontros com a escola. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** 37, Florianópolis, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4391.pdf>>. Acesso em: 12 agosto. 2017.

SILVA, Maria da Conceição Valença da e PIMENTEL, Elaine. **Educação em prisões**: princípios, políticas públicas e práticas educativas. Curitiba: CRV, 2018.

Soares, Hellen Cristina Ribeiro. **Por trás dos muros: socialização ou ressocialização nas experiências e trajetórias dos jovens no Presídio Masculino de Florianópolis.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Sociologia política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOARES, Carla Poennia Gadelha e VIANA, Tania Vicente. **Educação em espaços de privação de liberdade: descerrando grades.** Paco Editorial, 2016.

SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v.1

SPOSITO, Marília Pontes e TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227146.pdf>

STRECK, Danilon R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** 4.ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** Brasília, 2006.

Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC). **Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de reclusos (regras de Nelson Mandela).** Resolução 70/175 da Assembleia-Geral, anexo, adotada a 17 de dezembro de 2015. [www.unodc.org](http://www.unodc.org)

VARGAS, Laura Jimena Ordoñez. **É possível humanizar a vida atrás das grades?: uma etnografia do método de gestão carcerária Apac'.** 2011. 252 f. Tese. (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VAZ, Oscar de Vianna. **A Pedra e a Lei'.** 2005. 258 f. Dissertação. (Mestrado em arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VELOSO, Valdenir Batista. O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2017, Florianópolis. **Anais...** 38, São Luiz, 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster\\_38anped\\_2017\\_GT03\\_73.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT03_73.pdf), Acesso em 12 de julho de 2018

WACQUANT, Loic, **As prisões da miséria.** 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WACQUANT, Loic, Bourdieu, Foucault e o Estado Penal na era neoliberal. **Revista**

**Transgressões:** ciências criminais em debate. Natal, vol. 3, n. 1, maio/2015.

WACQUANT, Loic, A tempestado global da lei e da ordem: sobre a punição e o neoliberalismo. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 20, n. 41, p. 7-20, fev. 2012.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil**. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014. Disponível em: <[www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)>. Acesso em: 18 de maio de 2017

ZAGO, Nadir. A relação Escola-Família nos meios populares. In. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. DAYRELL... [et. al], organizadores. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2012.

ZANETTI, Maria Aparecida e CATELLI JUNIOR, Roberto. Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões – 2000/2012. In: PEREIRA, Ires Aparecida Falcade e LUZ, Araci Asinelli (Orgs). **O Espaço Prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. Curitiba, Editora Appris, 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1. Você estudou antes de entrar no sistema prisional? Quais as lembranças você tem da escola naquela época?
  
2. Você estudou no sistema comum antes de vim para a APAC? Como foi essa experiência? O que teve de bom ou de ruim? O que você mais gostou ou menos gostou?
  
3. Como você começou a estudar aqui na APAC? Você foi convidado? Procurou alguém?
  
4. O que te motiva a estudar aqui na APAC? O que você mais gosta ou menos gosta da educação aqui?
  
5. Você acha que a educação oferecida aqui na APAC pode ajudar na sua vida? Como poderia te ajudar?
  
6. Quer escolher um nome para te identificar na pesquisa?



## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Caro (a) Senhor (a),

Eu, Suzane Duarte Almada, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, portadora do RG - M 6.563.364, residente na Rua Ana Batista da Cruz, 1300, bloco 25, apto 201, Bairro Belo Vale, Santa Luzia - MG, sendo meu telefone de contato 31 – 98840-5515, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “**A experiência de escolarização de jovens em privação de liberdade desenvolvida na unidade da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) na Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG**”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Ferreira Godinho. A presente pesquisa tem com objetivo geral compreender a experiência de escolarização de jovens em privação de liberdade desenvolvida na unidade da APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG, além de apresentar os seguintes objetivos específicos: analisar os sentidos, motivações e perspectivas dos jovens em relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA na APAC da Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG; compreender como a APAC, enquanto uma proposta alternativa de cumprimento de pena de privação de liberdade formula concepções e estratégias de garantia do direito à educação; conhecer o projeto pedagógico que norteia a proposta de escolarização desenvolvida na APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

**Metodologia:** Para esta investigação, adotarei a abordagem qualitativa, baseada em questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação participante e análise documental. A pesquisa será realizada na APAC Santa Luzia – MG, tendo como sujeitos jovens do sexo masculino com idade entre 18 a 29 anos que estão cumprindo pena de privação de liberdade e freqüentam a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

**Benefícios:** Esta pesquisa proporcionará maior visibilidade à Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional, considerando que esta modalidade de ensino ainda é preterida nas políticas públicas e nos debates acadêmicos. Ademais, possibilitará um olhar mais aprofundado sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, no caso os jovens em privação de liberdade: conhecer as especificidades destes sujeitos da EJA é crucial para a reformulação curricular, para a produção de material e diferentes recursos didáticos e para a formação dos educadores. A pesquisa

também tem como benefício o aumento da generalidade do conhecimento científico destas temáticas.

**Riscos:** os riscos para os participantes da pesquisa são considerados de nível baixo. A aplicação de questionários, entrevistas semi estruturada e observação participante, podem acarretar invasão de privacidade e evidenciar questões sensíveis tais como atos ilegais, violência e dilemas familiares. Há, também, o risco da discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Há o risco de se tomar o tempo do participante ao responder ao questionário e entrevista semi estruturada. A observação participante, assim como a aplicação dos questionários e entrevistas semi estruturadas, pode, também, gerar constrangimento na interação com estranhos e receio das eventuais repercussões e interferência na vida e na rotina dos sujeitos.

Como medidas e cuidados a serem adotados frente aos riscos elencados, aponto as seguintes providências: minimizar desconfortos garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, seja na aplicação dos questionários ou na entrevista semi estruturada; elaboração de questões para as entrevistas semi estruturadas e para os questionários que não sejam invasivas, com linguagem clara, objetiva e simples que facilite a compreensão dos participantes. Além disso, estar atenta e respeitar os sinais verbais e não verbais de desconforto e constrangimento durante a aplicação dos questionários, entrevistas semi estruturadas e observação participante.

Ainda como forma de diminuir os riscos, devo garantir a não violação e a integridade dos documentos (as gravações, as transcrições, os questionários, etc.). Assegurar a confidencialidade e a privacidade (usar nomes fictícios nas transcrições e outros registros sobre os participantes), a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas participantes. Por fim, é preciso garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos aos participantes.

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira

Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa.

Eu, Suzane Duarte Almada, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O Senhor tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da

pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o senhor quiser saber. O senhor também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

### **CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **“A experiência de escolarização de jovens em privação de liberdade desenvolvida na unidade da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) na Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG”**, com o objetivo de compreender a experiência de escolarização de jovens em privação de liberdade desenvolvida na unidade da APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora, Suzane Duarte Almada, responsável pelo mesmo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

## DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome Completo: *nome completo do participante da pesquisa*Endereço: *endereço completo*

RG: XXXXXXXXX

Fone: ( XX ) XXXX-XXXX

Email: xxxxxx@xxxxxx

Santa Luzia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura

## DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Suzane Duarte Almada

Endereço: Rua Ana Batista da Cruz, 1300, bloco 25, apto, 201, Belo Vale, Santa Luzia - MG

RG: M – 6.364.563 Fone: (31) 98840-5515

Email: [suzialmada@yahoo.com.br](mailto:suzialmada@yahoo.com.br)

Santa Luzia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura