



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANDARA DE PAULA SERRANO**

**A ESCOLA VAI ÀS PRISÕES:** percursos históricos e o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões (1960-2024)



São Luís  
2024

## **DANDARA DE PAULA SERRANO**

**A ESCOLA VAI ÀS PRISÕES:** percursos históricos e o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões (1960-2024)

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFMA, da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha (**Orientadora**)  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olívia Morais de Medeiros Neta  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iran de Maria Leitão Nunes - UFMA  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Serrano, Dandara de Paula.

A escola vai às prisões: percursos históricos e o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões 1960-2024de educação / Dandara de Paula Serrano. - 2024.

146 p.

Orientador(a): Delcineide Maria Ferreira Segadilha.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis-Ma, 2024.

1. História da Educação Escolar Nas Prisões. 2. Educação Escolar Prisional. 3. Políticas Públicas Para Educação Nas Prisões. 4. Educação de Jovens e Adultos (eja). 5. Cultura Escolar e Representações. I. Segadilha, Delcineide Maria Ferreira. II. Título.

Dedico esta dissertação a minha nova família, Ricardo e Coca.  
Nenhuma conquista é completa sem vocês.  
A vocês, minha ternura eterna.

Aos meus pais, pelas incontáveis abdições, empenho e valentia.  
Nada disso seria realizado sem seus esforços e amor imensurável.  
A vocês, minha gratidão eterna.

## AGRADECIMENTOS

A priori gostaria de agradecer ao criador do universo pelo meu destino e pelos grandes privilégios e oportunidades concedidas a mim. A minha família, David Messias Serrano, Shirley Patrícia de Paula Serrano, Tainã de Paula Serrano, Natália da Silva Lima e Julyana da Silva Lima, por todo suporte durante a escrita desta dissertação, bem como para todos os segmentos da minha vida.

Ao meu companheiro de vida, Ricardo Amorim de Oliveira, meu amor por você transcende qualquer tentativa de declaração ou agradecimento escrito. Você é leveza e suporte em momentos desafiadores. A você toda a minha admiração e amor verdadeiro. A Coquinha e a Tróia, por serem porto seguro e calma em minha vida, fonte de toda minha felicidade.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha, por toda instrução, compreensão, disponibilidade e paciência durante a pesquisa. Às professoras, direção e profissionais de Educação do Centro de Ensino João Sobreira de Lima, por serem fonte de inspiração e não medirem esforços para ajudar no decorrer da escrita da dissertação.

À UFMA, por me conceder a oportunidade de estudo e desenvolvimento profissional. À Secretaria de Administração Penitenciária, em especial a pedagoga Sinéia Dantas por mediar toda documentação para pesquisa de campo.

Às minhas colegas de graduação por todo suporte Bruna Torres, Débora Sampaio, Natália Aboud, em especial a Juliana Matos por toda disponibilidade e ajuda durante a escrita.

Muito obrigada a todos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa, meu carinho e reconhecimento!

Todo sistema de Educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poder que eles trazem consigo.

Michel Foucault

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os percursos históricos e as principais iniciativas que consolidaram o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões entre 1960 e 2024. O propósito foi responder ao problema: quais foram os percursos históricos e as principais iniciativas que caracterizaram o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões entre 1960 e 2024? Metodologicamente, a pesquisa situa-se em uma abordagem qualitativa, no âmbito da História da Educação, especificamente no campo da História da Educação escolar nas prisões no Maranhão. Foi realizada uma pesquisa de campo que incorporou a técnica de história oral, além de pesquisas bibliográfica e documental. Para a coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram: duas professoras atuantes no Centro de Ensino João Sobreira de Lima; a gestora e a supervisora escolar atuais da escola; e a primeira coordenadora da escola, atualmente aposentada. Como categorias metodológicas, foram eleitas a cultura escolar, conforme Frago (1995), e a representação, segundo Chartier (2002a, 2002b). Os resultados indicaram que as políticas educacionais nas prisões do Maranhão começaram com a criação do Centro de Ensino João Sobreira de Lima (CEJSL) e com a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Parecer nº 313/2007 e da Resolução nº 262/2007, prosseguindo com a elaboração dos planos estaduais de educação nas prisões. De acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP-MA 2015-2016) e relatos orais, a oferta de educação escolar no Complexo Penitenciário Agrícola de Pedrinhas existe desde 1960, sem o reconhecimento da Secretaria de Educação e com salas multisseriadas, sendo institucionalizada pela Secretaria Estadual de Educação somente em 1987. Concluiu-se que, mesmo com a escassez de documentação histórica, a oferta de educação escolar nas prisões do Maranhão percorreu os seguintes marcos principais: início dos trabalhos de alfabetização na então Penitenciária Agrícola de Pedrinhas, promovido pelo tenente João Sobreira de Lima; institucionalização da Escola João Sobreira de Lima; e a criação dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões no Maranhão. Destaca-se a iniciativa coordenada pela Escola João Sobreira de Lima, que facilitou a oferta de educação formal dentro da Penitenciária São Luís, sendo a primeira e única escola a ofertar educação escolar nas prisões do Maranhão. Ressalta-se, ainda, a participação de professores e profissionais da educação, indivíduos com menor poder de influência nas decisões, como elementos fundamentais para a manutenção dessa oferta educacional. Esses

fatores culminam na constatação do pioneirismo do Estado do Maranhão na provisão de educação escolar para pessoas apenadas.

Palavras-chave: História da Educação escolar nas prisões. Educação escolar prisional. Políticas públicas para Educação nas prisões. Educação de Jovens e Adultos – EJA. Cultura Escolar. Representações.

## ABSTRACT

In this dissertation, we present research results aimed at analyzing the provision of school education in prisons in Maranhão during the period from 1960 to 2024, with emphasis on its historical trajectories. The purpose was to answer the question: what trajectories have characterized the provision of school education in Maranhão's prisons from 1960 to 2024? Methodologically, the study situates itself within a qualitative approach in the field of History of Education, focusing on the history of school education in Maranhão's prisons. Field research was conducted incorporating the oral history technique, along with bibliographic and documentary research. For data collection instruments, document analysis and semi-structured interviews were used. The research participants included: two (2) teachers working at the João Sobreira de Lima School Center; the current manager and school supervisor; and the school's first coordinator, now retired. As methodological categories, the concepts of school culture by Frago (1995) and representation by Chartier (2002a, 2002b) were adopted. The results revealed that educational policies in Maranhão prisons began with the creation of the João Sobreira de Lima School Center (CEJSL) and the regulation of EJA (Opinion No. 313/2007 and Resolution No. 262/2007), continuing with the development of state educational plans for prisons. According to the Maranhão State Education Plan for Prisons (PEEP-MA 2015-2016) and oral accounts, schooling in the Pedrinhas Agricultural Prison Complex has existed since 1960, unrecognized by the Department of Education and featuring multigrade classrooms, becoming institutionalized by the State Department of Education only in 1987. Despite the scarcity of historical documentation, it was concluded that the development of school education in Maranhão prisons can be summarized as follows: initiation of literacy work in the then Pedrinhas Agricultural Penitentiary led by Lieutenant João Sobreira de Lima; institutionalization of the João Sobreira de Lima School; and the creation of State Educational Plans for prisons in Maranhão. Noteworthy is the initiative led by the João Sobreira de Lima School to facilitate formal education within the São Luís Penitentiary, as the first and only institution offering school education in Maranhão's prisons. Special emphasis is given to the participation of individuals with lower decision-making power, such as teachers and education professionals, in maintaining the provision of such education. These elements underscore Maranhão's pioneering role in providing school education to incarcerated individuals.

Keywords: History of school education in prisons and prison school education. Public policies for education in prisons. Youth and Adult Education – EJA. School culture and representations.

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Figura 1 – Complexo Penitenciário São Luís (2012).

Figura 2 – Complexo Penitenciário São Luís (2024).

Figura 3 – Mapa da localização do Complexo Penitenciário São Luís.

Figura 4 – Presídio da Ilha de Anchieta em 1940.

Figura 5 – Interior das celas do Complexo Penitenciário São Luís (2019)

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Principais Políticas Educacionais no Sistema Prisional âmbito Internacional	67
Tabela 02 – Principais Políticas Educacionais no Sistema Prisional Brasileiro	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Carga horária Anual do Ensino -----	82
Quadro 02 – Carga horária do Ensino -----	82
Quadro 03 - Organização da Escolarização da EJA/SEDUC/MA-----	94

## LISTA DE SIGLAS

CCSO - Centro de Ciências Sociais  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CEJSL – Centro de Ensino João Sobreira de Lima  
CEPAL - Comissão Econômica da América Latina e o Caribe  
CONFITEA - Conferência Internacional de Jovens e Adultos  
CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público  
CNJ - Nacional de Justiça  
CRISMA - Centro de Reeducação e Inclusão Social de Mulheres Apenadas  
EAD – Educação a Distância  
EGEPEN - Escola de Gestão Penitenciária  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FIEMA - Federação das Indústrias do Estado do Maranhão  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNPEN - Fundo Penitenciário Nacional  
IEMA - Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias  
IMM - Instituto Mundo Melhor  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEP - Lei de Execução Penal  
MEC - Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
PAR - Programa de Ações Articuladas  
PBA - Programa Brasil Alfabetizado  
PEEP - Plano Estadual de Educação escolar nas prisões  
PEESP - Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional  
PNE – Plano Nacional de Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola  
PPL - Pessoas Privadas de Liberdade  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PRSLZ – Penitenciária Regional São Luís  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
RedLECE - Rede Latino-Americana de Educação escolar nas prisões  
SEAP - Secretaria Estadual de Administração Penitenciária  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação  
SENAI - O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SUPEJA – Supervisão de Educação De Jovens e Adultos  
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão  
UFMA - Universidade Federal do Maranhão  
UPMAX – Unidade Prisional de Segurança Máxima  
UPFEM – Unidade Prisional Feminina  
UPF - Unidade Prisional Feminina  
UPR – Unidade Prisional de Ressocialização  
UPODA – Unidade Prisional do Olho D’água  
URE – Unidade Regional de Educação  
USP – Universidade de São Paulo  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UPSL - Unidade Prisional São Luís

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....</b>	<b>25</b>
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES: constituição de um campo.....</b>	<b>44</b>
<b>4 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES: no mundo, no Brasil e no Maranhão.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 Plano de Educação nas Prisões do Estado do Maranhão (PEEP 2015-2016) .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2 Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PEESP 2021-2024) .....</b>	<b>85</b>
<b>5 A INSTITUIÇÃO JOÃO SOBREIRA DE LIMA E SEU PIONEIRISMO NA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES: aspectos institucionais (1960-2024) .....</b>	<b>94</b>
<b>5.1 Contexto e Histórico da Escola João Sobreira de Lima</b>	
<b>5.2 Funcionamento da Escola João Sobreira de Lima</b>	
<b>5.3 Políticas Públicas Educacionais na Escola João Sobreira de Lima</b>	
<b>5.4 Envolvimento com o Trabalho na Escola João Sobreira Lima</b>	
<b>5.5 e Apreciações sobre trabalho desenvolvido na Escola João Sobreira Lima</b>	
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo a Comissão Econômica da América Latina e o Caribe (CEPAL), a América Latina é identificada como a região mais desigual do mundo em termos de distribuição de renda e riqueza (CEPAL, 2010, p. 14). Devido às enormes lacunas de condições de vida entre ricos e pobres, não é surpresa que essa desigualdade influencie e acentue os níveis de violência e criminalidade, sendo estas também agravadas pela exclusão social de uma parcela da sociedade, especialmente dos mais vulneráveis.

Diante disso, presume-se que essa situação se intensifique porque os sistemas de justiça são disfuncionais, uma vez que a criminalidade é exacerbada. Porém, de acordo com Rangel (2009, p. 27), existem argumentos de que os problemas de criminalidade e justiça social, em muitos países desenvolvidos, permanecem, não por questões econômicas, mas devido à fragilidade da evolução dos processos democráticos, já que a transformação dos sistemas de justiça “corresponde antes à revolução das instituições democráticas que, por sua vez, encontram em cada país e sociedade diversos condicionantes de ordem social e política”. O resultado mais concreto disso é o crescimento assustador da população carcerária. Como exemplo, o diagnóstico realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apontou um aumento no número de presos provisórios, no período de 2000 a 2008, de 42 mil para 191 mil. No Brasil, esse número representa 43% da população encarcerada (Carreira, 2009, p. 16).

O arcabouço jurídico democrático existe, mas está sujeito às pressões de uma estrutura socioeconômica que continua favorecendo os ricos e penalizando os pobres. De fato, no caso de muitos países, a história recente de regimes autoritários e militares possui grande peso na constituição das disfunções sociais. Sobre o assunto, Sader (2007) explica:

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassaladores, ao mesmo tempo em que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito à privacidade, os direitos jurídicos de defesa de pessoas etc. (Sader, 2007, p. 78).

Direitos humanos e democracia são sinônimos (Benevides, 2007, p. 336). Assim, por muito tempo, a educação escolar nas prisões não era uma possibilidade real. Dessa forma, a educação escolar nas prisões, como direito inalienável da pessoa presa e relacionada a outros direitos, como saúde, trabalho, renda e segurança, a fim de reconhecer a centralidade da educação, foi um processo árduo. Nesse sentido, Michel

Foucault reitera: “na essência, todos os sistemas disciplinares funcionam como um pequeno mecanismo penal” (1947, p. 175). No século XIX, a vigilância hierarquizada contínua e funcional, dita por Foucault, não é uma das grandes invenções dessa época, porém sua extensão trouxe consigo grandes impactos no poder disciplinar, refletidos até hoje nas novas mecânicas de poder presentes nas escolas.

É importante frisar que o papel da escola dentro das prisões não possui somente um caráter terapêutico, mas também instrumental, no sentido de preparar a reentrada produtiva e ética dos apenados na sociedade. Com ou sem privação de liberdade, o direito à educação não é algo discutível, devendo ser desenvolvido em um espaço onde suas ações não sejam fragmentadas, mas sim articuladas. Dessa forma, a educação prisional está intrinsecamente ligada à visão de uma cidadania ativa, cujo objetivo deve ser alcançado com as devidas condições:

[...] optar por uma educação para todos ao longo da vida; adotar uma perspectiva que vá além do tempo de aprisionamento, uma vez que a educação deve ser permanente; assumir uma visão coerente, já que se trata de pessoas em conflito com a lei, verifica-se que os responsáveis pela gestão política também se encontram em conflitos com a própria lei ao deixarem de cumprir o estabelecido sobre o atendimento elementar dos prisioneiros (alimentação, segurança, educação, saúde...) que são um direito a todos; adotar uma perspectiva global de educação, porque ela acontece sempre em vários locais, um dos locais poderá ser, provisoriamente, a prisão; aceitar uma sociedade de direito, pois o vigor democrático em um Estado também é medido pelo nível de respeito aos direitos humanos para com os cidadãos que não respeitam esses mesmos direitos (Maeyer, 2011, p. 43).

No Brasil, o sistema prisional conta com órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas educacionais voltadas às pessoas privadas de liberdade, como o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que, por meio da Coordenação de Educação, Esporte e Cultura, promove ações nesse sentido. Em 2012, as unidades federativas, em conjunto com as Secretarias de Educação e Administração Prisional, elaboraram o Plano Estadual de Educação Escolar nas Prisões, com o objetivo de implementar o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP).

Nesse contexto, iniciativas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Projovem Urbano Prisional, Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Brasil Profissionalizado, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenham papéis

fundamentais. Essas ações buscam assegurar não apenas melhorias no sistema prisional, mas também efetivar o direito à educação como um benefício universal.

No Maranhão, o primeiro Plano Estadual de Educação Escolar nas Prisões (PEEP-MA/2015) teve como meta avaliar as ações realizadas em 2013/2014 e planejar novas iniciativas para 2015/2016. O plano abordou aspectos como o histórico e diagnóstico da educação escolar nas prisões, financiamento, práticas pedagógicas, remição de penas pelo estudo, infraestrutura, materiais didáticos e metas de ação. Essa iniciativa reflete o esforço em garantir uma educação que promova a reinserção social e a cidadania plena dos egressos e egressas do sistema prisional.

Nesse sentido, a escola assume um papel crucial na construção do progresso social e na formação emancipatória dos indivíduos. Para Julião (2011), a educação deve ir além do ensino técnico, ajudando a desenvolver competências que favoreçam a mobilidade social e a superação de obstáculos na convivência social. A escola deve ser um espaço de formação de cidadãos conscientes de sua realidade, capazes de agir como agentes de transformação em suas comunidades.

Assim, a educação no âmbito prisional deve priorizar não apenas o acúmulo de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da criatividade e da responsabilidade social. Essa abordagem amplia o papel da escola, tornando-a um instrumento indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual a cidadania e a dignidade sejam garantidas a todos e todas. Michel Foucault (1987, p. 196) sublinha que a prisão se fundamenta na "privação de liberdade", destacando que essa liberdade é um bem universal, pertencente a todos. Perder essa liberdade, portanto, tem o mesmo peso para qualquer indivíduo, sendo a prisão considerada "melhor que a multa, ela é o castigo", pois permite a quantificação da pena com base no tempo. Nesse sentido, ao retirar tempo do condenado, a prisão simboliza a ideia de que a infração não lesou apenas uma vítima específica, mas toda a sociedade.

No Brasil, a história da educação no sistema penitenciário teve início na década de 1950. Até o início do século XIX, as prisões eram meros espaços de confinamento, sem qualquer preocupação com a reabilitação dos detentos. A transformação desse paradigma começou a ocorrer com a introdução de programas de tratamento nas instituições carcerárias, que passaram a incorporar a ideia de requalificação dos presos. Antes disso, não havia qualquer estímulo a atividades laborais, religiosas ou educacionais.

Contudo, nos anos 1950, com o reconhecimento do fracasso do modelo prisional tradicional, buscou-se novas abordagens, incluindo a implementação da educação formal no ambiente prisional. Foucault (1987, p. 224) ressalta que "a educação dos detentos é simultaneamente uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento; ela representa uma poderosa ferramenta de reflexão e transformação".

Grande parte da população encarcerada no Brasil é composta por indivíduos que não tiveram acesso a oportunidades significativas ao longo de suas vidas, especialmente no campo da educação, que é essencial para a construção de um futuro mais promissor. Nesse contexto, o período de reclusão pode e deve ser utilizado para oferecer as oportunidades que lhes foram negadas, por meio do estudo e da formação profissional. Além das tarefas habituais realizadas pelos internos, como limpeza, trabalhos braçais e organização dos espaços, é fundamental criar oportunidades para que eles desenvolvam habilidades e valores que muitas vezes são obscurecidos pelo estigma do crime. Há inúmeros exemplos de presos que demonstram talentos artísticos notáveis, como pintura, escultura, marcenaria e artesanato, além de desempenharem papéis importantes no apoio a outros detentos. A promoção dos direitos desses indivíduos visa proporcionar condições para que eles exerçam sua autonomia e se reintegrem à sociedade de forma positiva.

Através da capacidade reflexiva e simbólica, o ser humano desenvolve a linguagem como um meio de expressão. Nesse sentido, os conceitos desempenham um papel essencial ao conectar as experiências individuais à realidade. Assim, o processo de aprendizagem deve abranger não apenas significados e símbolos, mas também sentimentos e vivências associadas a eles. Mudanças globais, sociais, políticas e econômicas têm impactado significativamente os sistemas penitenciários em todo o mundo. Embora cada sistema tenha suas particularidades, influenciadas por fatores como cultura, idioma, filosofia política e estrutura institucional, a participação dos detentos em atividades educativas representa um desafio complexo e universal.

Desde o surgimento das instituições prisionais, a educação tem sido vista como uma ferramenta potencial para a reabilitação. Contudo, é importante reconhecer que muitos programas educacionais implementados nas prisões têm como principal objetivo adaptar os detentos às normas, procedimentos e valores do ambiente carcerário. Isso reflete a função predominante das instituições penitenciárias: manter a ordem interna e controlar a população presa. Nesse contexto, surge a reflexão proposta por Paulo Freire

(1979, p. 66): quais são as possibilidades de uma "educação autêntica, que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito"?

No contexto sociocultural, a educação deveria ser um instrumento para estimular a reflexão sobre a vida, mas, frequentemente, desvirtua-se no ambiente escolar. Em vez de promover uma compreensão integral do contexto cultural em que os indivíduos estão inseridos, a escola muitas vezes prepara as pessoas para desempenhar funções mecânicas e parciais na sociedade, reforçando a separação entre razão e pensamento. Isso se deve, em grande parte, à sua finalidade voltada para a formação de mão de obra para a sociedade industrial, transmitindo conceitos desconectados da realidade concreta dos educandos e negligenciando as diversas visões de mundo, especialmente aquelas das classes menos favorecidas. Assim, a educação pode tanto reproduzir significados enraizados na realidade concreta dos educandos quanto negligenciar as potencialidades transformadoras do ensino.

A educação, enquanto fenômeno dinâmico, envolve a produção e assimilação de produtos culturais e manifesta-se em um sistema aberto de ensino e aprendizagem. Esse sistema deve estar ancorado em uma teoria do conhecimento conectada à realidade, com metodologias pedagógicas que promovam a participação, a emancipação e a transformação social, orientadas pelos valores de liberdade, justiça e igualdade. Nesse sentido, o ensino deve incluir conteúdos e técnicas de avaliação processual que fomentem reflexões e mudanças significativas na sociedade.

Foi com base nessa perspectiva que surgiu o nosso interesse pelo estudo da educação escolar em prisões, motivado pelo contato com documentários que abordam a realidade carcerária e seu impacto na sociedade. Tal interesse avançou com o acesso a pesquisas sobre a situação das prisões no Brasil, especialmente no que diz respeito aos direitos legítimos da população carcerária, como o direito à educação. Considera-se que, em algum momento, essas pessoas retornarão ao convívio social, sendo fundamental que a educação escolar nas prisões seja vista como uma ferramenta de humanização e transformação.

Como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da UFMA, foi realizada uma pesquisa intitulada *A oferta de Educação Escolar para pessoas em regime prisional: um estudo no Complexo Penitenciário de São Luís* (Serrano, 2020). O objetivo inicial era verificar a existência da oferta de educação escolar na Penitenciária de Pedrinhas. No entanto, acreditando na educação como uma relevante ferramenta de ressocialização, a

pesquisa apontou para a necessidade de um aprofundamento histórico sobre essa temática, o que se tornou uma possibilidade para futuras investigações em nível de mestrado.

A relevância dessa proposta de investigação está tanto no campo educacional quanto no grupo de pesquisa História e Memória da Educação Maranhense do PPGE/UFMA. Ela contribui para suprir a carência de estudos históricos sobre a educação em prisões no Maranhão e fomenta discussões ainda incipientes em nosso meio. Além disso, o estudo é atual e pertinente, considerando o contexto de amplas discussões sobre direitos humanos no Brasil e no mundo, campo no qual a educação em prisões se insere.

A relevância social dessa pesquisa reside em promover reflexões sobre o papel das penitenciárias, que não devem ser vistas apenas como espaços de exclusão punitiva, mas como locais de tratamento e reflexão. A educação escolar nas prisões pode ser uma ferramenta poderosa para ressocializar os detentos e promover um olhar mais humano e educativo sobre o sistema carcerário. A pesquisa também busca destacar a importância do arcabouço histórico dessa educação, aspecto que ficou ausente na investigação monográfica anterior.

Nesse sentido, é fundamental organizar os percursos históricos da educação nas prisões do Maranhão, com destaque para a Escola João Sobreira de Lima. Essa instituição foi a primeira a oferecer uma educação escolar estruturada para pessoas privadas de liberdade no estado, marcando um momento histórico na luta pela ressocialização por meio do ensino. Além disso, é necessário observar as representações dos sujeitos envolvidos nesse processo, dialogando com as contribuições de Chartier (2002), que discute a relação entre representações e práticas sociais. Para Chartier, as representações são construídas por múltiplas determinações sociais e estão sempre em confronto, refletindo as contradições das práticas e estruturas sociais.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da educação escolar nas prisões como uma prática de transformação social, promovendo a reflexão sobre o papel das penitenciárias e da educação no processo de ressocialização e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse conjunto, Chartier (1990) ainda menciona as lutas das representações decorrentes da violência física direta. Explica que o poder depende do crédito concedido à representação ou, de acordo com Bourdieu (2007), a violência simbólica. Um exemplo

prático aplicado a esse conceito é a dominação masculina, uma predisposição incorporada previamente para o reconhecimento e o consentimento de quem a sofre.

A história mostra que é impossível qualificar os motivos, os objetos ou as práticas socioculturais em termos imediatamente sociológicos, e que sua distribuição e seus usos em uma dada sociedade não se organizam necessariamente segundo divisões sociais prévias, identificadas a partir de diferenças de Estado e fortuna (Chartier, 2002, p. 177). Nesse sentido, as representações podem ser vistas como forças reguladoras da vida coletiva e de exercício de poder.

Contar parte da história da educação escolar nas prisões no Maranhão problematizando-a, envolve um dever docente, uma vez que acreditamos na educação como relevante recurso de transformação social, por saber que é um direito legítimo e inerente a todo ser humano. Pensamos que ao passo em que discorremos sobre a história da educação escolar nas prisões maranhenses será possível identificar representações construídas acerca da educação escolar nas prisões e das pessoas presas, assim como das representações construídas dentro do próprio ambiente escolar, a partir da cultura escolar construída nesses lugares, por exemplo. Diante dessa ausência, tanto de leis efetivas, quanto de interesse em discutir sobre a problemática, a necessidade de investigar historicamente essa educação veio à tona.

A história do cárcere no Brasil e no mundo tem um legado muito negativo, assinalado pelos castigos e pelo determinismo da não recuperação das pessoas autoras de delitos. Era/é instituída uma sentença intersubjetiva de confinamento social e exclusão, destituindo o (a) sujeito apenado (a) de qualquer direito. Historicamente, essa realidade foi se construindo face às transformações sociais, políticas e científicas de composição do real. Conforme Duarte e Pereira (2018, p. 345):

Consideramos fundamental revisar o processo histórico do fenômeno educativo nas instituições prisionais brasileiras para que tenhamos condições de criticamente identificar no presente às ressonâncias dos paradigmas passados sobre os valores atuais. Quais deles se perpetuam? Quais foram extintos? Até que ponto se cultiva nas instituições prisionais modernas os valores originários dos séculos passados?

De acordo com Duarte e Pereira é fundamental realizar a revisão histórica do processo educativo nas instituições prisionais, buscando-se uma compreensão maior do momento presente em relação aos estigmas que predominam sobre o tema. De acordo com a Constituição brasileira (Brasil, 1988, art. 6º e 205), a educação é um dever do

Estado. Dessa forma, a Lei de Execução Penal em seus artigos 10 e 11 enumera seis categorias de assistência garantidas aos (às) detentos (as) durante o cumprimento da pena:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Art. 11. A assistência será: I - material; II - saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa (BRASIL, 1988).

A assistência Educacional é garantida aos (às) detentos (as) nos seguintes termos da Lei de Execução Penal n.º 7.210/1984, artigos de 17 e 18:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa (BRASIL, 1984).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda que marcada por déficits de políticas descontínuas e inexatas, possui o objetivo de abrigar e resgatar jovens, adultos e idosos que não concluíram ou não tiveram oportunidade de fazer o ensino regular. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade indicada como mais apropriada. Por conseguinte, é a partir da EJA que a educação prisional se tornou presente nos complexos e presídios de todo o país, uma vez que o público-alvo é formado especialmente por jovens de baixa escolaridade.

A resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que se alinha às Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, em seu artigo terceiro, aborda a seguinte orientação: “desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, às políticas e programas destinados a jovens e adultos” (p. 2). A EJA tornou-se assim, um dos principais instrumentos de escolarização dentro dos presídios em todo o país, uma vez que está voltada ao combate do déficit das políticas educacionais e se responsabiliza em alfabetizar os jovens e adultos que estão à mercê do sistema prisional.

A partir do exposto, a proposta desta dissertação está estruturada em cinco partes. Inicialmente, temos a introdução, na qual abordamos a problemática que se evidenciou para a formação do objeto de investigação, considerações gerais sobre o tema, além das justificativas da elaboração do estudo. A segunda seção discorre sobre o percurso teórico metodológico da pesquisa. Nela trazemos os objetivos, sendo esses geral e específicos, assim como os questionamentos norteadores e principais conceitos da pesquisa. Na

terceira seção, tratamos acerca da constituição da Educação escolar nas prisões como um campo de estudos e pesquisas, trazendo a legislação constituída, e como esse campo de estudos vem se construindo no mundo, no Brasil e no Maranhão. Em relação à quarta seção, trazemos um Histórico das Políticas da Educação Prisional a nível mundial e brasileiro. Quanto à quinta seção, tratamos da inserção da Escola João Sobreira de Lima no processo de oferta da Educação Escolar Prisional a nível estadual e das políticas de educação escolar nas prisões no Maranhão. A seção está intitulada A Instituição João Sobreira de Lima: aspectos institucionais (1960 - 2024), nesta seção pretendemos discorrer sobre o processo de sistematização e institucionalização da escola dentro do contexto da educação prisional maranhense.

Informamos, ainda, que, considerando que a Instituição de Ensino João Sobreira de Lima foi designada como Unidade e Centro de Ensino em diferentes períodos de sua trajetória, optamos por adotar, de forma predominante, a denominação Centro de Ensino João Sobreira de Lima. Contudo, em alguns trechos, utilizamos o termo Escola João Sobreira de Lima, nome pelo qual é amplamente reconhecida e referenciada pela comunidade local.

## 2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

A crescente população carcerária no Brasil reflete, em grande medida, fatores como o baixo nível educacional, a pobreza e a exclusão social, incluindo a falta de acesso à educação formal. Esse panorama é agravado por um sistema prisional que frequentemente prioriza a punição em detrimento da reabilitação e reintegração social. Nesse contexto, o direito à educação, embora garantido por legislações nacionais e internacionais, muitas vezes não é tratado como prioridade para os encarcerados. Muitos deles cresceram afastados da escola, associando-a a experiências de fracasso e exclusão desde a infância. Assim, a educação formal nas prisões enfrenta desafios estruturais, culturais e institucionais que precisam ser superados para que possa se tornar um agente de transformação.

Apesar das dificuldades, iniciativas voltadas à educação nas prisões têm sido implementadas, sobretudo por organizações não-governamentais e projetos isolados, mesmo que o direito à educação esteja assegurado desde a Declaração de Hamburgo. Essa declaração defende que a prisão deve representar apenas a perda da liberdade de locomoção, preservando direitos como dignidade, respeito e acesso à educação. Como destaca De Maeyer (2006, s/p), a educação no sistema prisional deve ser reconhecida como um direito humano fundamental, e não como um privilégio ou uma ferramenta exclusivamente utilitária.

Neste estudo, a educação escolar nas prisões é compreendida como uma oferta institucionalizada de ensino regular destinada às pessoas privadas de liberdade, com potencial de transformação que vai além da sala de aula. Trata-se de uma educação integrada a outras ações formativas e assistenciais, alinhada ao conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas adaptada às especificidades de uma população marginalizada e estigmatizada (Ireland, 2011). Essa abordagem busca não apenas transformar a vida dos detentos, mas também contribuir para sua formação humana, social e cultural, possibilitando a ressignificação de suas trajetórias.

A escolha dessa temática surgiu de inquietações geradas por documentários, estudos acadêmicos e reportagens sobre a realidade do sistema prisional brasileiro, com foco no estado do Maranhão. Nesse estado, a Penitenciária São Luís, localizada no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, tornou-se um ponto central para análise. De Maeyer (2006) enfatiza que a educação escolar nas prisões não pode ser confundida com

formação profissional nem reduzida a uma ferramenta de reabilitação social. Deve ser entendida como um instrumento democrático de progresso humano, acessível a todos os detentos, independentemente de seu histórico ou comportamento. Além disso, precisa ser multidisciplinar e fomentar reflexões críticas sobre os fatores que levaram ao encarceramento, promovendo mudanças de atitudes e comportamentos.

Acreditamos que a educação é uma das principais ferramentas de transformação social, especialmente em contextos de vulnerabilidade e exclusão. Julião (2017) contrapõe duas visões sobre o sistema prisional: uma que o interpreta como uma instituição segregadora e autossuficiente, e outra, mais crítica, que o considera incompleto e interdependente de outras instituições sociais. Essa visão crítica defende que o cárcere não deve ser completamente segregador, mas sim desempenhar um papel socioeducativo que promova o desenvolvimento humano, a socialização e a reintegração dos detentos na sociedade.

No Maranhão, a história da educação escolar nas prisões é marcada pela atuação do Centro de Ensino João Sobreira de Lima, a única escola institucionalizada pela rede estadual de ensino para atender pessoas privadas de liberdade no Complexo Penitenciário São Luís, em Pedrinhas. A análise desse histórico evidencia desafios como a falta de recursos, a escassez de profissionais qualificados e a resistência cultural à ideia de educação no ambiente prisional. Investigar esse cenário de forma crítica permite não apenas compreender os obstáculos existentes, mas também propor soluções que contribuam para reduzir a carência de dados e para a formulação de políticas públicas mais eficazes no estado.

Por fim, a análise histórica, como apontam De Certeau (1982) e Chartier (2002), é essencial para compreender e validar os acontecimentos, separando o verdadeiro do falso e fornecendo uma base sólida para a construção de novos conhecimentos. Chartier argumenta que a história deve ser analisada com base em códigos culturais, e não apenas em classes sociais, propondo um saber controlado, verificável e acessível. Nesse sentido, a pesquisa sobre as políticas educacionais no contexto carcerário em São Luís busca não apenas entender a realidade atual, mas também oferecer subsídios para a construção de um futuro mais inclusivo e transformador.

Nesse sentido, temos como objeto de pesquisa os percursos históricos e as principais iniciativas que caracterizam o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões entre 1960 e 2024, o que envolve discutir: a) a constituição do campo da educação escolar nas prisões como discussão acadêmica; b) o processo de construção de políticas públicas educacionais prisionais no mundo e no Brasil; c) a construção da oferta da educação escolar nas prisões na Escola João Sobreira de Lima: agentes, instituições e políticas.

Assim, definido o objeto da pesquisa, temos como problema de investigação: quais foram os percursos históricos e as principais iniciativas que caracterizaram o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões entre 1960 e 2024? Com isso, nossos questionamentos norteadores são:

- Quais acontecimentos permearam o processo de constituição da educação escolar nas prisões como um campo de estudo de nível acadêmico?
- Quais aspectos históricos e legais podemos elencar sobre a oferta de educação escolar nas prisões no mundo, no Brasil e no Maranhão?
- Como se organizou o processo da educação escolar nas prisões na Escola João Sobreira de Lima?

Apresentados o objeto, o problema de pesquisa e as questões norteadoras, passamos ao nosso objetivo geral, a saber: Analisar os percursos históricos e as principais iniciativas que consolidaram o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões entre 1960 e 2024. A partir disso, delimitam-se, assim, nossos objetivos específicos:

- Descrever alguns dos principais acontecimentos que demarcaram a constituição do tema educação escolar nas prisões como um campo de estudos acadêmicos.
- Discorrer sobre a criação das principais políticas educacionais para pessoas em privação de liberdade em estabelecimentos penais no mundo e no Brasil.
- Investigar o processo histórico da oferta de educação escolar nas prisões no Complexo Penitenciário São Luís (1960-2024), situando a Escola João Sobreira de Lima.

Quanto à escolha da delimitação temporal, 1960 a 2024, decidimos iniciar este estudo partindo de 1960, visto que este é o período mencionado no primeiro Plano Estadual de Educação Escolar nas Prisões (2015-2016) como o período de início da Escola João Sobreira de Lima no Complexo Penitenciário São Luís. Finalizamos com

2024, data recente, que marca a última reformulação do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2021-2024).

Em continuidade, faz-se relevante frisar a escassez de fontes sobre a história da legislação penal no Brasil e, ao adentrar na questão da educação escolar nas prisões no Maranhão, a carência é ainda maior. Isso sinaliza um histórico marcado pelo esquecimento do direito à educação escolar nas prisões como uma política capaz de contribuir para o processo de mudança pessoal dos(as) apenados(as). Consequentemente, exerce-se uma política voltada aos interesses de alguns grupos sociais, política esta que tem custado muito caro à sociedade brasileira, visto que a ausência de políticas públicas se constitui em políticas que certamente deverão onerar segmentos sociais mais fragilizados, como os grupos mais propensos a enveredar pelo mundo do crime, dadas as condições sociais e econômicas de negligência que os caracterizam.

Apesar da criação de um arcabouço legal instituído de assistências aos apenados(as), as políticas direcionadas aos privados(as) de liberdade terminam por ser negligenciadas frente à complexidade que envolve todo o contexto carcerário em si. Nesse sentido, frisamos que é preciso defender a ideia de fazer da sociedade um local mais justo, igualitário e humano, refletindo diretamente na proposição de ações efetivas que darão suporte para tais transformações, o que envolve a desconstrução de certas culturas, como a de que direitos humanos para presidiários são privilégios.

Metodologicamente, situamo-nos no domínio da História da Educação, no campo temático da história da educação escolar nas prisões no Maranhão. Nesse sentido, para esta pesquisa, trouxemos uma abordagem qualitativa, uma vez que buscamos o caráter subjetivo das informações vinculadas à realidade social que será estudada, assim como suas demais relações.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, selecionamos autores e autoras que têm se destacado na ampliação do debate sobre a educação escolar em prisões, tanto no contexto acadêmico quanto no social. Entre eles, destacam-se: Arroyo (2005); Duarte e Pereira (2018); Foucault (1987; 2000); Ireland (2011); Julião (2012; 2016); De Mayer (2006); Mello (2016) e Silva (2015). Para análises estruturais mais aprofundadas, utilizamos como base os trabalhos de Chartier (2002), De Certeau (1987), Foucault (1987; 2000) e Bourdieu (1992).

De acordo com Gil (2008), o universo da pesquisa é composto por um conjunto de elementos que compartilham características específicas e que serão utilizados como objeto de estudo. Assim, o universo desta pesquisa abrange o Complexo Penitenciário São Luís, onde está localizado o Centro de Ensino João Sobreira de Lima (escola estadual pioneira situada dentro do Complexo Penitenciário São Luís), bem como a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP).

No âmbito metodológico, realizamos uma pesquisa de campo fundamentada no uso da história oral, considerando que essa abordagem possibilita uma maior proximidade do(a) pesquisador(a) com o local e os sujeitos investigados, favorecendo a coleta de dados de maneira mais aprofundada. Além disso, empregamos pesquisa bibliográfica e documental, reconhecendo as bibliotecas como espaços relevantes para a investigação acadêmica. Quanto aos instrumentos utilizados para a recolha de dados, recorreremos à análise documental e à aplicação de entrevistas semiestruturadas, que permitiram obter informações detalhadas e diversificadas sobre o objeto de estudo.

Para a pesquisa documental, foram utilizados documentos da Escola João de Lima, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), com sua última atualização em 2023, além dos seguintes Planos Estaduais de Educação: o Plano de Educação nas Prisões do Estado do Maranhão (PEEP 2015-2016) e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2020-2024), ambos elaborados pela Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) e pela Secretaria de Educação (SEDUC). Complementarmente, foram consultados acervos digitais que integram a pesquisa bibliográfica, incluindo revistas online e plataformas de busca, como Google Acadêmico, Arquivo Público, World Prison Brief e International Center for Prison Studies – ICPS London.

Nesse contexto, Razzini (2008, p. 133) destaca a relevância das mídias digitais para o avanço das pesquisas: “Nos últimos anos, pesquisas e acervos de história da educação receberam contribuições inestimáveis das mídias digitais, especialmente após a generalização da internet”. Assim, reafirma-se que o acesso às fontes de pesquisa na área da história da educação constitui uma questão complexa, que exige esforços contínuos de busca e a construção de redes integradas de consulta.

Os sujeitos da pesquisa são seis profissionais diretamente envolvidos com a oferta da educação escolar em prisões no estado do Maranhão. As entrevistas serão conduzidas com duas professoras em exercício na Escola João Sobreira de Lima, além da gestora e

da supervisora escolar atualmente vinculadas à instituição. Também serão entrevistados a primeira coordenadora da escola, que atuou de 1987 a 2011 e atualmente está aposentada, e o ex-supervisor pedagógico da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). Assim, o total de participantes é de seis (6) pessoas.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, adotamos pseudônimos inspirados em figuras históricas relevantes para o Brasil e o mundo. As professoras da Escola João Sobreira de Lima receberam os nomes fictícios de Nísia e Amália. Nísia remete a Nísia Floresta (1810-1885), educadora e pioneira do feminismo no Brasil, enquanto Amália homenageia Narcisa Amália de Campos (1856-1924), poetisa e primeira jornalista profissional do país.

A atual gestora e supervisora da escola foram denominadas Carlota e Quitéria, respectivamente. Carlota faz referência a Carlota Pereira de Queiroz (1892-1982), médica e primeira mulher a ocupar o cargo de deputada federal no Brasil. Quitéria é inspirada em Maria Quitéria (1792-1853), que se disfarçou de soldado para integrar as forças regulares brasileiras, sendo considerada uma das primeiras mulheres militares do país.

A primeira gestora da escola, atualmente aposentada, foi intitulada Tarsila, em homenagem a Tarsila do Amaral (1886-1973), renomada pintora e desenhista, ícone do modernismo brasileiro. Por fim, o ex-supervisor de Educação da Secretaria de Administração Penitenciária recebeu o pseudônimo de Gandhi, líder pacifista indiano (1869-1948), conhecido por sua luta pela independência da Índia e pela célebre frase: *Olho por olho e o mundo acabará cego*.

Os pseudônimos utilizados reforçam a conexão com figuras históricas que deixaram um legado significativo na educação, cultura, política e na luta por direitos, refletindo os ideais que norteiam o trabalho desenvolvido tanto na escola quanto na sociedade. Por meio de entrevistas, buscou-se compreender aspectos da trajetória profissional dos sujeitos vinculados ao Centro de Ensino João Sobreira de Lima, analisando as condições encontradas em diferentes períodos históricos, a adaptação às realidades enfrentadas em sala de aula, a inserção no ambiente de trabalho e o desenvolvimento ao longo de suas carreiras como educadores no contexto prisional. Nesse sentido, as entrevistas seguiram um modelo semiestruturado, contendo 10 perguntas direcionadas às professoras e gestoras, além de 10 perguntas destinadas ao ex-supervisor de educação da SEAP.

A história oral, conforme mencionado, é utilizada como uma metodologia de pesquisa que se apoia em fontes orais coletadas por meio de entrevistas. Segundo Lang (1996, p. 3), trata-se de "um trabalho de pesquisa, que tem por base um projeto e que se baseia em fontes orais, coletadas em situação de entrevista". Essa abordagem busca dar ênfase às memórias pessoais e às perspectivas individuais sobre eventos significativos no contexto de um grupo social específico. Complementando essa definição, Lozzano (2000) destaca que a história oral é um procedimento que visa à criação de novas fontes para a pesquisa histórica, fundamentando-se nos depoimentos orais obtidos.

Em História Oral deve-se estar atento ao caráter subjetivo e seletivo das memórias compartilhadas pelos entrevistados. A memória não é um repositório estático de fatos, mas um processo dinâmico, moldado por experiências individuais, contextos sociais e culturais, além das interações no momento da entrevista. Assim, o historiador oral precisa equilibrar a sensibilidade ética em relação aos narradores com a responsabilidade de analisar criticamente as narrativas, considerando tanto os silêncios quanto as construções discursivas que podem revelar tensões, exclusões ou privilégios históricos.

No caso específico das entrevistas realizadas no Centro de Ensino João Sobreira de Lima, a impossibilidade de utilizar dispositivos eletrônicos para gravar os depoimentos impôs desafios metodológicos. O registro manuscrito, embora mais limitado em termos de precisão e detalhamento, reforça a necessidade de uma escuta atenta e de uma reconstrução cuidadosa das narrativas. Isso também evidencia a importância de refletir sobre as condições de produção do conhecimento histórico, reconhecendo as limitações impostas pelo contexto e os impactos dessas restrições na análise e interpretação das memórias coletadas.

Nesse sentido, a História Oral não apenas oferece uma ferramenta para acessar as vivências e percepções dos indivíduos, mas também demanda do pesquisador uma postura crítica e reflexiva, capaz de dialogar com as complexidades das memórias individuais e coletivas. A prática da História Oral, portanto, transcende a simples coleta de depoimentos, configurando-se como um espaço de interação, negociação e construção de sentidos históricos que considerem as múltiplas vozes e perspectivas envolvidas no processo. Conforme, Amado e Ferreira (2006, p. 71): "todos os pesquisadores convivam com este dilema, mas para os historiadores orais, ele está mais presente, porque mantemos relações pessoais com nossas fontes."

É substancial ainda frisar que a história oral como método trata-se de uma metodologia qualitativa, uma vez que, de acordo com Garnica (2004), ela representa a transitoriedade dos seus resultados, a não neutralidade do pesquisador; a possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa, impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. Desse modo, os questionamentos que foram elaborados previamente nesta pesquisa, podem, no decorrer da entrevista, tornarem-se flexíveis, a fim de guiar a pesquisadora, podendo esta ainda refazê-las, se sentir necessidade. Ressaltamos que o uso da história oral se impôs nesta pesquisa em decorrência da escassez de fontes sobre o assunto.

É possível afirmar, também, a história Oral como estratégia metodológica, uma vez que dá base à produção de fontes oriundas de depoimentos, é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2006, p. 15). A história Oral, por meio das entrevistas, tem por base as memórias individuais, a captura de discursos por meio do pesquisador relacionado com seu objeto de estudo, ainda que estes discursos não integrem um conjunto sistematizado de fontes, caracteriza um acervo de respostas a quem pesquisa. Verificando-se, assim, que a história oral poderá produzir informações relevantes para a compreensão da realidade social. Nesse sentido, Morin (1998, p. 30-31) reitera:

[...] a aquisição de uma informação, a descoberta de um saber, a invenção de uma ideia, podem modificar uma cultura, transformar uma sociedade, mudar o curso da história. [...] o conhecimento está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é apenas condicionado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor (o que demonstra de maneira evidente a aventura do conhecimento científico).

As ideias de Pierre Bourdieu (1992) sobre as relações sociais destacam a importância de compreender os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva que leva em conta os contextos históricos, culturais e coletivos em que os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, é correto afirmar que a memória coletiva e a cultura desempenham um papel central no processo de coleta de informações, especialmente no campo da história, pois as expressões, ideias e ações de um indivíduo não são frutos de uma criação isolada ou puramente subjetiva, mas sim o resultado de uma construção social.

Bourdieu enfatiza como os agentes sociais estão sempre inseridos em campos e estruturas que moldam suas percepções, disposições e práticas. A memória coletiva, por exemplo, é um elemento essencial nesse processo, pois ela representa um conjunto de narrativas, valores e experiências compartilhadas por um grupo social ao longo do tempo, que influencia diretamente a forma como os indivíduos interpretam e expressam o mundo ao seu redor. De forma similar, a cultura, enquanto sistema simbólico e de significados, fornece o repertório pelo qual os indivíduos constroem e comunicam suas ideias.

Para o historiador, a coleta de informações precisa, portanto, considerar que os discursos e práticas individuais estão enraizados em estruturas sociais mais amplas. Isso significa que as falas e ações não podem ser compreendidas apenas como fruto de uma criatividade individual, mas como reflexos de um contexto histórico e cultural que molda e delimita as possibilidades de pensamento e expressão. Assim, a memória coletiva e a cultura não apenas fornecem os fundamentos para a compreensão do passado, mas também funcionam como mediadoras das relações sociais e da produção de conhecimento histórico.

Ainda é necessário destacar que há uma discussão acerca do *status* da história oral, sendo frequentemente debatida como técnica ou metodologia. Conforme Amado e Ferreira (2006), aqueles que defendem a história oral como técnica concentram-se nas etapas de gravação, transcrição e preservação das entrevistas, além dos aspectos relacionados à aparelhagem utilizada, como tipo de equipamento, formas de transcrição e organização dos acervos. Grande parte dos defensores dessa perspectiva são profissionais diretamente envolvidos na gestão de acervos orais, incluindo cientistas sociais que fundamentam seus trabalhos principalmente em fontes escritas, recorrendo às fontes orais de maneira ocasional. Por outro lado, há quem sustente que a história oral deve ser considerada apenas uma técnica, argumentando que ela não possui os fundamentos filosóficos de uma teoria. Um exemplo disso é William (1986), que afirma: “ela é fruto do cruzamento da tecnologia do século XX com a eterna curiosidade do ser humano” (p. 71).

Entre os autores que defendem a história oral como metodologia, situam-se Ferreira, Marieta de Moraes e Amado, Janaína (2006). Para essa defesa, parte-se da ideia fundamental de que a história oral iniciou técnicas peculiares de pesquisa, procedimentos metodológicos específicos e um repertório particular de conceitos; consideram a história oral como a ponte entre a teoria e a prática, estabelecendo e ordenando, como toda

metodologia, procedimentos de trabalho, o que não permite classificá-la unicamente como prática. “Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões; formula as perguntas” (Ferreira; Amado, 2006, p.11). Acompanhando esse raciocínio, consideramos que a história oral em nossa pesquisa está mais próxima de ser considerada uma metodologia, como defendem Ferreira, Marieta de Moraes e Amado, Janaína (2006), isto na medida em que, em nossa pesquisa, permite a construção do objeto, delineando os contornos da investigação, além do que as nossas entrevistas deixam muitas indagações.

Quanto à análise dos dados, realizamos leitura minuciosa das informações recolhidas e posterior interpretação e inferência, relacionando-as aos (às) autores (as) e teóricos (as) pertinentes. Os resultados, então, serão apresentados na forma de dissertação.

Dando sequência, destacamos alguns dos conceitos centrais abordados nesta investigação. Argumentamos que as instituições prisionais desenvolvem uma cultura singular, moldada por representações construídas em dinâmicas sociais permeadas por interesses específicos, muitas vezes associadas a espaços considerados benéficos, como a escola. Nesse sentido, uma análise histórica do processo de construção da oferta de educação prisional escolar pode nos ajudar a identificar e compreender como essas representações se incorporam à essência de ambientes como a escola, entrelaçando-se à cultura escolar e influenciando ações, práticas e posturas.

Desse modo, elegemos representações como relevante conceito usado nesta pesquisa. Chartier (1991) parece aproximar-se do marxismo quando afirma que as revoluções técnicas e as formas materiais de produção dos textos condicionam as lutas, as representações e mesmo as apropriações (sempre desigualmente condicionadas) dos bens culturais. Ao mesmo tempo, afasta-se do marxismo ao buscar uma certa autonomia para seu projeto intelectual invertendo, em teoria, o lugar de onde se deve partir na pesquisa: partir dos códigos, não das classes sociais. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos (reflexe) e ecos ideológicos deste processo de vida. (Marx; Engels, s/d: 22). Obviamente, a noção de que as representações são meros reflexos

dos processos de vida já foi devidamente refinada e sofisticada pela história social (Falcon, 2000).

As formulações de Chartier tendem a ser bastante fecundas quando apontam as diversas tensões que constituem as sociedades historicamente – entre práticas e representações, diferença e dependência, imposição e apropriação, modalidades do fazer crer e formas de crença; contudo perdem substancialmente em potencial explicativo quando se configuram em postulados rígidos: “partir, então, dos objetos e não das classes ou dos grupos” (Chartier, 1999, p. 15-16).

O conceito de representações proposto por Chartier expressa uma série de tensões que, de alguma maneira, procuram equilibrar um pouco a balança da dicotomia entre estruturalismo e filosofia do sujeito. A tensão resulta da incorporação de elementos explicativos ora de uma, ora de outra tradição intelectual: a tensão entre representação, que é condicionada pelo social e a representação matriz constitutiva do social; a tensão entre a função política e a função lógica das representações; a tensão entre a representação da realidade e a realidade da representação; a tensão entre as modalidades do fazer-creer e as formas de crença, entre a imposição de um significado e a pluralidade de apropriações.

A ideia de tensão [...] é sempre a ideia de demonstrar que não há a possibilidade de ler qualquer fenômeno de maneira unitária, de uma maneira que não englobe as contradições. [...] É porque se reconhecem essas tensões que nós, como cidadãos, temos um espaço de intervenção (Chartier, *apud*, Carvalho, 2005, p. 158)

A análise das representações coletivas aponta para dois caminhos teórico-metodológicos principais: o primeiro consiste em investigar a construção de identidades sociais a partir do embate entre as representações impostas por grupos que detêm o poder de classificar e nomear, e aquelas produzidas pela própria comunidade, seja de forma passiva ou por meio da resistência a essas imposições. O segundo caminho envolve o estudo da capacidade dos grupos de se fazerem reconhecer enquanto entidades sociais, utilizando-se de uma unidade instrumentalizada por meio da representação.

Nesse contexto, a história cultural desempenha um papel de destaque ao realizar um “duplo retorno útil ao social”, conforme destaca Chartier (2002, p. 73). Esse retorno se dá tanto pelo exame das dinâmicas de conflito entre forças sociais nas “lutas de representações” quanto pela análise da habilidade dos grupos em se afirmarem como unidades dotadas de identidade. Já para Falcon (2000), o conceito de “representação” possui uma dimensão epistemológica, permitindo a análise de fenômenos sociais

concretos. Além disso, ele é uma categoria fundamental para o conhecimento histórico, pois remete a uma “realidade” que existe independentemente das interpretações (Falcon, 2000, p. 41-44).

Conseqüentemente, os historiadores começaram a pensar os funcionamentos sociais e a decifrar de outro modo as sociedades, pensando assim nas relações e nas tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (Chartier, 2002, p. 176)

Chartier ainda afirma que são as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, “as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe”. (2002, p. 183).

A iniciativa de Chartier de construir um projeto intelectual que comporte as tensões do mundo social e que abra a oportunidade de diálogo com as ciências sociais revela o fato de o discurso histórico ser sempre uma narrativa que mobiliza, de alguma maneira, representações mentais do real. De forma geral, podemos então afirmar que para Chartier a representação é o instrumento de um conhecimento mediato, “[...] que faz ver um objeto ausente através de sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é” (Chartier, 1990, p. 20).

Chartier afirma também que a importância do estudo da história dentro dos mais diversos campos é levar a considerar que a história sociocultural repousou excessivamente sobre uma cultura mutilada do social. Dessa forma, voltar o pensamento para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido, é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (Chartier, 1990).

Daí a necessidade de um segundo deslocamento atento às redes de prática que organizam os modos, histórica e socialmente diferenciados, da relação aos textos. A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção: é pôr em

jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro (Chartier, 1990, p. 181).

Como mencionado anteriormente, as representações se constituem através de várias determinações sociais. Em decorrência, podemos concordar que a escola em si, não é só sobre prestar serviços educativos, assim como a prisão não é somente sobre isolar, e a educação escolar prisional não é apenas um passa tempo. Argumentação que nos remete ao conceito de apropriação.

O conceito de apropriação de Chartier (2002) também se torna relevante para esta pesquisa, sendo esta compreendida como práticas de produção de sentidos, dependentes das relações entre texto, impressão, modalidades de leitura, diferenciados por determinações sociais, tudo isso relacionado com a atenção do historiador, com apropriações das quais são suscetíveis. Falar sobre o conceito de apropriação é influenciar os conceitos de representações coletivas, aproximando-se então de Durkheim (1895), que afirma que as representações por fim, são coletivas e seu conceito é fundado no social, nas experiências coletivas em comunidade.

Sobre o conceito de apropriação social dos discursos, apontado por Michel Foucault (2013, p. 41), este, não levaria em conta as pluralidades de leituras, visto que os textos seriam tomados como confiscados e fora do alcance dos não-competentes ou desprivilegiados de posições sociais. A antinomia entre a filosofia do sujeito (Ricoeur, 1968) e o estruturalismo (ou pós-estruturalismo; Foucault) e a necessidade de superá-la aparecem novamente no pensamento de Chartier (1990), que encaminha suas pesquisas sobre o mundo dos leitores entre os séculos XIV e X. Nesse sentido, Chartier (1990) pergunta pelo confronto entre, de um lado, o fazer-criar da “vontade prescritiva” dos responsáveis pelos textos e, de outro, as crenças, os investimentos, precisamente as leituras, sempre rebeldes, dos mesmos textos (Chartier, 1990, p. 24-26).

O duplo caminho de pesquisa ressalta novamente o próprio objeto da história cultural tal como Chartier entende: por um lado, como análise do trabalho de representação, de classificação e de exclusão, produzidas na luta através de práticas políticas, sociais, discursivas, as quais constituem as configurações e as demarcações do mundo social; por outro, como análise da construção de sentido, atentando para as práticas produtoras de divisões e para as práticas de apropriação, sempre plurais, múltiplas e socialmente determinadas (Chartier, 1990, p. 27-28). Desse modo, o conceito

de apropriação se coloca como útil na perspectiva do entendimento de como se instituem as crenças e as formas de crer na história da educação escolar nas prisões no Maranhão.

Em prosseguimento, trazemos o conceito de ressocialização, entendida como uma reconstrução sociológica do problema, a fim de garantir cidadania ampliada; uma ação que necessita ser articulada com outras ações formativas e essenciais, uma vez que os incentivos às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, entres outros, são fundamentais para uma reorientação social. Nesse sentido, Ireland ainda afirma:

[...] a educação ocupa o tempo e a mente de quem tem tempo de sobra[...] é instrumental, no sentido de preparar os presos para uma reentrada mais produtiva e ética a sociedade ao concluir a sentença; e pode ajudar a reincidir a reincidência, que tem um custo social e financeiro altíssimo para a sociedade (Ireland, 2011, p. 35).

A participação efetiva na escola e em projetos educacionais dentro dessas instituições favorece o objetivo final dessa política: a ressocialização e a formação cidadã consciente, pois, “refletir sobre a educação escolar nas prisões é também, refletir o papel social desse estabelecimento.” (Ireland, 2011, p. 13).

É nesse sentido que informamos o que entendemos por políticas públicas educacionais, uma ação política do poder público, dentro do campo educacional, direcionada a atender demandas de melhoria da qualidade mínima da vida das pessoas. Nesse sentido, para o âmbito da população carcerária, o primeiro passo para a consolidação de uma educação eficiente nas escolas dos presídios é a iniciativa do seu papel ressocializador, este, ainda carente de novas políticas, na maioria mais específicas, no sentido de atender às peculiaridades locais, assim como aspectos da natureza do objeto ao qual se aplicam. Segundo Silva (2015, p. 65):

A falta de políticas públicas e o descaso com as normas já existentes fazem com que a reintegração e reeducação, estejam cada dia mais longínquas do que se necessita, é importante se fazer uma reavaliação do que se tem de políticas e do que se precisa, não ficando somente no papel, é necessário dar sentido prático às propostas que existem em relação a essa recuperação e as que já estão sendo discutidas sobre educação prisional.

A prisão representa, por si, a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão esta, por tempo determinado do seu direito de ir e vir livremente, mas que não exige, de modo algum, a suspensão dos seus direitos à dignidade, privacidade, integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, à educação, em nenhuma instância (Julião, 2011).

Assim, conceito que ainda precisamos informar o nosso entendimento é o de institucionalização, entendido como o processo de admissão, de fazer parte de uma

instituição, em nosso caso, a SEDUC, representante institucional do Estado do Maranhão. O conceito de institucionalização nos direciona à noção de Educação de Jovens e Adultos, mecanismo de oferta da educação escolar nas prisões, sendo entendida como uma das representações da educação prisional como um todo, estando voltada para um público e um contexto específico. Portanto, a definição mais completa de Educação de Adultos é encontrada na recomendação de Nairobi – UNESCO (1976, p. 2):

A expressão ‘educação de adultos’ designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...].

Convém, ainda, conceituar instituições educativas. A noção de instituição vai muito além de uma simples estrutura física ou organizacional. Ela está intimamente ligada à memória, um processo histórico e as tradições, como afirma Magalhães (2004, p. 62). A concepção de instituição corresponde a uma série de elementos que moldam sua identidade e seu funcionamento ao longo do tempo. Em seu cerne, uma instituição carrega consigo uma memória, uma história que pode ser tanto individual quanto coletiva. Essa memória é construída a partir das experiências passadas, das práticas consolidadas e das transformações pelas quais a instituição passou.

Além disso, a ideia de instituição está intimamente ligada à compreensão de que suas origens e seu desenvolvimento estão inseridos em um contexto histórico específico. Ela reflete as mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas que ocorreram ao longo do tempo e, por sua vez, também influencia essas transformações. É importante destacar que uma instituição não é estática, mas sim dinâmica, transmitindo as tradições perpassadas por sociedades, ao mesmo tempo em que permite a inovação e a mudança dentro de determinados limites impostos. Para Magalhães (2004, p. 64):

A instituição educativa é local, tradição, representação. Por trás do conceito de mestre, a quem cabe orientação da relação educativa, há dimensões biográficas e dimensões de representação institucional, analogamente ao que respeita ao conceito de discípulo. Materialidade e representação são extensivas à escola, aos manuais, às práticas, aos meios, aos intervenientes. A instituição é contexto, representação, materialidade e é apropriação.

A instituição educativa em prisões é moldada pelo contexto específico do sistema prisional, o que acrescenta uma camada adicional de complexidade, ela é também

moldada pela representação simbólica do papel do aluno dentro do sistema prisional. Todos os agentes da escola são influenciados por dimensões biográficas e institucionais que permeiam a relação educativa. No entanto, apesar dessas limitações, a instituição educativa em prisões é também um espaço de apropriação, em que alunos e professores buscam a transformação da realidade.

Assim, podemos entender as instituições como totalidades em organização, ou seja, sistemas complexos que integram diferentes elementos em uma estrutura coesa e funcional. Esses elementos incluem não apenas as dimensões físicas e organizacionais, mas também as dimensões histórica, cultural e simbólica que dão significado e legitimidade à instituição.

Por último, destacamos o conceito de cultura escolar. Esta perpassa todas as ações do cotidiano da escola, “seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”. (Silva, 2006, p. 202). Viñao Frago afirma que a cultura escolar tem sido entendida como uma das caixas pretas da historiografia educacional e, que dentro desse conceito, enxerga os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes, estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. (Viñao Frago, 2000, p. 100)

A população e suas práticas individuais são essenciais para a construção da cultura escolar, principalmente no que se refere à formação e desenvolvimento dos estudantes, do início da sua formação escolar até a acadêmica. Dessa forma, os discursos e as linguagens presentes no dia a dia escolar fazem parte de um aspecto fundamental da cultura, podendo ainda integrar-se ao contexto carcerário.

Em Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, encontramos a afirmação de que o papel da escola é a produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e social. Ou seja, a escola tem desenvolvido um padrão cultural, não só de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento de raciocínios para a solução dos diferentes problemas. Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de

pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto (Bourdieu, 1977, p. 25). Sobre esse assunto, Silva reitera:

A consciência de que o tempo, o espaço e, enfim, a escola são determinados, acaba por afirmar que o diálogo com os objetos e fontes da pesquisa na/cultura escolar deve estar orientado pela análise da educação escolar, nas sociedades, nas relações e nas disputas pelo capital cultural e, conseqüentemente, pelo reforço simbólico (reconhecimento e legitimação) das outras formas de capital (p. 211, 2006).

Julia (2001), para a Revista Brasileira de História em Educação, ainda conceitua Cultura Escolar como:

Um conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (p. 11, 2001).

O autor frisa o ponto “processos de escolarização”, deixando perceptível a ideia da força que o lugar escola assumiu no imaginário das pessoas, como instituição insubstituível na formação humana. Esse pressuposto poderia nos levar a muitas reflexões, no entanto, uma chama a nossa atenção: a imposição sobre o que se deve ensinar ao outro na instituição escolar. A definição de Julia (2001) nos coloca muitas possibilidades no que se relaciona à temática cultura escolar, sinalizando elementos, até pouco tempo, não questionados na pesquisa educacional.

Conforme Forquim (1993), a cultura escolar é a seleção prévia de elementos da cultura humana, elementos os quais são determinantes nos processos dentro da escola. Um conjunto de características ligadas à linguagem, modos de regulação e produção, entre outros, todos relacionados ao mundo social. Ou seja, podemos afirmar que ela se refere ao conjunto de valores, crenças, normas, tradições, práticas e relações sociais que caracterizam uma instituição de ensino. Ela desempenha um papel fundamental na forma como a escola opera e na maneira como os membros da comunidade escolar interagem entre si. Por conseguinte, é um conceito que se revela relevante no âmbito da Educação prisional devido a elementos como relações sociais, ética educacional e identidade escolar, que se mostram essenciais para o desenvolvimento de abordagens educacionais eficazes.

Quanto às categorias de análise, elegemos a cultura escolar em Frago (1995) e representação em Chartier (2002a, 2002b). Sobre cultura escolar, está situada nos estudos

de pesquisas sobre problemas educacionais. As pesquisas no campo da História da Educação, na perspectiva referida, têm apresentado um crescimento considerável nos últimos anos, abandonando-se mais aquela visão de escola como objeto passivo, para uma concepção mais voltada para o caráter criativo da instituição escolar. Compreender a escola como um lugar a organizar-se em uma relação dinâmica, de perspectiva histórica, tem sido, portanto, um campo de estudo ainda a se organizar, especialmente no Brasil, e mais ligado, assim, aos estudos sobre a cultura escolar. Nesse sentido, Faria Filho *et al.* (2004, p. 139) ressalta:

A preocupação com a cultura escolar despertou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais e de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de História, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento e protocolo de legitimidade da narrativa historiográfica.

Os estudos sobre cultura escolar têm despontado no âmbito das investigações dos problemas educacionais no Brasil, dentro do que poderíamos considerar ainda como muito recente. Faria Filho *et al.* (2004) situa como um dos primeiros trabalhos nesse campo, no Brasil, o artigo de José Mário Azanha, intitulado *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa*, publicado em 1991 pela Revista da USP. A partir de então, esse campo tem se mostrado bastante crescente. Os autores apontam ainda como uma das razões dessa viragem o destaque dado à transição de uma história social para uma história cultural da sociedade. Logo, cada vez mais pesquisadores estão procurando evidenciar a escola como instituição produtora de uma cultura específica, própria. (Segadilha, 2016).

Aspecto ainda a se destacar é a preferência de Viñao Frago pelo termo culturas escolares, aceção com a qual nos identificamos. O autor chama a atenção para a existência de diferentes culturas escolares, defendendo que a cultura escolar se modifica na medida em que mudamos a instituição de ensino, e especialmente o nível de ensino. Desse modo, Frago (1995, p. 69) compreende a cultura escolar nos seguintes termos:

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto la cultura escolar toda la vida escolar: hectose idéias, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a los que tengo dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado. Estas tres dimensiones os aspectos – el espacio, el tiempo y el lenguaje os modos de comunicación – afectan al ser humano de lleno, en misma consciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie relación con la naturaleza de la que forma parte. Conformansu mente

y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia.

A expressão toda a vida escolar utilizada por Frago (1995), em sua acepção de cultura escolar, nos sugere uma definição que compreende bem o ambiente da escola como um lugar produtor de uma cultura específica, numa relação complexa com o social e o cultural. Este autor enfatiza ainda todo o poder exercido pelas representações circulantes no ambiente da escola, capaz de imprimir formas de ver e estar no meio social, conformadoras de consciências. O autor dá destaque especial aos espaços e tempo escolares, como definidores da cultura escolar. É nesse sentido que compreendemos a definição deste autor como a mais conveniente para este estudo, na medida em que consegue cobrir os aspectos da cultura escolar da Escola João Sobreira de Lima, analisada nesta pesquisa.

Sobre representações, destacamos a referência realizada por Chartier (2002a) sobre o caráter universal das mesmas, porém relacionadas a objetivos de grupos particulares e a variação das representações, no que tange aos interesses dos grupos sociais em questão. Chartier (1991), no trabalho *O mundo como representação*, enfatiza a ideia de as representações assumirem o lugar da violência física direta, imputando a esse momento a noção de poder simbólico, presente em Bourdieu (1998). Explica que o poder dos grupos estaria no poder de crédito das representações. Admite a noção de *habitus* como base da violência simbólica. Confirma a sustentação dada pelo *habitus* ao reconhecimento e consentimento exercidos por quem sofre a violência mediante as práticas sociais. As contribuições de Bourdieu estão também nas noções de ser-percebido, nas quais Chartier (2002a; 2002b) concebe as representações, permitindo às pessoas perceberem-se ou perceberem as outras de diferentes maneiras.

Chartier (2002a) informa que as representações demonstram uma presença nas apresentações públicas de si mesmo. O referente e a sua imagem se identificam, a aparência corresponde ao ser. A representação de si vê-se transformada em máquina de fabrico, base para as relações de respeito e submissão constantes no meio social. Cabe a tais noções a advertência de Pascal de que se os médicos tivessem realmente o poder de cura, não precisam de sotainas e pantufas brancas, e os juristas não dependiam do uso de barretes e togas se tivessem o poder da justiça.

Chartier (2002a) deixa perceptível a importância das representações construídas pelos indivíduos e/ou grupos no processo de ordenação social, uma ordenação

que percebemos na organização dos modos de vida, modos de ser e estar nas relações sociais destes indivíduos e/ou grupos. Isto inclui as instituições sociais, dentre as quais, as instituições educativas. O poder do *habitus* se constitui brilhante no modo como se classifica, hierarquiza e define as posições sociais. Nesse sentido, as contribuições sobre representações se mostram essenciais na compreensão da rede de símbolos que envolve as práticas em uma instituição educacional dentro de um presídio, por exemplo, visto permitirem certa aproximação acerca da apreensão das formas de fazer crer. A seguir trazemos uma revisão de literatura sobre o tema educação escolar nas prisões.

### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES: constituição de um campo

A educação escolar nas prisões e as outras assistências às pessoas privadas de liberdade são discussões recentes na sociedade brasileira. Porém, cada vez mais estudiosos têm defendido que os/as sujeitos em cárcere também são sujeitos de direitos, não só de deveres, uma vez que são pessoas que possuem historicidade. De acordo com Julião (2012, p. 193):

[...] educação para os jovens e adultos privados de liberdade – como imaginam alguns – não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto nas legislações internacional e brasileira e faz parte da proposta política pública de execução penal com o objetivo de reinserção social do apenado, e, principalmente, garantir sua plena cidadania.

Estudo como o de Foucault, *Vigiar e Punir* (2000), sobre a perda da legitimidade do sistema penal, colocou em pauta a negligência dos direitos e assistências aos (às) detentos (as), uma vez que tais direitos são vistos como privilégios em meio à punição. Foucault (2000, p. 98) explica que:

Na verdade, a passagem de uma criminalidade de sangue para uma criminalidade de fraude faz parte de todo um mecanismo complexo, onde figuram o desenvolvimento da produção, o aumento das riquezas, uma valorização jurídica e moral maior das relações de propriedade, métodos de vigilância mais rigorosos, um policiamento mais estreito da população, técnicas mais bem ajustadas de descoberta, de captura, de informação: o deslocamento das práticas ilegais é correlato de uma extensão e de um afinamento das práticas punitivas.

Partindo dessa noção, se afirma o complexo ato de controle desses locais, exigindo práticas punitivas globais a fim de aglomerá-los e distanciá-los do convívio com a sociedade. Para Foucault (1997), a aprendizagem da cultura organizacional da prisão objetiva o disciplinamento do (a) preso (a). Ocorre que a população desconhece tais condições ou prefere não assistir a tal situação. A sociedade é um reflexo da barbárie que muitas vezes acontece lá dentro. Na verdade, vai se construindo um conjunto de elementos objetos de estudos e discussões acadêmicas, a exemplo das assertivas de Foucault (2000; 1997).

Nessa perspectiva, as pesquisas se encaminham especialmente por proposições de desvelamento das concepções, intenções e representações em perspectivas individual, coletiva e institucional. As lutas antes baseadas na violência bruta transformaram-se em lutas simbólicas, tendo como armas as representações. A força, como demonstra Marin, não desaparece, pois está sempre à disposição do soberano: ela fica em reserva pela

multiplicação dos dispositivos que a potencializam (marchas militares, medalhas, louvores, narrativas etc.) no sentido de produzir a obediência e a submissão sem apelo à violência física direta – é a dominação simbólica (Chartier, 2002, p. 170-71; 1990, p. 20-22).

A força da representação pode tentar persuadir de um poder, mas pode também dar a perceber a distância entre os signos exibidos e a realidade que eles não podem dissimular. A pesquisa deve situar-se, segundo Chartier, na tensão entre a onipotência da representação e seus possíveis desmentidos (Chartier, 2002, p. 178). Chartier (1990) coloca também as práticas culturais intrinsecamente relacionadas às relações de poder:

A perspectiva supõe um distanciamento em relação ao ‘retorno do político’, que parece ter tomado uma parte da historiografia francesa. Fundada sobre o primado da liberdade do sujeito, pensado como livre de toda e qualquer determinação, e privilegiando a oferta de ideias e a parte refletida da ação, uma tal posição obstina-se numa dupla importância: ignora as exigências não sabidas pelos indivíduos e que no entanto regulam — aquém dos pensamentos claros e muitas vezes apesar deles — as representações e as ações; supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes (Chartier, 1990, p. 187-188).

A perspectiva abordada pelo autor é compreender a realidade a partir das mutações no modo de exercício do poder (geradores de formações sociais inéditas), tanto as transformações das estruturas da personalidade quanto às das instituições e das regras que governam a produção das obras e a organização das práticas (Chartier, 1990, p. 188). Como dito anteriormente, Chartier coloca todas as representações como reguladoras da vida coletiva e do exercício de poder. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes.

As representações não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas se colocam no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações, tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (Chartier, 1990, p. 17).

Chartier (2002, p. 95-97) afirma que as representações permitem também avaliar o ser-percebido que um indivíduo ou grupo constrói e propõe para si mesmo e para os outros. Um exemplo são as representações que os apenados e o seu grupo constroem de

si mesmos. Uma teia perigosa, na medida em que as representações são também rebeldes. De acordo com Julião (2012), luta-se hoje pela construção de mais presídios, mais delinquentes na cadeia e menos educação, ao invés de mais escolas, e isso reflete inteiramente em uma sociedade despreocupada com onde se faz verdadeiramente a justiça social. A realidade atual dos presídios os torna locais de depósito humano, onde essas pessoas são jogadas em celas sem nenhuma perspectiva de melhoria ou de uma reflexão de mundo, assunto de estudo de Julião (2012, p. 11), que explica:

[...] Uma vida simulada. Parece assim se resumir a ‘vida’ no interior de presídios. Desprovidos da autonomia para produzir a existência, o espaço ‘educa’ homens e mulheres e os ensina a mudar modos de viver até então apreendidos, para submeter-se à tutelas antes não imaginadas (aprisionação de Thompson). Atos básicos como prover a própria alimentação, cuidar das roupas pessoais e necessitar de cuidados médicos dependem de regras exteriores ao sujeito e de autorizações de pessoas que por vezes ultrapassam suas atribuições e impõem novas punições a quem, a princípio, já cumpre pena definida pela condenação. Reaprende-se a estar no mundo da dependência[...]. Mas também se aprendem regras de convivência[...] convive-se ou tolera-se?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na inclusão educacional de pessoas em situação de privação de liberdade. Conforme Julião (2012), o direito à educação escolar representa apenas o ponto inicial para a construção de políticas públicas voltadas para detentos(as). Nesse cenário, a EJA se apresenta como uma ferramenta indispensável para oferecer oportunidades de aprendizado àqueles que não tiveram acesso à educação no período convencional.

Além de garantir um direito fundamental, a educação assume um papel transformador, com foco na ressocialização. Coelho (2011), ao estudar mulheres apenadas no Maranhão, enfatiza que a reabilitação dos detentos(as) deve ser um aspecto central na execução das penas, considerando a importância de sua reinserção na sociedade. Dessa forma, é imprescindível que o sistema penal assegure a oferta de assistência educacional, contribuindo para a transformação e para um futuro mais promissor dos indivíduos privados de liberdade.

A política de educação escolar nas prisões tem como objetivo o investimento na escolarização, assim como na EJA. Porém, é válido ressaltar que as atividades prisionais possuem o foco na reabilitação de pessoas que foram contidas do convívio em sociedade e que para isso, a educação encampa papel essencial para consolidar a reestruturação pessoal e assim, futuramente, a sonhada ressocialização.

Nesse sentido, percebemos que a temática educação escolar nas prisões avançou nos últimos anos entre as discussões acadêmicas. Com o passar dos anos até à atualidade,

as leis foram os principais mecanismos de garantia dos direitos, incluindo os apenados no sistema penitenciário brasileiro. Desse mesmo modo, se dá os deveres daqueles que estão à mercê desta legislação, todas elas carregadas de um discurso objetivo para reeducação criminal como abordagem mais eficaz para a problemática. Porém, de acordo com Garutti e Oliveira (2012, p. 12):

Atualmente o sistema penitenciário mundial, bem como o brasileiro, passa por uma crise sem precedentes marcada pela constatação da falência do atual modelo do sistema penitenciário. A pena de prisão, a qual consiste na segregação da liberdade, está falida, todavia consiste ainda em ser a solução mais eficaz para a criminalidade ainda latente.

Dentro dessa perspectiva, observa-se que, apesar do vasto aparato jurídico existente na atualidade, a violência ainda se mantém como uma realidade visível tanto dentro quanto fora dos presídios. No entanto, é importante destacar que, desde os primórdios das civilizações, não havia qualquer forma organizada de administração da justiça. Nesse contexto, a responsabilização penal recaía sobre toda a família do infrator, sem qualquer noção de culpabilidade individual ou de um conceito estruturado de justiça. Como afirmam Capez e Bonfim (2004, p. 43), “reinava a responsabilidade objetiva, e desconheciam-se princípios como o da proporcionalidade, humanidade e personalidade da pena”.

Michel Foucault, em *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (1975), aborda como a pena seguida de tortura era aplicada nos corpos dos condenados naquela época. Ele discorre sobre diversas torturas feitas na época aos condenados, em que o objetivo não era nada mais além de demonstrar soberania e poder perante a comunidade. A partir disso, no fim do século XVIII e início do XIX, “a melancólica festa de punição vai se extinguindo [...] de um lado, a supressão do espetáculo punitivo.” Aqui, historicamente, a punição vai se tornando a parte velada do processo penal, provocando, de certa forma, inconsequentemente, mas de forma consciente, uma fatalidade eficaz. (Foucault, 1975, p.15). O autor ainda apresenta o desaparecimento dos suplícios como o “espetáculo que se elimina”, mas também “o domínio sobre o corpo que se extingue”. De acordo com Foucault, em 1787, Rush dizia:

Só posso esperar que não esteja longe o tempo em que as forças, o pelourinho, o patíbulo, o chicote, a roda, serão considerados, na história dos suplícios, como as marcas da barbárie dos séculos e dos países e como as provas da fraca influência da razão e da religião sobre o espírito humano (Rush, 1935, p. 30).

Pode-se dizer então que nasce, também, uma literatura do crime, passando dos suplícios para o confronto intelectual. Com o fim dos suplícios e o afrouxamento das

penas, houve uma diminuição dos crimes de sangue, porém, por causa da miséria, os crimes de massa parecem prevalecer. Entretanto, se inicia uma nova estratégia para o exercício do poder de punir e essa reforma tem como objetivo fazer da punição e repressão uma função regular: deve-se punir melhor. O direito de punir passou da vingança do soberano para a defesa da sociedade e o necessário era punir apenas o suficiente para impedir um novo crime.

O conceito de uma reclusão penal é desprovido de efeitos sobre o público, a ideia de privar um homem de sua liberdade e vigiá-lo na prisão é um exercício da tirania. A prisão é escuridão, violência e suspeita, mas que em pouco tempo se tornou a forma essencial de castigo e toda aquela cena em que o corpo do condenado era exposto em público foi substituído pela grande arquitetura fechada, complexa e hierarquizada que se integra ao Estado:

O corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermediário, qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem (Foucault, 1975, p. 16).

No século XIX, a punição passou a integrar um sistema mais amplo de controle, que é denominado de disciplina. A disciplina acabou se consolidando como uma espécie de autorregulação da pena. Foucault ainda o chama de “realidade incorpórea” (1975, p.21), o momento aqui não é de substituição de penas e castigos, mas ainda sim de “punição da alma”: “Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (Foucault, 1975, p. 21)”.

Diante disso, segundo Foucault, há um desafio político global da prisão, mas não por saber se ela é ou não corretiva, mas em buscar algo diferente do papel do cárcere: “mas o corpo está diretamente mergulhado em um campo político [...] este investimento político do corpo está ligado a sua utilização econômica e como força de produção investida por relações de poder”. (Foucault, 1975, p. 29)

No Brasil, foi apenas com a Constituição de 1824 que se começou a pensar em acabar com a legislação Portuguesa, e assim diligenciar-se em trabalhos legislativos no país. Porém, foi só no período Republicano, em 1889, que houve a substituição da legislação do Império que até então era utilizada.

No que se refere às primeiras instituições de caráter penitenciário no Brasil, foi no ano de 1850, durante o regime imperial, que o país teve a sua primeira Casa de Correção

da Corte, no Rio de Janeiro, a partir do decreto n. 678. Ainda nessa época, a tortura era muito utilizada como pena para os casos de contravenção. No final do século XIX, de acordo com o decreto n. 678 de 1850, pela primeira vez no Brasil, a educação de pessoas em privação de liberdade foi vista como algo relevante na formação dessas pessoas: Eis a informação:

Art. 281. A instrução escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classes na escola.

Art. 282. O ensino compreende: Leitura. Escripta. Arithmetica elementar. Noções rudimentaes de grammatica.

Art. 283. A frequência da aula é obrigatória para os presos, sem prejuízo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo diretor [...] (Brasil, 1822).

Assim, o Código Penal brasileiro foi criado em 1890 com três tipos de penas: a privação de liberdade, a pena mais comum e mais direcionada, podendo ser fechada, aberta ou semiaberta; restrição de direitos; e a pena de multa, todas muito ainda utilizadas no sistema atual. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1948, Art. 26), a educação tornava-se um direito de todos, mundialmente reconhecido:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, Resolução 217 A III, 1948).

Contudo, no Brasil, no governo de Juscelino Kubitschek, o trabalho se constituiu ferramenta de reabilitação dos presos, devido à grande influência da industrialização, foi a partir disso que a profissionalização dos detentos se tornou mecanismo de reinserção social. A contar do ano de 1960, na segunda metade desta década, o governo, por meio da Lei n° 5.379, trouxe como estratégia para alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização/MOBRAL (Brasil, 1967), cujo objetivo seria alfabetizar adultos que não concluíram o 1° grau (atual Ensino Fundamental). Ainda que o método não chegasse à educação carcerária, foi a partir de revoltas contra o sistema do regime militar que se iniciaram as reflexões acerca dos direitos humanos no Brasil.

Um exemplo da luta por uma educação para todos foi a experiência de Angicos conduzida por Paulo Freire em 1963, que marcou profundamente a trajetória da educação

no Brasil. Idealizada para combater o analfabetismo, a iniciativa foi realizada na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, envolvendo a participação de 380 moradores. O projeto teve início com uma aula inaugural, conhecida como *Experimento de Angicos*, que contou com a presença de personalidades como Aluísio Alves.

Embora o objetivo inicial fosse a alfabetização rápida, a proposta evoluiu para algo mais abrangente: uma educação voltada para a cidadania e a democracia. Mais do que ensinar a ler e escrever, o projeto buscava estimular nos participantes uma consciência crítica, promovendo uma compreensão mais profunda sobre participação social e política. Ao final da experiência, os resultados foram expressivos: 300 pessoas foram consideradas alfabetizadas, com 70% de aproveitamento no Teste de Alfabetização e 87% no Teste de Politização, segundo Lyra (1996, p.171).

O impacto de Angicos transcendeu seu caráter local, transformando-se em um modelo de educação popular que visava uma sociedade mais democrática e justa. Contudo, essa iniciativa foi interrompida pelo regime militar brasileiro, que a considerou incompatível com seus interesses. Apesar disso, Angicos permanece como um símbolo de transformação social e da luta por uma educação emancipadora.

Apesar de todas as adversidades, a luta pela educação destinada aos setores populares no Brasil continuava. As iniciativas populares ocorreram principalmente por meio de debates públicos, que possibilitaram que o sistema prisional brasileiro fosse novamente discutido e questionado, mesmo em um contexto marcado pela violência sob o regime vigente. Durante esse período, foi promulgado o Código Penal por meio da Lei nº 7.210/1984, que trouxe avanços significativos no que diz respeito aos direitos educacionais da população carcerária. Os artigos 17 e 18 dessa lei destacaram o direito à assistência educacional, incluindo a obrigatoriedade da instrução escolar e da formação profissional, com foco no ensino de primeiro grau.

De acordo com Vásquez (2008, p. 74), essa legislação “[...] determina a obrigatoriedade da educação em nível de 1º grau de ensino à população carcerária como uma das formas de assistência ou instrumento do tratamento penitenciário”, com o objetivo de proporcionar formação escolar, profissional e religiosa a esse público. Dessa forma, a educação foi instituída como um dever do Estado, reforçando seu papel essencial na reintegração social dos indivíduos privados de liberdade.

A Constituição Federal de 1988 consolidou ainda mais a perspectiva da educação como um direito fundamental no artigo 205, que estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Essa discussão nos permitiu perceber o reconhecimento da necessidade da concessão da educação escolar para pessoas em privação de liberdade, fruto do posicionamento de autores (Ireland, 2011; Julião, 2011) e do desenvolvimento de um arcabouço legal que configuram a educação escolar nas prisões como um campo de estudos e pesquisas. Um reconhecimento que contribui para o tema educação escolar nas prisões como um campo de debates no Brasil. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, em seus artigos segundo e terceiro, reforça a ideia da educação como responsabilidade da família e do Estado, assim como a liberdade de aprendizagem e a gratuidade do ensino público, logo, contribuindo com a constituição desse campo. (Brasil, 1996)

Desse modo, foram sendo elaborados dispositivos legais que corroboram a organização desse campo de estudos. Atualmente, foram construídas novas diretrizes e resoluções para a educação prisional no Brasil, tais como: Resolução n.3/2009, Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais; Resolução n.2/2010, Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação Escolar para a EJA em Situação de Privação de Liberdade; e o Decreto n. 7.626/2011 (governo Dilma Rousseff) com o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), o qual em seu artigo quarto “incentiva a elaboração dos planos estaduais de educação para o sistema prisional”. (Brasil, 2011)

Em 2020, o Brasil encontrava-se na terceira colocação dos países com maior população carcerária do mundo, estando atrás apenas dos Estados Unidos e China. De acordo com o Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN, o Brasil possuía em 2022 um total de 837.443 presos (INFOPEN/MEC, junho, 2022). A superlotação das celas tornou-se uma realidade das prisões brasileiras sem previsão de melhorias ou políticas públicas voltadas para tal fato. A problemática se agrava ano após ano, uma vez que os direitos fundamentais são sempre colocados de lado.

Relevante informar que, desde 2017, o projeto aprovado pelo Senado que aperfeiçoa a Lei de Execução Penal (Lei 7.210, de 1984) está parado na Câmara dos

Deputados. A proposta possui como um dos seus principais objetivos indicar problemas encontrados pelo sistema carcerário brasileiro, como a superlotação dos presídios, a informatização e a ressocialização de detentos (as).

Por meio do Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP, o projeto Sistema Prisional em Números, cujo objetivo é apresentar maior visibilidade e transparência dos dados do sistema prisional brasileiro, trouxe consigo dados relativos aos anos de 2020 e de 2021, que mostram que a taxa de ocupação das penitenciárias é de 146,43%, considerado o total de 645 estabelecimentos penais no país, sendo o Nordeste dono de 107 desses presídios. Vale dizer que a capacidade de lotação desses estabelecimentos é de 303.231 detentos, contudo, a ocupação está em 444.023 presidiários.

Em abril de 2022, no Maranhão, de acordo o relatório das unidades prisionais e delegacias com Unidade de Monitoramento do Sistema Carcerário/TJMA, a quantidade de estabelecimentos penais, que incluem penitenciárias e cadeia pública, foi de 47 estabelecimentos no total, sendo a capacidade de 11.612 e a ocupação de 11.960, concluindo assim, uma taxa de ocupação de 109,14%.

A Resolução nº 56/2010 do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) define diretrizes para padronizar as inspeções realizadas por integrantes do Ministério Público em unidades prisionais, conforme previsto no art. 68, parágrafo único, da Lei nº 7.210/1984 (Lei de Execução Penal). A norma visa uniformizar as visitas, fortalecer a atuação integrada da instituição na execução penal e centralizar os relatórios dessas inspeções, contribuindo para a formação de um banco de dados nacional.

No estado do Maranhão, o Sistema de Inspeção Prisional (SIP/MP) contabiliza 53 estabelecimentos penais cadastrados. Destes, 47 formulários de visitas técnicas foram preenchidos e validados pela corregedoria local, demonstrando um índice significativo de cumprimento da resolução.

A elaboração de diretrizes educacionais, leis, decretos e resoluções forma um conjunto de elementos legais que se apresenta como um campo de estudo relevante no processo de reconhecimento dos direitos das pessoas em situação de privação de liberdade. Contudo, é amplamente reconhecido que a concepção inicial do sistema prisional esteve voltada à repressão e ao controle disciplinar de corpos e mentes, um tema que, ao longo do tempo, suscitou intensos debates teóricos. Tal perspectiva foi amplamente explorada por autores como Michel Foucault (2000; 1987; 1975), que

analisou a relação entre poder, disciplina e os mecanismos de vigilância intrínsecos às instituições prisionais.

De acordo com Foucault (1970, p. 131), “desde o começo, a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto à escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos”. Essa reflexão evidencia a função disciplinar e de controle social que as instituições, incluindo as prisionais, desempenham. No entanto, o que se observa ainda hoje é a negligência em relação ao espaço escolar e aos educandos dentro das unidades prisionais. A sociedade parece priorizar a construção de mais presídios em detrimento da expansão de escolas, o que reflete uma lógica que favorece a punição em vez da educação. Esse cenário contribui para a formação de indivíduos desprovidos de perspectivas e ocupações, ao mesmo tempo em que desperta maior interesse em estudos que abordem essa problemática.

A partir do Relatório de Gestão do exercício de 2017, o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, que consolida as informações sobre a gestão do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) e a da Unidade Gestora Caixa Econômica Federal – CEF/DEPEN têm como objetivo prestar contas referente ao exercício financeiro, esclarecendo assim, de modo objetivo, as atividades orçamentárias do Órgão Público. De acordo com o documento:

O DEPEN é responsável pelo Sistema Penitenciário Federal (SPF), cujas principais finalidades são o isolamento das lideranças do crime organizado, o cumprimento rigoroso da Lei de Execução Penal e custódia de: presos condenados e provisórios sujeitos ao regime disciplinar diferenciado; líderes de organizações criminosas; presos responsáveis pela prática reiterada de crimes violentos; presos responsáveis por ato de fuga ou grave indisciplina no sistema prisional de origem; presos de alta periculosidade e que possam comprometer a ordem e segurança pública; réus colaboradores presos ou delatores premiados (DEPEN, 2018, não paginado).

Nesse sentido, é com base nesse discurso que o departamento fomenta suas ações, além de contribuir na construção de direitos e políticas de justiça voltadas para o desenvolvimento do Estado de Direito, da Democracia, dos Direitos Humanos, da Cidadania e da Segurança Pública (DEPEN, 2018), contribuindo com insumos para a discussão acerca dos direitos das pessoas em privação de liberdade. Discussões que convergem para a concessão da educação formal em prisões, e assim de um campo de estudos.

De acordo com as diretrizes da Lei de Execuções Penais – nº 7.210/1984 – LEP, o DEPEN ainda promove benefícios para os Entes Federados a partir da implementação

de serviços penais no Brasil, cujo objetivo é de cumprimento da Constituição Federal, uma vez que, este possui o papel de fomentador da dignidade do ser humano como um todo:

Numa perspectiva híbrida de repressão à violência e inserção social das pessoas presas, observadas as finalidades da pena, o Depen fomenta a geração de vagas no Sistema Penitenciário, a implantação de Alternativas Penais, ações de saúde, ensino, trabalho e renda, capacitação dos atores da execução penal, o aparelhamento dos estabelecimentos, realiza a inspeção e a fiscalização de instituições penais e a gestão das Penitenciárias Federais (DEPEN, 2018, não paginado).

No contexto dessas discussões está o objetivo de instituições como a DEPEN (2018), voltado, claramente, para garantir a segurança e combater as gangues e facções, o que continua sendo uma prioridade atualmente. Desse modo, por mais que houvesse progresso legislativo do sistema penitenciário brasileiro, a fim de tornar efetivas as políticas públicas existentes, a atual conjuntura pede pela consciência social da precariedade de assistência ao preso e da realidade que se aloja pelos presídios de todo o país, sabendo assim, da necessidade de cumprimento dos direitos básicos, como o da educação. Assunto que se tornou estudo de pesquisadores como: Julião (2012); Ireland (2011); Lucena (2011) e De Mayer (2006), para exemplificar.

Em prosseguimento, no ano de 2006, retomou-se o debate entre autoridades e especialistas da América Latina a respeito da importância da inclusão da população carcerária em programas de educação. Nesse sentido, Lucena (2011, p.153) informa que:

Nesse período, além de terem sido firmadas importantes parcerias e celebrados convênios que deram ao tema da “educação escolar nas prisões” uma dimensão continental, criou-se também nesse contexto, no marco da cooperação internacional entre União Europeia e América Latina, e sob o impulso do Ministério da Educação do Brasil, a Rede Latino-Americana de Educação escolar nas prisões (RedLECE). A rede foi criada com o objetivo de possibilitar a troca de experiências, a elaboração coletiva de reflexões e ações fundamentais para o fortalecimento da política de educação nas prisões latino-americanas e a compreensão da educação como um direito humano ao longo de toda a vida aos privados de liberdade, constituindo um dos seus princípios fundamentais.

Hangel (2009), com o apoio dos países membros da Rede Latino-Americana de Educação escolar nas prisões (RedLECE), fez um levantamento sobre a situação da educação escolar nas prisões na América Latina que engloba elementos educacionais, sociais, políticos, financeiros com importantes balanços, “os quais justificam a necessária (re)definição e a melhoria das políticas e práticas educativas desenvolvidas em contextos prisionais da América Latina” (Lucena, p. 153, 2011). Em o *Mapa Regional latino-americano sobre educación en prisiones: Notas para El análisis de La situación y la*

*problemática regional*, Hangel (2009) apresenta estudo dividido em duas partes. Na primeira parte ele aborda a compreensão da problemática que rodeia a educação escolar nas prisões, dentro de cada dimensão e subjetividade, e dessa forma, aponta estratégias que podem contribuir para o crescimento da manifestação de atividades educacionais emancipatórias. Na segunda parte, ele faz a divulgação das fontes de pesquisas, sejam históricas ou metodológicas utilizadas nos estudos, uma vez que são usados como mecanismos de reflexão sobre a temática.

A partir desses elementos, identificamos que há um respaldo em se afirmar que o *Mapa* mencionado é o instrumento mais completo que temos na região latino-americana “tanto em termos de subsídio de análises sobre as políticas penitenciárias existentes, quanto em termos de proposições de modelos educativos e políticas públicas emancipatórias para as prisões” (Lucena, 2011, p.164), constituindo-se um referencial consistente na conformação do campo de estudos da educação escolar nas prisões.

A reforçar esse campo de estudos, temos a EJA, que além de assegurar a aprendizagem de conhecimentos básicos voltados para a inserção social, é tratada, por autores como Mayer (2006), como uma oportunidade para que os (as) internos (as) decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão. Contudo, a educação escolar nas prisões padece de problemas sérios. Sobre o assunto, Lucena (2011, p. 165) esclarece:

Nesse sentido, embora a conjuntura política da América Latina tenha apresentado, segundo Rangel, uma maior atenção conferida às problemáticas das prisões e, em especial, ao papel da educação nesses contextos, a região ainda apresenta muitos limites que emperram a sua qualidade, entre os quais destacamos: o financiamento inadequado; a descontinuidade dos programas; a deficiente comunicação entre os ministérios; a desarticulação entre as instituições que desenvolvem ações educativas nesses contextos; a ausência de uma formação específica para os profissionais que neles atuam; a desconsideração, nas práticas educativas, da diversidade que constitui a população carcerária; a falta ou a pouca problematização de temas considerados relevantes para esses contextos (saúde, cidadania, etc; a reduzida oferta educativa, entre outros motivos.

Em complemento à constituição desse campo, temos ainda a forma como essa educação formal tem sido concedida nos ambientes carcerários. Consequentemente, tem sido argumentado que a oferta dessa educação precisa considerar também as experiências e os conhecimentos que os alunos carregam consigo. Dentro de condições limitantes e precarizadas no sistema prisional relacionadas às vivências diárias dentro das celas – como a falta de políticas específicas, superlotação das celas, a ausência de formações dos profissionais da educação e do sistema prisional – não será suficiente o uso somente de

um compilado de técnicas e competências, estas sim sendo necessárias, mas também, o emprego de uma ação educacional interligada com os mais diversos objetivos, métodos e enfoques.

As constatações sobre o ambiente prisional revelam que o ambiente carece de recursos humanos e materiais, além de produzir cada vez mais o fator violência dentro das celas. Fragiliza assim situações humanas que já eram caracterizadas como frágeis. Sobre o papel dos estabelecimentos penais nas sociedades, Maeyer (2011, p. 41), reitera:

Seguramente, o homem sempre construiu muros, muralhas, fortalezas para se proteger do inimigo externo; nossas cidades foram cercadas por muros que, atualmente, transformados em ruínas, ocupam um lugar de destaque nos guias turísticos. Hoje, continuamos a construir muros dentro das cidades e nas sociedades: esses muros de cercamento permitem crer que o problema foi circunscrito prendendo aquele que o carrega, aquele que infringiu as regras.

Tudo isso só reforça cada vez mais o papel da escola e sua funcionalidade nas prisões. A constituição do campo da Educação escolar nas prisões surge também como alerta à população externa, dada a necessidade de entendimento e estudo desse campo como um direito do ser humano, assim como oportunidade de transformação. Conclui-se, enfatizando que a educação escolar nas prisões tampouco é uma preocupação supostamente específica dos países industrializados, que dispõem de recursos permitindo acrescentar programas educacionais aos serviços já oferecidos, enquanto grande número de outros países, mais pobres ou emergentes, não possam nem mesmo oferecer os serviços básicos. Contudo, essas dificuldades fazem insurgir debates e estudos cada vez mais voltados para a discussão e o aprofundamento de metodologias e ações para a melhoria desse sistema, tendo-se os estudos históricos como parte relevante desse processo, e, portanto, contribuindo para a conformação desse campo de estudos e pesquisas.

Na próxima seção, abordamos algumas políticas de educação escolar nas prisões no mundo e no Brasil.

#### **4 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES:** no mundo, no Brasil e no Maranhão

As crises do capitalismo global na transição do século XX para o XXI asseguram a crise estrutural do capital como sistema de produção e reprodução do metabolismo social (Alves, 2004), que resulta em graves consequências para a humanidade em função da capacidade destrutiva do capital de fomentar a barbárie social e a catástrofe ecológica global (Alves, 2009). A população afetada pela pobreza deixou de contar com uma série de aparatos sociais que, em outros tempos, mesmo precariamente, lhe possibilita condições minimamente dignas de sobrevivência. No atual sociometabolismo, expressiva parcela da população de trabalhadores foi excluída dos mecanismos sociais do Estado e dos serviços de proteção social. Esse cenário, entendido por De Giorgi (2006) como capitalismo de barbárie, é responsável por um grande movimento de criminalização dos pobres, que, atrelado ao desemprego pós-fordista, resultou no crescente aumento da criminalidade e da pena de prisão.

Diante disso, pode-se afirmar que havia diversas formas de encarceramento desde os tempos mais remotos, porém sua origem não tinha caráter de pena, mas sim punitivo. Sendo normal, na antiguidade, o infrator ser expulso do feudo ou grupo, pagando quantias para reparar estes danos, evitando que mais membros tivessem tais atitudes que pudessem prejudicar a convivência dos demais, tinha forma disciplinadora. Nesta época, ainda não se conhecia a privação de liberdade como sanção penal, o encarceramento ocorria no aguardo do julgamento ou na espera da execução, o réu devia aguardar sua sentença em palácios, ruínas, calabouços, castelos abandonados e conventos vazios, lugares que bestializavam o aprisionado. (Ferreira, 2002).

Dessa forma, com a organização das sociedades, cria-se, conseqüentemente, um sistema de punição que tem como objetivo a aplicação da pena de morte em praças públicas, onde os indivíduos que são acusados permanecem presos sob custódia até o momento do julgamento, uma vez que, assim, eles podem ter a garantia de que o réu não iria fugir. Durante esse momento, também, eles coletavam provas através de torturas legais, e é a partir deste momento que se percebe que “o encarceramento era um meio, mas não era o fim da punição” (Carvalho Filho, 2002. p. 21).

Durante a Baixa Idade Média, o direito individualista foi predominante em relação à aplicação das penas, que eram direcionadas aos delitos originados por meio do dano da

paz, ou imposição de fiança. Sendo que se baseava na ausência da proteção social, ou seja, as pessoas livres em sociedade possuíam autonomia para serem agressivas em qualquer grau de hostilidade, até mesmo assassinar, sem antes serem responsabilizadas por suas ações. Conceito que gerou os piores tipos de torturas já conhecidos na história, realizados em praça pública como forma de distração e lazer para o povo livre (política do pão e circo), servindo como espetáculo punitivo das multidões, era a desumanização, corpo supliciado, esquartejamento, guilhotina, amputação, corpo exposto vivo ou morto. (Foucault, 2002, p. 47). Para Foucault:

O suplício se inseriu tão fortemente na prática judicial, porque é revelador da verdade e agente do poder. Ele promove a articulação do escrito com o oral, do secreto com público, do processo de inquérito com a operação de confissão; permite que o crime seja reproduzido e voltado contra o corpo visível do criminoso, faz com que o crime, no mesmo horror, se manifeste e anule.

Foucault (2002) também revela que existem duas formas de confissão, aquela feita em um juramento perante Deus (religiosa) e a tortura na qual há o sofrimento físico e mental para obtenção da verdade. Afirma que a tortura é tratada como um ato de instrução e uma forma de punição. Com o tempo, as autoridades da época perceberam que estas punições haviam se tornado a parte mais velada do processo penal e que a violência apenas aumentava, fazendo-se assim necessária uma nova forma de castigo que não evoluísse para a barbárie ou anarquia, resultando, dessa forma, na imposição de fiança a aqueles que cometiam delitos não tão graves. Segundo Foucault (2002), esta mudança ocorreu principalmente porque a política estava em transição e a burguesia não desejava ser vinculada às brutalidades da época, mas sim a punições agora em locais fechados, que seguiam regras rígidas, ou seja, de qualquer forma, mudou-se a forma de punir, antes punia-se o corpo, agora pune-se a alma. A materialização da empresa modificadora de indivíduos, proposta por Foucault (2002), explicita exatamente quando a prisão se transforma em penitenciária, sendo esta, portanto, uma instituição de políticas penais de recuperação do criminoso.

A partir disso, buscou-se recursos que ampliassem a visão para uma abordagem de reabilitação social. A história dessas políticas nos permite examinar criticamente as consequências não intencionais e muitas vezes prejudiciais das abordagens punitivas. Isso inclui não apenas a implementação de medidas de curto prazo para reduzir o encarceramento em massa e promover alternativas à prisão, mas também o exame crítico das estruturas e instituições subjacentes que perpetuam a injustiça e a desigualdade no

sistema de justiça. Nesse sentido, buscamos fazer um breve histórico sobre as principais políticas educacionais em prisões no âmbito mundial.

Conforme Ribeiro (2001, p. 268), o primeiro estabelecimento penal foi criado e organizado em 1790 por William Penn, fundador da província da Pensilvânia, uma colônia no Reino Unido, este sendo um dos primeiros defensores da democracia e da liberdade religiosa. A penitência se baseava no sistema celular de regime fechado puro, ou seja, o disciplinamento só era alcançado pela penitência purificadora a que o homem era submetido. Dessa forma, o preso era confinado em profundo isolamento, como consequência, o alto índice de suicídio marcou a época. O estabelecimento da prisão como instrumento da pena se deu pelo Código Penal Francês em 1791 e generalizou-se no mundo.

Em 1797, foi inaugurado em Newgate, nos EUA, um estabelecimento penal que congregava tanto homens quanto mulheres. Essa unidade marca o advento da prisão industrial, visto que todo o trabalho que os presos faziam na época dentro da unidade prisional era rigorosamente controlado pelos agentes penitenciários de acordo com a visão capitalista da sociedade. Nesse estabelecimento, o detento era solto logo depois de cumprir  $\frac{1}{4}$  da sua sentença. Não existia sequer expectativa de educação dentro dos estabelecimentos nessa época, o trabalho prisional se fazia bastante presente, a ideia era disciplinar o indivíduo por meio de práticas laborais de tal forma que ele não voltasse às práticas antigas de delinquir. Essa prática é retomada em 1840, em Nerfolk.

Em 1840, em Nova York, o capitão Maconochi implementou uma experiência administrativa na penitenciária de Nerfolk, na qual se refere ao cumprimento da pena privativa de liberdade: tal punição passou a ser baseada na reeducação e no disciplinamento do preso por meio de atividades laborais, consistia então nos primórdios da remissão da pena, instituído do direito penal, porém, nessa época, não existia a remissão da pena pela leitura como nos dias atuais, a remissão acontecia a partir de dias trabalhados: a cada três dias trabalhados, um dia a menos da sentença (Ribeiro, 2001, p. 269).

Na década de 1990, os Estados Unidos passaram por uma forte onda de privatização das unidades penais, cujo objetivo era “reeducar o preso por meio do labor”, porém com os benefícios para a privatização. O Estado ainda possuía a responsabilidade da custódia do preso e a respectiva execução da pena (Ribeiro, 2001, p. 273), porém os gastos com a manutenção do cárcere seriam do setor privado. Em prosseguimento,

abordaremos brevemente as três mais conhecidas prisões do mundo e suas políticas educacionais: Estados Unidos, China e Índia.

As políticas públicas para educação escolar no cárcere no contexto internacional se manifestaram como forma de regulação e coesão social necessárias para a manutenção do sistema (Noma; Boiago, 2010). O que não se vê nesses discursos é que o capital potencializa suas formas de reprodução, acumulação e expansão em âmbito mundial, ou seja, quanto mais acelerada é a produção da riqueza, mais é concentrada e centralizada nas mãos dos grupos e países detentores do capital, conseqüentemente aumentando o crescimento da pobreza.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948 (UN, 1948), de responsabilidade das Nações Unidas (NU), tem como objetivo que os Estados-nação signatários preservem a dignidade da pessoa humana e assegurem o direito à educação. Historicamente, as prisões, no mundo inteiro, possuem problemas no que diz respeito à defesa da dignidade da pessoa humana e das garantias de direitos às pessoas presas, conforme têm denunciado os relatórios de instituições em defesa dos direitos humanos, entre outros, o da *Human Rights Watch* (2020) e o da Anistia Internacional (Amnesty International, 2021). Em nível mundial, as pesquisas sobre a educação nas prisões predominam no norte global (Carrington *et al.*, 2019) e são escassas nas demais partes do mundo (Rangel Torrijo; De Mayer, 2019).

Nos Estados Unidos, a situação social das prisões reflete o modelo excludente presente nas escolas ao longo da vida educacional de estudantes negros e latinos. Uma proposta de reforma para o modelo dos EUA é defendida também por Eisenberg (2020, p. 5) ao sustentar o princípio do retorno ao longo do cumprimento da pena:

Deve, no mínimo, incluir a ideia de uma chance justa de se restabelecer em sociedade, para viver uma vida decente, produtiva, autossustentável e sociável. A atenção a este princípio de retorno nos obriga a criticamente examinar as “práticas de encarceramento”, incluindo o ambiente e os programas da prisão, sejam profissionais, educacionais, religiosos, artístico ou recreativo — que promova ou prejudique a reentrada de um prisioneiro na sociedade. Essas práticas de encarceramento são de vital importância, tanto para ex-prisioneiros, seus futuros vizinhos e comunidades.

Ao que se pode perceber, é um histórico demarcado pela exclusão, por ausências de preocupações com a vida. Um sistema que se estrutura em formas e maneiras de conseguir a mudança humana pela imposição, sustentado em interesses corporativistas. É estabelecida uma relação intersubjetiva em que a sociedade em consenso confirma a ação do estado, permitindo que os setores dominantes decidam sobre os assuntos de todos.

Isto nos remete a Bourdieu (2007) que, em *A distinção: crítica social do julgamento*, afirma que a sociedade é estruturada por diferentes formas de capital (econômico, cultural, social e simbólico) distribuídas de maneira desigual, o que perpetua as hierarquias sociais e as distinções entre classes. Ecoando, então, a marginalização das classes populares que não possuem o mesmo acesso ao capital cultural das classes dominantes, perpetuando fronteiras sociais. Isso demonstra os julgamentos ligados à posição do indivíduo, a um *habitus* de classe, referindo-se à reprodução das estruturas sociais e dominação simbólica, em que normas e valores das classes dominantes são impostas e internalizadas pelas outras classes.

É um aspecto que nos remete à noção do caráter universal das representações discutida por Chartier (2002). Este autor, no trabalho *O mundo como representação* (2001), enfatiza a ideia de as representações assumirem o lugar da violência física direta, imputando a tal momento a noção de poder simbólico, presente em Bourdieu (1998). Explica que o poder dos grupos estaria no poder de crédito das representações, situando a noção de *habitus* como base da violência simbólica e confirmando a sustentação dada pelo *habitus* ao reconhecimento e consentimento, elemento essencial ao processo de aceitação pela sociedade das decisões do poder público.

Passemos ao caso da China. De acordo com Li (2017), na China, o cenário da educação prisional é peculiar. O direito à educação na legislação prisional chinesa é mencionado de maneira descritiva, assegurando a oferta de programas educacionais. Entretanto, de forma contraditória, prioriza-se o trabalho produtivo para gerar receitas destinadas à manutenção das instituições prisionais. O autor destaca que os trabalhos compulsórios são predominantemente manuais, de baixa complexidade, e não contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências que facilitem a reintegração na sociedade. Essa abordagem, ao promover o distanciamento de oportunidades educativas, reflete uma contradição entre os discursos político, jurídico e normativo da China e as práticas efetivas no que tange ao aprisionamento de pessoas (Yang, 2020).

Nesse contexto, a educação nas prisões chinesas assume uma orientação de dominação, visando à doutrinação ideológica correcional, conforme evidenciado por Li (2017, p. 143-162). A existência dessa dicotomia entre os princípios enunciados nas leis e as práticas vigentes destaca a complexidade e a necessidade de um olhar crítico sobre o papel da educação no sistema prisional chinês, ressaltando a urgência de repensar e

reformular abordagens para garantir um processo educativo mais efetivo e significativo para os detentos.

São elementos que nos reportam às assertivas de Foucault (1987) em *Vigiar e Punir*, quando o autor explora como as sociedades modernas utilizam instituições, como prisões, para exercer controle sobre os indivíduos, moldando comportamentos e conformidades através de práticas disciplinares. A doutrinação ideológica correcional mencionada reflete essa intenção de moldar as mentes e corpos dos prisioneiros para que se conformem com as normas desejadas pelo poder estatal. Em "*Vigiar e Punir*", Foucault (1987) descreve como as práticas de vigilância e punição evoluíram para formas mais sutis de controle social. As prisões chinesas, com sua orientação de dominação, exemplificam a transição de métodos punitivos brutais para técnicas de controle mais sofisticadas e internalizadas. Podemos afirmar que essas técnicas visam não apenas punir, mas também regular e normatizar o comportamento dos indivíduos.

Permeando todo o aparato disposto, encontramos a ideia da internalização das representações de mundo, segundo Chartier (2002), permitindo a integração do agente ao mundo social para o qual existem códigos de entrada, cuja integração do indivíduo dependerá do seu maior ou menor domínio sobre esses mesmos códigos.

As pesquisas dos estudiosos atuais, Deng e Gokmen (2021) informam uma revisão da literatura sobre a educação da China com recorte temporal de 1987 a 2019. Os resultados a que chegam demonstram que 25% dos estudos apresentam um sistema de educação correcional positivo. Os outros 75% revelam que o sistema de educação correcional da China apresenta um modelo negativo e conflitante, com uma “[...] priorização do controle de pessoas para servir aos interesses do Partido Comunista Chinês, e que violam os pactos internacionais de direitos humanos.” (Alduais, Deng e Gokmen, 2021, p. 18, tradução nossa), uma característica da política de países com regimes fechados.

Tem-se um aparato que pode ser compreendido ainda pelo viés da violência simbólica que, não perceptível enquanto tal, inclusive pelas suas próprias vítimas, envolvidas na luta de classe contemporânea que está por trás da reprodução social, envolve o grupo em questão delineando o contexto para a materialização das intenções dos grupos dominantes. (Bourdieu, 1998).

Sobre a Índia, um estudo publicado por Dhanuka (2021) revela uma análise do sistema prisional da Índia nos últimos 100 anos, destacando que não houve nenhuma

mudança significativa no que diz respeito às garantias de direitos humanos. Sobre a educação nas prisões indianas, em 2016, o governo indiano publicou o *Model Prison Manual* (Government of India, 2016), que apresenta o funcionamento do seu sistema prisional. Nesse manual, a educação nas prisões está no Capítulo XIV, que revela a importância da educação para a reabilitação das pessoas presas e sua reintegração social. Além disso, esse manual propõe ações jurídico-normativas em defesa de direitos humanos. Apesar dessas orientações, a Índia ainda recorre à pena de morte, que, em sua maioria, sentencia pessoas com perfis de pobreza, exclusão social e marginalização (George, p. 164, 2015).

As prisões na Índia permanecem sob a regência da antiquada Lei de Prisões de 1894 e dos manuais para prisões estaduais. No cenário legislativo, a inclusão das prisões na Lista do Estado da Constituição de 1950 da Índia impõe encargos aos estados, pois estabelece os parâmetros para as regras que regem o sistema prisional. Esse fato contribui para a existência de divergências entre prisões de diferentes estados, abrangendo aspectos, como organização, gestão, normativas e modelos adotados.

Bourdieu (2007) reflete a naturalização e aceitação das estruturas de poder e dominação, enquanto os setores dominantes, decidindo sobre os assuntos de todos, exemplificam a dominação simbólica, em que as classes dominantes moldam decisões políticas e sociais para manter seu controle e perpetuar a desigualdade. Dessa forma, podemos afirmar seu pensamento sobre como as hierarquias sociais são mantidas e legitimadas por meio do capital cultural e das estruturas de dominação simbólica. A lei antiquada pode ser vista como uma forma de capital simbólico que confere legitimidade às práticas prisionais, mesmo que desatualizadas. As diferenças nas normas e modelos adotados por prisões em diferentes estados indianos podem ser relacionadas ao conceito de capital social e institucional proposto por Bourdieu (2007). Cada estado pode ter diferentes níveis de recursos, capacidades administrativas e influência política, o que resulta em variações na implementação e gestão das prisões, isso reflete as diferenças no capital acumulado por cada estado.

Embora exista uma orientação legal sobre considerar as particularidades da educação prisional, os Estados não correspondem ao atendimento de suas próprias leis. Nesse sentido, Arretche (1998, p. 36) adverte que, em sociedades onde o mercado eleitoral exerce ampla influência, “o impacto social de uma política tende a ter menor peso no processo decisório que seu impacto sobre a opinião pública ou seu impacto

eleitoral”. Portanto, devem preocupar-nos os reais interesses por trás da elaboração de políticas públicas como as educacionais. A partir disso, trazemos um quadro sobre políticas educacionais de países, como EUA e Índia, discorridos anteriormente. Por mais que existam violações de direitos humanos no sistema penitenciário/prisional desses países, há também experiências do direito à educação nas prisões.

Quadro 1 – Principais Políticas Educacionais no Sistema Prisional âmbito Internacional

Países	Ano	Principais Políticas
EUA	1840 1917 1990 2021	- Atividades laborativas a fim de disciplinar o preso. - Código de conduta. - Privatização das prisões - Bard Prison Initiative (BPI)
China	1987-2019	Educação como orientação de dominação, sem grandes políticas atuais.
Índia	1894-2016	Model Prison Manual, sem mudanças significativas nas garantias dos direitos humanos.

Fonte: Quadro sistematizado pela autora a partir do *World Prison Brief* (2021). Disponível em: <https://www.prisonstudies.org/>

O exposto nos permite inferir que nesse entrelaçamento entre elaboração de políticas sociais e interesses corporativistas, práticas de punição e reclusão existem em meio a relações complexas com a democracia, dificultando uma percepção mais clara desse conjunto pela sociedade civil. Nesse sentido, os estudos da história das políticas de encarceramento nos permitem analisar não apenas as decisões políticas internacionais e legislativas, mas também os contextos sociais, econômicos e até culturais que influenciaram nessas políticas ao longo do tempo. Isso nos possibilita entender como as ideias sobre crime, castigo e justiça evoluíram e como foram moldadas por diferentes sociedades. A seguir abordamos as principais políticas públicas educacionais no Brasil.

No cenário nacional, *A Prisão*, obra de Carvalho Filho (2002), oferece uma visão detalhada da primeira unidade prisional construída no Brasil, inaugurada em 1551 na

cidade de Salvador, Bahia, que à época era a sede do governo. As descrições da época a caracterizam como uma "cadeia muito boa e bem-acabada com casa de audiência e câmara no segundo andar [...] tudo de pedra e barro, rebocadas de cal, e telhado com telha" (Carvalho Filho, 2002, p. 36). Essa narrativa fornece um panorama abrangente da realidade do sistema prisional no país naquela época.

Ao longo da obra, Carvalho Filho (2002) contextualiza a evolução desse sistema, oferecendo *insights* sobre as transformações ao longo dos séculos. No desfecho, o autor chama a atenção para o custo humano representado pela prisão no contexto social brasileiro, destacando as implicações profundas e muitas vezes prejudiciais desse sistema para a sociedade como um todo.

Essas prisões eram localizadas no térreo das câmaras municipais, sem muros, apenas grades, o que tornava mais fácil o contato dos presos com os passantes que por ali ficavam. Estas unidades pertenciam ao poder público da época e tinham como objetivo prender bárbaros, escravos fugitivos e criminosos à espera de julgamento e punição.

Em 1808, com a chegada da Família Real, o antigo cárcere eclesiástico do Rio de Janeiro, antes utilizado para punir os religiosos, foi cedido pela igreja para se tornar uma prisão comum. Foi somente em 1821 que as autoridades começaram a se preocupar com a situação das prisões brasileiras, uma vez que o preso era jogado em calabouços estreitos e infectados, perdendo o seu sentido de guardar às pessoas, a prisão passou a ser vista como um estabelecimento que adocece e flagela o indivíduo. (Barreto, 2005, p. 12). São momentos nos quais a ocorrência da construção do ser percebido acontece de modo abrangente, num processo de seleção social inevitável e de consequências indelévels (Chartier, 2002b; Bourdieu, 2007).

A Proclamação da Independência trouxe consigo várias mudanças significativas para o sistema punitivo, fazendo com que as penas de flagelo, açoite, queimaduras, torturas em geral, carnificina, entre outras, formas de punição da época fossem repensadas. Determinou-se, então, que as cadeias fossem limpas, ventiladas e seguras, sendo que cada réu deveria ser separado de acordo com o tipo de infração, circunstância e natureza do crime. Porém, a abolição das penas mais cruéis não foi total, ficando estas reservadas, principalmente, aos escravos que estavam mais sujeitos a elas. (Carvalho Filho, 2002, p.37). Segundo Carvalho Filho:

[...] Grupos de vadios, mendigos, índios e menores que eram trancafiados arbitrariamente pelas autoridades da época. Possuíam, também, calabouços destinados a abrigar escravos fugitivos, os quais recebiam a pena de açoite,

limitados em 50 chibatadas por dia. Embora instituído pela Carta Magna de 1824, o açoite para os escravos só foi abolido em 1886 (Carvalho Filho, 2002. p. 39-40).

Em 1940, o legislador brasileiro inspirado no Código Italiano, Código de Rocco, 1937, elaborou o que viria a ser o Código Penal brasileiro, que unificaria as bases do direito punitivo democrático e liberal. Na parte geral do Código 22:

[...] temos por base o princípio da reserva legal; o sistema de duplo binário; a pluralidade de penas privativas da liberdade; a exigência do início da execução para a configuração da tentativa; o sistema progressivo para o cumprimento da pena privativa de liberdade; a suspensão condicional da pena e o livramento condicional. Na parte especial, dividida em onze títulos, a matéria se inicia pelos crimes contra a pessoa, terminando pelos crimes contra a administração pública. Não há mais pena de morte e nem de prisão perpétua, e o máximo da pena privativa de liberdade é de 30 anos (Batistela e Amaral, 2009. p. 11).

O Sistema Penitenciário no Brasil tem sido colocado como peça central da fragmentação social e econômica, embora isso seja fruto de condicionamentos sociais, sendo a desigualdade em todos os sentidos, o maior deles. De acordo com Ireland (2011), “o arcabouço jurídico democrático existe, mas sujeito às pressões de uma estrutura socioeconômica que continua favorecendo os ricos e penalizando os pobres” (Ireland, 2011, p.22). Não há dúvida de que a desigualdade econômica brutal seja um fator relevante a ser levado em consideração quando se for falar da necessidade de políticas públicas no Brasil. Pode-se afirmar ainda que tal feito nos remete a Bourdieu (2007), que argumenta que as instituições sociais, incluindo o sistema carcerário, reproduzem e legitimam desigualdades. As regras que governam o sistema prisional são uma forma de capital simbólico que confere legitimidade e poder às autoridades estaduais. A imposição desses parâmetros legislativos reflete a maneira como o capital jurídico e administrativo é utilizado para manter a ordem e controlar a população carcerária, uma ideia que ressoa com a análise sobre o uso do capital simbólico na manutenção das estruturas de poder.

A violência, no que diz respeito à punição, sobre infrações é um fato. No século XVII, por exemplo, era comum um delinquente ser torturado. Hoje, o cenário da selvageria mudou apenas de lugar, está dentro das prisões, na qual os (as) internos (as), muitas vezes, vivem em situações precárias.

A falta de investimento em recursos humanos, qualificação e treinamento dos profissionais, também são um dos fatores que contribuem para a precariedade do sistema prisional, bem como a degradação das instalações, superlotação, falta de higiene, atendimentos inadequados, falta de assistência jurídica, corrupção, descaso com as políticas públicas e a constante prática de torturas. Gerando revoltas por parte dos aprisionados que com poucas opções *utilizam* de meios coercitivos e violentos para atrair a atenção da sociedade (Silva, 2015, p. 30).

Tem-se o processo de disciplinamento do preso, dentro de uma situação de barbárie. As políticas neoliberais corroboram para a manutenção do poder global, inclusive para as ideias de privatização das prisões no Brasil. Segundo Silva (2015, p.32), “a ideia de privatização dos presídios surgiu em 1834, com o inglês Jeremy Bentham, que foi o primeiro a propor as privatizações, sendo que naquele momento a ideia não foi bem-vista.” Contudo, essa ideia foi retomada na década de 1980 durante o governo do Presidente americano Ronald Reagan, ressurgiu o pensamento de se administrar as penitenciárias satisfazendo o capital privado sendo ele ou este mais lucrativo e efetivo que o poder público.

A prática privatizadora advém do ideal liberal de Estado mínimo, no qual este passou grande parte de suas atribuições para a esfera privada, iniciando-se assim com a venda de grupos estatais ao capital particular, uma vez que se alega que a partir daí os serviços prestados seriam satisfatórios. Como consequência disso, o poder público acabou sendo propositalmente precarizado, levando o capital privado a se aproveitar das carências deixadas pelo Estado, porém a custo arcado pela população. No Brasil, com o crescimento da população carcerária e, conseqüentemente, com a superpopulação, a ideia de privatização dos presídios ganhou certa notoriedade:

No Brasil, o debate sobre a privatização dos presídios se iniciou em 1992, com a proposta do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC), órgão subordinado ao Ministério da Justiça. O sistema de privatização de presídios brasileiros segue o modelo de terceirização ou cogestão dos serviços penitenciários, tendo como base legal a Lei de Licitações (Lei nº 8.666/93), para os contratos de terceirização (Silva, 2015, p. 33).

A terceirização dos sistemas prisionais pode se mostrar ineficiente para o tratamento da impunidade, assim como significar um irreversível retrocesso na conquista de direitos individuais (Silva, 2015), especialmente porque a formação humana não deve ser concebida como mercadoria. A partir de uma lógica capitalista de consumismo e de “ter para poder ser, são encarcerados e vistos pela sociedade como a escória, que os bestializam, afinal bandido bom é bandido morto e para as empresas privadas passam a ser fonte de lucro” (Silva, 2015, p. 36).

Como mencionado anteriormente, é dever do Estado punir, investigar, prender e zelar pelo encarcerado. Assim como as políticas públicas possuem a responsabilidade de suprir as necessidades e lacunas encontradas nesses estabelecimentos, visando melhorias para o bem-estar pessoal e social dos (as) apenados (as). Contraditoriamente, a avaliação

de programas e políticas educacionais são direcionadas à lógica de mercado. Sobre o assunto, Pereira (2018, p. 550) afirma:

[...] mesmo admitindo a redução de educação a ensino e restringindo o direito à educação ao direito de adquirir determinadas aprendizagens básicas, como tem sido o caso das políticas que associam avaliação e qualidade, analisado neste texto, os resultados mostram-se pífios diante dos desafios postos para as sociedades contemporâneas, sejam quais forem os projetos em disputa. O que tem sido constatado é que a introdução de lógicas de mercado, meritocráticas, padronizadoras e hierarquizantes têm contribuído para a reconfiguração da gestão do espaço escolar sem que isso implique a superação de práticas excludentes e discriminatórias; pelo contrário, os dados sinalizam que elas têm recrudescido e o processo de juvenilização da EJA parece se inserir nessa perspectiva.

A UNESCO (1995) estabeleceu normas que tratam a educação para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais como um direito humano. Nesse sentido, entre as principais políticas públicas que incentivam a elaboração de políticas específicas para a educação escolar nas Penitenciárias, temos: a Constituição Federal (1988), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (1996) e a Lei de Execução Penal (1984). Trata-se de um conjunto que sugere o desenvolvimento de políticas públicas para a melhoria da educação no sistema prisional brasileiro.

Medida interessante, anteriormente mencionada, foi a criação da Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação e do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), cuja finalidade foi de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. O PEESP é coordenado e executado pelos Ministérios da Justiça e da Educação, possuindo tais diretrizes:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (Brasil, 2001).

Com a aprovação dessas diretrizes, políticas nacionais de educação foram aprovadas a partir da parceria entre o DEPEN e o Ministério da Justiça, a saber: apoio às Novas Turmas de EJA (resolução n.º 48, 02 de outubro de 2012); Programa Brasil Alfabetizado (Resolução n.º 44, de 05 de setembro de 2012); Programa Nacional do Livro Didático (PNLDEJA); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa de Formação Continuada (RENAFOR); Programa Brasil Profissionalizado; Projovem

Urbano (Resolução n.º 08, de 16 de abril de 2014); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) PPL 2014; e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) PPL 2014 (Silva, 2015). Entretanto, ressalta-se que, assim como fora dos presídios, essas têm sido políticas de pequeno alcance. Nesse sentido, Silva, (2015, p. 65) adverte:

A falta de políticas públicas e o descaso com as normas já existentes fazem com que a reintegração e reeducação estejam cada dia mais longínquas do que se necessita, é importante se fazer uma reavaliação do que se tem de políticas e do que se precisa, não ficando somente no papel, é necessário dar sentido prático às propostas que existem em relação a essa recuperação e as que já estão sendo discutidas sobre educação prisional.

Ireland (2011, p. 35) reafirma que a educação é permeada por uma realidade complexa e, no contexto prisional, torna-se ainda mais volátil e carregada. Por esse motivo, seria ingênuo acreditar que a educação possui um poder mágico para resolver todas as questões, porém, torna-se necessário lutar por políticas que poderiam trazer benefícios em médio e longo prazo para a sociedade.

De acordo com a relação entre poder, conhecimento e disciplina nas sociedades modernas, Foucault (1987) argumenta que a educação dos detentos é vista pelo poder público como uma medida preventiva essencial para proteger a sociedade. Foucault (1987, p. 224) esclarece: “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”. A educação assim funciona como uma forma de controle social, impondo normas e valores que moldam o comportamento dos detentos conforme as expectativas sociais e legais. Também serve como uma justificativa moral e política para a existência do sistema prisional, apresentando a prisão não apenas como um local de punição.

A negação de direitos públicos se espelha em um sistema em que a política de repressão é adotada e, em sua grande maioria, os direitos dos apenados são ignorados (Baldin e Lopes, 2013). Realidade que nos sugere refletir no déficit da oferta das políticas públicas, este diretamente vinculado com a sociedade carcerária e com os que estão para além dos muros das penitenciárias.

A vinculação entre sociedade e Estado está relacionada à capacidade deste em assumir eficientemente o seu papel e em razão disto, exige-se do Estado atuação positiva, devendo promover políticas públicas para o enfrentamento dos problemas sociais (Baldin; Lopes, 2013, p. 17299).

Chartier (2002, p. 218), sobre a constituição do Estado moderno, reconhece que

esse mesmo Estado se sustenta numa relação de tensão com os demais setores sociais, influenciando e sendo influenciado por estes. Destaca ainda a existência de uma escrita do Estado no processo de autoafirmação do Estado moderno, ressaltando a relação presente entre o desenvolvimento desse Estado e os progressos da alfabetização dos povos, elemento exemplificado no caso da elaboração ou não das políticas públicas pelo estado.

A partir das assistências que a Lei de Execução Penal nº 7.210 (Brasil, 1984) propõe, as políticas direcionadas aos apenados, como o direito à reinserção social, acabam por ser desatendidas em face da complexidade que envolve todo o sistema penitenciário em si.

As aspirações sociais ocorrem em contradição ideológica, a sociedade se distancia das questões intrínsecas ao cárcere penal, repudiando e ignorando, não raras vezes, o bom trato ao preso/a, ou até mesmo, o mínimo bom trato, o que sem dúvida contribui para o processo de exclusão dos (as) apenados (as) e, conseqüentemente, de ações que se voltam aos seus direitos básicos e às políticas que supririam suas necessidades essenciais. O medo e a repressão não se constituem historicamente em didáticas eficazes.

O perigo desses engenhos está no poder que as representações exercem sobre a construção do ser percebido. Visto a produção da identidade percorrer caminhos, mediados pelas representações: o produto de uma relação de forças entre as representações impostas e a definição submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma; assim como pelo crédito que se concede à representação que cada grupo faz de si mesmo. (Chartier, 2002; Bourdieu 1998;2007).

De tal modo, Baldin e Lopes (2013, p. 17302-17303) colocam a educação em uma posição de “direito fundamental de natureza social”, chamando a atenção para a significativa ação de políticas a fim de atender ao bem coletivo. “A efetivação do direito à educação é de suma importância para a exigibilidade e a realização de outros direitos, considerando o caráter de formação constante nos processos educativos.” É um bem que permite uma melhor compreensão dos elementos sociais, políticos e econômicos, bem como a percepção dos indivíduos como sujeitos ativos do processo histórico vivenciado. Dessa forma, a educação constitui-se em elemento imprescindível para a realização da cidadania plena, não se restringindo ao exercício dos direitos individuais e políticos, mas compreendendo a exigibilidade e o exercício coletivo de direitos individuais e sociais. Coelho (2011) em seu estudo, afirma:

O acesso à educação é compreendido no seu referido dispositivo como elemento que pode contribuir para a prevenção do delito e promoção da reinserção social na perspectiva de redução do índice de reincidência entre os reclusos/as. Recomenda ainda que as políticas de educação entre as prisões levem em consideração os antecedentes de ordem social, econômica e cultural dos/das reclusos/as (2011, p.100).

Embora, no Brasil, as determinações legais, em relação direta ou indiretamente à educação prisional, tenham sido feitas no processo de afirmação do regime democrático liberal após a ditadura militar, e o país tenha participado oficialmente de encontros em organismos internacionais, como as CONFITEAs e a Rede Latino Americano de Educação escolar nas prisões RedLECE –, constatando as decisões nelas tomadas, no que se refere a políticas de direitos humanos em espaços prisionais, somente em meados da década dos anos 2000, nos governos de centro-esquerda, que a educação prisional veio a possuir maior dimensão nas políticas educacionais brasileiras, principalmente por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (Silva; Masson, 2013).

Nos anos de 2009 e 2010 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, por meio da Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e da Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o Art. 2º da Resolução do CNE nº 2:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (Resolução CNE/CEB n. 2, de 2010).

Apesar do descrito, as políticas públicas não possuem efetividade aos marcos legais existentes. Existe um relativo reconhecimento da importância da educação nos espaços de privação de liberdade, inclusive quanto à diversidade de modalidades de ensino, entretanto, isso não é concretizado no cotidiano prisional (Silva; Masson, 2013). Conforme (Julião, 2016. p. 32):

O Brasil, além de não ter saído das experiências de educação básica – muitas ainda sendo realizadas precariamente – ainda amarga com um número elevado de jovens e adultos encarcerados analfabetos e/ou que não concluíram o Ensino Fundamental sem acesso aos bancos escolares.

Segundo o explicitado no Art. 2º da Resolução do CNE nº 2, a Educação Prisional possui a obrigação de atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são aplicáveis também aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. O mesmo documento define em seu Artigo 3º, parágrafo IV, que esta modalidade deverá enquadrar um atendimento diferenciado a partir das especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, assim como as peculiaridades de gênero, raça, etnia, credo, idade e condição social da população (Resolução CNPCP n. 3, de 2009). No quadro abaixo, trazemos as principais políticas educacionais presentes no sistema prisional mencionadas no âmbito nacional:

Quadro 2 – Principais Políticas para o Sistema Prisional brasileiro

<b>País</b>	<b>Ano</b>	<b>Principais Políticas – Legislação Prisional</b>
<b>Brasil</b>	1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
	1984	Lei de Execução Penal
	1988	Constituição Federal

Fonte: Quadro sistematizado pela autora

Quadro 3 – Principais Políticas para Educação Escolar nas prisões

País	Ano	Principais Políticas – Legislação Educação Escolar Prisional
Brasil	1995	UNESCO – normas para Educação nos estabelecimentos penais.
	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação para Educação Nacional.
	2009	Art 2º da Resolução CNE- Educação Prisional atendendo diferentes níveis e modalidades de ensino.
	2009-2010	Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.
	2011	Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.
	2012	Programa Brasil Alfabetizado.
	2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programa Projovem Urbano; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (<b>Encceja</b>); Exame Nacional do Ensino Médio (<b>Enem</b>);</li> <li>-Plano Nacional de Educação (<b>PNE</b>) - Metas para a Educação Básica;</li> <li>-Expansão do <b>Pronatec</b> nas Prisões;</li> <li>-Parcerias com Instituições de Ensino Superior;</li> <li>-Projeto <b>Enem PPL</b> - Aplicação do Enem para Pessoas Privadas de Liberdade;</li> <li>- Plano Estadual de Educação escolar nas prisões.</li> </ul>

País	Ano	Principais Políticas – Legislação Educação Escolar Prisional
<b>Brasil</b>	1995	UNESCO – normas para Educação nos estabelecimentos penais.
	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação para Educação Nacional.
	2009	Art 2º da Resolução CNE- Educação Prisional atendendo diferentes níveis e modalidades de ensino.
	2009-2010	Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.
	2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expansão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (<b>Pronatec</b>) nas Prisões.</li> <li>- Ações de remição pela leitura e atividades educativas ganham destaque.</li> <li>- Programa Nacional de Reintegração Social de Egressos do Sistema Prisional (<b>RECOMEÇAR</b>).</li> </ul>
	2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pacto Nacional pela Educação nas Prisões é lançado.</li> <li>- Continuidade do Pronatec e fortalecimento de parcerias com instituições de ensino superior.</li> </ul>

<b>País</b>	<b>Ano</b>	<b>Principais Políticas – Legislação Educação Escolar Prisional</b>
<b>Brasil</b>	1995	UNESCO – normas para Educação nos estabelecimentos penais.
	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação para Educação Nacional.
	2009	Art 2º da Resolução CNE- Educação Prisional atendendo diferentes níveis e modalidades de ensino.
	2009-2010	Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.
	2017	- Ênfase em programas de Educação Básica (fundamental e média) e profissionalizante.
	2018	- Projeto Remição pela Leitura e Redação é aprimorado. - Manutenção do Enem PPL como oportunidade para a certificação do ensino médio.
	2020-2023	- Plano Estadual de Educação escolar nas prisões.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em uma democracia, o governo eleito é responsável por representar os sentimentos da população enquanto estrutura decisões para políticas, ainda que a opinião pública possa, por si só, ser mal-informada, infundada ou baseada no preconceito. Nesse direcionamento, todo o conjunto deve ser considerado uma vez que mudanças legislativas podem significar implicações irreversíveis a longo prazo, e que, portanto, o processo requer tempo, esforço e a devida diligência, além de ser capaz de assegurar representação e deliberação.

Como citado na seção 3, as lutas, antes baseadas na violência bruta, transformaram-se em lutas simbólicas, tendo como armas as representações (Chartier, 1990). Historicamente, a educação para pessoas privadas de liberdade tem sido associada a percepções de incapacidade ou futilidade, vistas por muitos como uma oportunidade inalcançável ou irrelevante para a reintegração social. Essa representação negativa constrói uma barreira simbólica que desvaloriza o papel da educação no sistema prisional.

Por outro lado, as políticas públicas nacionais de educação prisional procuram justamente transformar essas representações, introduzindo novas narrativas que valorizem a educação como um direito fundamental e como um instrumento de reabilitação e transformação social. Há um desafio político global da prisão, mas não por saber se ela é ou não corretiva, mas em buscar algo diferente do papel do cárcere (Foucault, 1975).

Pode-se dizer, por fim, que, em relação às Políticas Públicas Educacionais para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais no Brasil, vem se construindo um relevante aparato legislativo nacional para o alcance do objetivo de sanar as deficiências do sistema penitenciário atual, entretanto, muito desse aparato ainda precisa funcionar. Ainda assim, a elaboração desse conjunto legislativo é um primeiro passo para a construção/consolidação de uma educação efetiva nas escolas dos presídios e, conseqüentemente, à iniciativa do seu papel ressocializador, contudo, ainda carente de novas políticas, estas, na maioria, mais específicas, no sentido de atender às peculiaridades locais, assim como aspectos da natureza do objeto ao qual se aplicam. A seguir apresentamos as principais políticas educacionais para o sistema prisional elaboradas no estado do Maranhão: os Planos estaduais de educação nas prisões.

#### **4.1 O Plano de Educação nas Prisões do Estado do Maranhão (PEEP 2015-2016)**

O Plano de Educação nas Prisões do Estado do Maranhão, para o período 2015-2016, decorrente do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional – PEESP, em seu artigo 4º, parágrafo II, contém o objetivo de incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, compondo-se de metas e estratégias de formação

educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação. (PEESP, 2011)

Nesse sentido, a partir do indicativo nacional de criação de planos estaduais de educação escolar nas prisões, no ano de 2012, no Maranhão, teve início um trabalho de organização de planejamento de ações no âmbito da educação escolar nas prisões do Estado do Maranhão, assim como a construção do Plano de Educação escolar nas prisões para os anos 2015-2016.

Dessa forma, o processo de elaboração do primeiro Plano foi iniciado em 2012 por meio de reuniões na Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA/SEDUC). Logo após, aconteceram reuniões de orientação sobre a utilização dos questionários de diagnóstico, reuniões de sistematização, plenárias de socialização das produções, para que, dessa forma, fosse elaborado o Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP) para o período 2015-2016.

A metodologia abordada para o processo de elaboração do PEEP/MA (2015-2016) foi de: reuniões deliberativas entre os órgãos SEDUC e SEAP, diagnóstico inicial (por meio de entrevistas e questionários nos órgãos penais e na gestão SEDUC/SEAP), sistematização e análise de dados, elaboração da versão preliminar, seminário de consolidação do Plano junto aos órgãos e entidades envolvidas com a educação prisional, definição de cronograma, levantamento bibliográfico e discussões, socialização de ideias, assim como o levantamento de estratégias para melhoria do sistema e da implementação da educação dentro da penitenciária (PEEP/MA/2015-2016).

Quanto às acepções teóricas, o PEEP/MA (2015-2016) reflete sobre as concepções teóricas que norteiam a prática pedagógica no sistema prisional, afirmando sobre educação escolar nas prisões que: para isso, é necessário “[...] que esta demanda não seja vista apenas como direito preconizado nas legislações vigentes [...], mas de garantir o pleno exercício da cidadania” (PEEP/MA, 2015-2016). O Plano Estadual de Educação escolar nas prisões/MA (2015-2016) aborda inicialmente concepções fundamentais de educação prisional e, assim, a necessidade de garantir a plena cidadania dos apenados a partir da oferta educacional. Autores como Foucault (1987), Paulo Freire (2007), Passine (2009), Baratta (2002), Rocha e Lombard (2012) e Vygotsky (1991) são citados no documento a fim de fundamentar as reflexões sobre a educação escolar nas prisões, a partir da amplitude e da complexidade que ela traz significativamente para a vida dos (as) privados (as) de liberdade.

São citadas ainda as legislações que respaldam o direito à educação das pessoas em cárcere, bem como os dispositivos legais que envolvem toda a situação do sistema prisional, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Regras Mínimas para Tratamento do Preso (BRASIL, 1994), a V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA, 1997), a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172/2001), a Lei de Execução Penal (LEP – nº 7.210/84), além de dados apresentados acerca da demanda por escolarização do Departamento Nacional Penitenciário (DEPEN-2014) e do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. (INFOPEN-2012). Dessa forma, o Plano reitera a ideia da Educação prisional como forma de ampliação de conhecimentos pertinentes à vida:

A participação do (a) apenado (a) em atividades educacionais das salas de aula tem como princípio de que o papel da escola em ambientes de privação de liberdade é antes de tudo, o de favorecer a socialização e a formação de um cidadão consciente de sua realidade. Portanto, concebe-se uma prática educativa que supere a concepção tradicional e reducionista de escola como transmissora de saberes descontextualizados da realidade vivida por homens e mulheres marcados pela exclusão em seus múltiplos aspectos. Desse modo, concebe-se a educação nas prisões, não como uma educação de prisioneiros, mas como a continuação da educação formal, não formal e informal do ser humano que se encontra temporariamente cativo (PEEP/MA, 2015-2016, p. 18)

No PEEP/MA (2015-2016), a gestão penitenciária é apresentada com o dever de discutir sobre a oferta de educação prisional, as suas atribuições e competências, regras e procedimentos de rotina, gestão de pessoas, registros escolares, articulações e parcerias. Compreendendo-se essa postura como abertura, afirma-se no material, uma gestão diretamente ligada à democratização da escola, em relação aos processos administrativos e à função social que a escola possui. Portanto, o principal objetivo proposto pelo plano é proporcionar condições reais de acesso, permanência e continuidade de estudos para os privados de liberdade, independente do regime ao qual estejam submetidos, sendo exigido assim:

As mediações necessárias junto aos agentes operacionais de execução penal, tendo em vista a ausência ou limitação do olhar pedagógico que estes possuem sobre a importância da educação no processo de ressocialização dos(as) apenados(as) (PEEP/MA, 2015-2016, p. 40).

O financiamento, bem como colocado pelo PEEP/MA (2015-2016), está relacionado com a organização e a gestão da educação, uma vez que a modalidade ofertada se refere aqueles que não terminaram ou não tiveram acesso ao ensino regular,

ainda mais quando é ofertada a um segmento da sociedade que busca uma educação a partir do conceito de ressocialização. A análise desta questão revela sua complexidade, especialmente diante das condições materiais vigentes no sistema prisional de nosso Estado, em que tanto os entes federativos (União, Estado, Municípios) quanto a esfera privada ainda apresentam lacunas significativas. (PEEP, 2015-2016).

De acordo com o Plano, a provisão de educação formal para jovens e adultos dentro das instituições penais do Maranhão tem sido viabilizada por meio de diversas fontes de recursos públicos direcionados à manutenção e ao aprimoramento do ensino. Entre estas fontes estão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como a Resolução nº 048/2012 do FNDE.

No que diz respeito aos recursos disponíveis, a Secretaria de Justiça e Administração Penitenciária nos informou que não há alocação específica de verbas para a Educação escolar nas prisões, tampouco existem ações apoiadas por meio de parcerias com outros órgãos. Para que os recursos existentes possam contemplar a educação no sistema penitenciário, torna-se imprescindível que as matrículas sejam devidamente registradas pelos diretores das escolas no Censo Escolar do INEP/MEC. Com o intuito de assegurar a inclusão das matrículas no Censo Escolar, são adotadas estratégias que incluem o mapeamento das matrículas efetuadas, o acesso ao sistema do Censo Escolar e o acionamento do setor da SEDUC responsável pelo Censo nas escolas, para comunicar o quantitativo de alunos.

O montante dos recursos provenientes do Censo será calculado com base no número de alunos devidamente matriculados na educação básica no sistema público, sendo a partir deste dado que as escolas do sistema prisional garantem a aquisição de alimentação escolar dentro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e na distribuição do Material Didático e Literário, conforme estabelecido pela Resolução do CNE/CEB nº 02/2010.

O PEEP/MA (2015-2016) faz referência à organização de ofertas de educação formal, não formal e da qualificação profissional, partindo do pressuposto de que os processos pedagógicos no sistema prisional vão para além da escolarização, considerando assim, a ampliação de ações e estratégias que consolidam essas ofertas. Atualmente, de acordo com os dados obtidos durante este estudo, o Centro de Ensino João Sobreira de

Lima conta com atividades pedagógicas e projetos elaborados no decorrer do ano com os professores e supervisão a partir de reuniões de planejamento mensais.

O PEEP (2015-2016) ainda discorre sobre o histórico e diagnóstico das prisões no Maranhão, abordando que essa investigação demandou a busca de informações a partir de entrevistas com pessoas que já trabalharam na educação prisional ao longo dos anos, uma vez que dados documentais em relação a esse assunto são poucos. O Plano destacou que essas informações foram obtidas por meio de professores e gestores, mas principalmente de uma gestora que trabalhou no Centro de Ensino João Sobreira de Lima no período de 1987 a 2010.

O resgate histórico da Educação escolar nas prisões no Estado do Maranhão foi uma atividade que demandou a busca por informações oriundas de fontes documentais e histórias orais de pessoas que atuaram na educação prisional ao longo dos anos, tendo em vista que os registros oficiais são bastante escassos. Segundo relatos orais, a oferta de educação no Complexo Penitenciário de Pedrinhas iniciou-se no fim dos anos 1960, com a inauguração da Penitenciária Agrícola de Pedrinhas por iniciativa das assistentes sociais que prestavam serviço à instituição juntamente com um detento que cumpria pena na época. Estes iniciaram as primeiras salas da unidade na modalidade seriada, com aulas ministradas pelas professoras leigas Maria Divinalva e Maria de Moraes Lobo Seguins (PEEP, 2015, p. 21).

Para a construção do histórico do Centro de Ensino João Sobreira de Lima no PEEP-MA (2015), este informa que contou com a ajuda de professores e gestores, destacando o relato da gestora da Unidade Integrada João Sobreira de Lima que atuou no período de 1987 a 2010. Como mencionado anteriormente, de acordo com o Plano, a oferta de educação existe ininterruptamente no Centro de Ensino João Sobreira de Lima desde sua inauguração, no complexo penitenciário São Luís. A Escola obteve a autorização para oferecer Alfabetização e Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Parecer nº 118/2002.

Faz-se relevante destacar que, a partir da reconstrução histórica, pode-se concluir que o Centro de Ensino João Sobreira de Lima (1960) iniciou suas atividades no Estado bem antes do surgimento da legislação para a educação escolar nas prisões (1984), ressaltando ainda mais as iniciativas de profissionais que atuavam na época, estes não respaldados ainda por políticas públicas voltadas à realidade carcerária vivenciada no Complexo Penitenciário São Luís. A escola tanto quanto a educação, nas penitenciárias, foram reconhecidas pelo Estado apenas duas décadas depois, mesmo já havendo atividades laborativas.

Em 2002, a escola iniciou o processo de levantamento de documentação para solicitar ao CEE/MA o reconhecimento das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso se deve ao fato de que, ao longo dos anos, a escola estava atendendo essa clientela, oferecendo acompanhamento educacional, desde os anos iniciais até os anos finais, do Ensino Fundamental e contemplando o Ensino Médio.

Em 2008, o PEEP-MA (2015) ressalta a colaboração da organização não-governamental Renascer na Penitenciária de Pedrinhas e na Casa de Detenção que, em convênio com o Serviço Social da Indústria (SESI), ofertou vagas para a alfabetização. Eis a informação:

As ações de alfabetização foram retomadas em 2009 com o Programa Brasil Alfabetizado - PBA que, por meio da parceria SECAD/SEDUC/SEJAP, passou a ofertar a alfabetização para jovens, adultos e idosos na Penitenciária de Pedrinhas com o propósito de colaborar com a erradicação do analfabetismo no sistema prisional, não podendo ainda abranger as outras Unidades por falta de espaço e segurança (PEEP, 2015, p. 24).

Em 2014, o sistema prisional atendeu com educação escolar um total de 591 presos. A ampliação da oferta educacional ocorreu principalmente devido à adesão do Estado aos recursos disponibilizados pela Resolução nº 048/2012 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa resolução estabelece diretrizes, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal com o objetivo de apoiar a criação de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa iniciativa viabilizou a contratação de professores, a realização de formação, além da aquisição de mobiliários e equipamentos necessários para o funcionamento das turmas nas unidades prisionais.

O PEEP-MA (2015-2016) ainda aborda questões sobre as práticas pedagógicas e atendimento à diversidade. Esse tópico está constituído por abordagens explicativas sobre ressocialização, a importância da oferta educacional nas unidades prisionais e assim, reflexão sobre o currículo e seus feitos, afirmando assim:

A concepção de currículo defendida neste Plano é aquela que compreende o currículo como um artefato cultural, portanto, não natural, mas uma construção social, resultado de diversos processos (Silva, 1999). Sendo compreendido como um artefato, ele é um elemento produzido e produtor de identidades (PEEP-MA, 2015-2016, p. 66).

Dentro dessa perspectiva, o currículo contribui com a construção de identidades, indo ao encontro dos interesses do processo de ressocialização. De acordo com o Plano (2015-2016), os conteúdos educacionais são apresentados em áreas de conhecimento, conforme descrito no quadro abaixo, o que representa uma abordagem curricular mais

integrada, promovendo os processos que facilitam a construção e reconstrução do conhecimento.

Quadro 3 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DA EJA/SEDUC/MA

Nível	Etapa	Área de Conhecimento
<b>Ensino Fundamental</b>	1ª etapa	Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimento da Natureza e da Sociedade
	2ª etapa	Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimento da Natureza e da Sociedade
	3ª etapa	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Filosofia.
	4ª etapa	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Filosofia.
<b>Ensino Médio</b>	1ª etapa	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.
	2ª etapa	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

Fonte: Disponível no Plano Estadual em Prisões do Maranhão (2015-2016).

Interessante observar que seguindo a organização curricular da EJA, há uma impossibilidade de alteração desse quadro de oferta, o que coloca dificuldades para discussões sistemáticas sobre temas como direitos humanos, o que seria interessante não

somente para a sensibilização dos (as) apenados (as) sobre os seus próprios direitos, mas sobre os direitos de outros, a exemplo do direito à vida. Sobre a estruturação do currículo, Forquin (1993) explica que a forma como são organizados, delimitados, classificados, separados os saberes veiculados na escola influencia, com efeito, a construção da identidade entre os alunos, o modo pelo qual se situam no mundo e se comportam em relação aos outros, contribuindo com os formatos da ordem social. Mesmo que a Escola João Sobreira de Lima não siga na íntegra o disposto pelo currículo oficial, visto toda escola construir uma cultura própria, especialmente face às condições materiais difíceis, existe uma apropriação de aspectos gerais das normas legais impostas que devem ser observadas por todas as instituições sob uma mesma jurisdição, o que impõe a internalização de posturas, muitas vezes condizentes com o que desejam os grupos dominantes.

Portanto, a escola ainda está sujeita às normas impostas pelas autoridades superiores. Como mencionado na seção 3, às instituições educacionais são lugares de disciplinamento, onde os corpos e mentes dos alunos são moldados de acordo com as exigências sociais e políticas. Mesmo em condições adversas, a escola promove a internalização de certas posturas e comportamentos que refletem o que os grupos dominantes desejam. O currículo oficial e as normas legais são ferramentas de poder que disciplinam os sujeitos, mesmo que as condições locais modifiquem a forma como essas normas são aplicadas. No caso da Escola João Sobreira de Lima, a apropriação das normas educacionais, ainda que parcialmente, continua a servir aos interesses dos grupos dominantes, garantindo que certas práticas e posturas sejam reproduzidas e normalizadas. A governamentalidade refere-se às técnicas e estratégias pelas quais o poder é exercido sobre os indivíduos, não apenas por meio da coerção direta, mas também pela indução de comportamentos desejados. No caso da educação, as políticas públicas e os currículos oficiais são uma forma de governamentalidade, na medida em que orientam a forma como os indivíduos são formados e disciplinados dentro das escolas (Foucault, 1979).

Em prosseguimento, o PEEP (2015-2016, p. 68) destaca que a Escola João Sobreira de Lima tem como objetivo seguir as diretrizes nacionais, buscando estabelecer um modelo de educação prisional mais inovador. Isso envolve a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos (EJA), além de atender às particularidades do Sistema Penal. O PEEP-MA (2015) conclui destacando a importância do monitoramento e avaliação de suas propostas de trabalho. Ressalta-se que este

processo é fundamental para que os governantes, gestores e executores do sistema educacional e penal possam compreender a evolução da situação que enfrentam e avaliar os resultados de suas ações. Dessa forma, torna-se viável a tomada de decisões que possam resultar em ajustes e melhorias ao longo do percurso.

No Estado do Maranhão, a oferta da educação nas unidades prisionais não dispõe de um sistema unificado de acompanhamento, monitoramento e avaliação desenvolvido pela SEDUC e SEAP. O que existem são ações isoladas que geram alguns dados, embora incipientes, dessa oferta, como comprovado durante o processo de elaboração deste Plano. As ferramentas atuais para acompanhamento, monitoramento e avaliação existentes são: ficha de movimento mensal (SEDUC), elaboração de relatórios anuais das ações realizadas nas unidades prisionais (SEDUC) e sistema de informações sobre a vida do indivíduo ao ingressar no sistema penitenciário (SEJAP) (PEEP, 2015-2016, p. 81).

Assim, o Plano reitera as seguintes etapas de monitoramento e avaliação: Registro sistemático de informações sobre a oferta de educação nas unidades prisionais do estado através do preenchimento mensal de um instrumento a ser criado pela SEDUC; a elaboração de relatório semestral das ações educativas realizadas nas unidades prisionais a ser encaminhado à SEDUC/SEAP; a análise permanente dos dados gerados, com devolutivas propositivas às unidades prisionais; e a divulgação dos resultados e das ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em cada estabelecimento penal por meio de relatório anual. (PEEP, 2015-2016, p.81)

Por fim, são abordadas metas e ações para serem colocadas em prática nos anos seguintes. Cada meta é discorrida contendo resultados previstos, percentual de crescimento e ações que seriam desenvolvidas para alcançá-las. Estas são: Ampliação da matrícula de educação formal e não formal; ampliação de oferta à educação profissional; ampliação no número de inscritos nos exames de certificação; ampliação no número de bibliotecas e de espaços de leitura e a melhoria na qualidade da oferta de educação.

Considerando o exposto, é perceptível que o primeiro Plano Estadual de Educação escolar nas prisões (2015-2016) apresenta uma estrutura curricular bem organizada com o propósito de aprimorar a oferta educacional dentro das unidades prisionais. Além disso, o documento busca divulgar publicamente as concepções, práticas e metas da educação prisional. Contudo, são ações que nos remetem à noção de processos de alfabetização das sociedades bem analisada por Chartier (1990, p. 218) quando explicita a ideia de uma escrita do estado. Segue a explicação:

Três grandes rupturas modificaram profundamente a maneira como o Estado dá a conhecer as suas vontades ou registra as dos seus súbditos: [i] a que substitui a declaração oral pela fixação escrita (é o caso de Inglaterra,

dos séculos XII e XIII, com a multiplicação dos *royal writs*), [ii] a que substitui o recurso ao notário pelo desenvolvimento das chancelarias (o que representa uma evolução essencial das cidades-estado italianas, tanto pela constituição das documentações administrativas como pela redação das crônicas), [iii] e por fim a que faz recuar o manuscrito perante o texto impresso, alterando a escala da circulação dos documentos oficiais e da literatura de justificação e também dos escritos críticos denunciadores do Estado moderno nos seus abusos ou nos seus fundamentos.

Bem verdade, o primeiro Plano de Educação escolar nas prisões do Maranhão (2015-2016) representa um avanço no que se refere ao desenvolvimento da educação escolar nas prisões no Estado. Uma ação direcionada pelo poder público, mas resultante da luta dos grupos que no país se envolvem com a cobrança de políticas sérias que possam garantir direitos aos menos favorecidos. Nesse sentido, vale observar-se duas situações: a primeira é de que estas são condições necessárias e relevantes para a efetivação de mudanças sociais equitativas; a segunda, de que precisamos ser cautelosos com todo processo de implementação de normas e regulamentos, na medida em que carregam interesses relativos à manutenção das relações sociais vigentes.

Destacamos ainda que este plano representa o primeiro esforço oficial em compilar o arcabouço histórico da educação prisional no Maranhão, embora contenha informações mais gerais e menos detalhadas. Isso evidencia uma lacuna considerável na história da educação nas prisões no Maranhão que precisa ser abordada e preenchida. No próximo tópico, abordamos acerca do atual Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2021-2024).

#### **4.2 Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2021-2024)**

Em 2021, a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, em ação conjunta com a SEAP, elaborou outro Plano Estadual de Educação escolar nas prisões, intitulado: *Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2021-2024)*. O atual plano, designado pela sigla PEESP-MA-2021, informa que o Sistema Penitenciário do Maranhão desenvolve, atualmente, a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Educação Básica-Modalidade) e conta com o Programa de Alfabetização, o Projeto Remissão de Pena pela Leitura, Programa Rumo Certo e Ensino Superior. Com 2.463 (dois mil quatrocentos e sessenta e três) reeducandos contemplados em atividades educacionais no Complexo Penitenciário São Luís e demais

unidades Prisionais, incluindo as 07 (sete) Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC's). (PEESP-MA, 2021).

Para execução desta pesquisa realizamos entrevistas, sobre a construção dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões, com algumas pessoas envolvidas com a oferta de educação formal na Penitenciária São Luís, dentre elas, o Ex-supervisor de Educação da Secretaria de Administração Penitenciária - SEAP (2018 - 2021). Apesar de não explorar todos os aspectos da entrevista neste tópico, é importante destacar algumas declarações que são pertinentes para o atual debate sobre o PEESP/2021, visto ter sido na gestão do Ex-supervisor que nasceu a ideia de construção do atual plano. Desse modo, o Ex-supervisor, responsável pela implementação do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2021-2024), possui falas que podem enriquecer nossa discussão.

Toda a gestão da educação no sistema penitenciário é concebida na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA). Na SEDUC, destaca-se a Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais/Assessoria da Educação de Jovens e Adultos (SUPMODE), responsável pelas ações educacionais no âmbito prisional. Por outro lado, na Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP-MA), a supervisão da educação é realizada através da Supervisão da Educação (SED).

De acordo com o PEESP (2021), a integração efetiva entre esses órgãos é considerada uma condição indispensável para impulsionar ações, projetos e todas as demais atividades no campo educacional do sistema penitenciário. O atual plano foi escrito e planejado por uma equipe multidisciplinar, coordenado pelo supervisor de educação da SEAP em 2018, uma vez que Educação Prisional é relacionada diretamente a vários setores sociais, afinal de contas, existe complexidade e interconexão entre o sistema carcerário e a sociedade como um todo.

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2020) traz consigo todo o aparato legislativo sobre o funcionamento da Escola João Sobreira de Lima e sua rica contribuição à Educação Prisional. Nele, inicialmente, é apresentada uma breve apresentação do Plano, porém sem grandes mudanças em relação ao Plano Estadual nas Prisões de 2015-2016. Desse modo, notou-se a ausência de um histórico no decorrer da análise.

A partir disso, afirmamos que o embasamento histórico utilizado na elaboração do plano estadual não foi enriquecido com dados recentes ou fontes adicionais, o que

explica a nossa dificuldade em conseguir fontes de pesquisa sobre o tema. Isso pode retratar limitações, tanto na história da evolução e das nuances da Educação Prisional, quanto do funcionamento da Escola João Sobreira de Lima. Essa lacuna ressalta a importância de revisitar o histórico, incorporando informações para garantir que o plano esteja alinhado com a dinâmica em constante transformação desse cenário específico.

Segundo as falas do Ex-Supervisor de educação da SEAP sobre a realização desse diagnóstico com os apenados para acesso às aulas, comentou: “A gente ouvia muito os diretores e professores para poder chegar ao nosso objetivo final que eram os alunos.” (Gandhi, 2023). O plano reitera que há grandes esforços para a ampliação de atividades educacionais (formais e não formais) para que assim possa se instituir o Plano Estadual de Educação para Pessoas Presas e Egressas do Maranhão, com o intuito de abarcar o quadriênio 2021-2024.

O Plano Estadual de Educação (2021) ainda relata as principais fontes de financiamentos atuais. Porém, ainda sem mudanças significativas comparado ao Plano Estadual anterior. Assim, podemos afirmar que as ações financiadas com recursos do Governo Federal são: Manutenção e desenvolvimento do ensino, que ocorre por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos que ocorre por meio do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) e Formação Continuada por meio de Recursos do Governo Federal – Plano de Ações Articuladas (PAR) (PEESP-MA, 2021).

No entanto, uma novidade então trazida no atual Plano é o delineamento de redes de parceria para execução das atividades educacionais, entre eles: a SEDUC, com a oferta da Educação de Jovens e Adultos; o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - SENAC com os cursos profissionalizantes; a Federação das Indústrias do Estado do Maranhão - FIEMA, O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, e o Instituto Mundo Melhor – IMM, com os cursos de capacitação.

Os indicadores estratégicos no PEESP-MA (2021) visam o viés da eficácia, apontando assim para o grau de atingimento das metas e objetivos do plano, bem como o viés da efetividade, que apontará os pontos positivos e negativos na realidade da política de educação no sistema prisional maranhense. Ao total são 14 indicadores, sendo os principais: Oferta de Programa de Alfabetização para pessoas privadas de liberdade;

Expansão da oferta de Educação Básica EJA nos níveis: fundamental e médio; Implementação da Modalidade de Ensino à Distância (EaD) na Educação Básica-EJA nos níveis: fundamental e médio; Ampliação da oferta de cursos de capacitação, profissionalizantes e acesso ao Ensino Superior; e a Garantia de continuidade de estudo aos egressos na EJA. A partir dessas estratégias, os planos de ações foram construídos de forma individual para cada eixo, a saber: gestão, educação formal e não formal, exames nacionais, qualificação profissional e capacitação de profissionais.

Sobre a redação do PEESP-MA (2021), o Ex-supervisor delineou o desenvolvimento de seu planejamento, explicitando a forma como foi concebido e organizado. No relato, destacam-se os desafios e angústias enfrentados durante o processo de escrita, evidenciando a evolução e a elaboração contínua ao longo do tempo. Dessa forma, perguntamos ao ex supervisor: **Como foi o processo de elaboração do atual plano estadual em prisões?**

Analizamos os *scripts* do primeiro plano estadual e buscamos novas necessidades. A GESPEN contribuiu muito também, é uma premiação para gestão penitenciária voltada para segurança. São um corpo de gestores, servidores comprometidos para fazer a educação acontecer lá dentro. Uma das maiores dificuldades do plano eram as estratégias para os que estão em processo de liberdade. Colocar essas pessoas em faculdades, fazer ENEM, elas precisam de uma continuidade (Gandhi, 2023).

Embora possamos notar uma preocupação com o futuro dos indivíduos encarcerados e com a sistemática educacional dentro da escola, podemos afirmar que a gestão penitenciária se manifesta através de práticas e técnicas detalhadas bem como: a classificação dos presos, a aplicação de diferentes regimes de disciplina e a criação de regras que regem a vida cotidiana dentro das prisões. Foucault (1979) argumenta que as instituições, incluindo as prisões, são responsáveis por produzir e perpetuar definições de normalidade e desvio. Isso implica que a gestão penitenciária não apenas controla os indivíduos, mas também contribui para a construção de categorias sociais, como a definição de comportamento criminal e a formulação de políticas de reabilitação e punição. Foucault (1979) ilustra como a vigilância, a disciplina e a normalização operam para moldar os indivíduos dentro do sistema prisional, não apenas por meio de punição direta, mas através de um processo de controle mais sutil e abrangente.

Norteados, então, pelo Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Decreto nº 7.626/2011), pela Resolução CNE nº 02/2020 e pela Nota Técnica n.º 9/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, o plano apresenta, juntamente com a

Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, as Diretrizes para a Educação no Sistema Prisional do Estado no Maranhão:

1. Fomentar atividade educacional com orientação pedagógica buscando o desenvolvimento humano e a reintegração social das pessoas presas e egressas do sistema prisional; 2. Fortalecer as ações articuladas com diversos órgãos estaduais dos Poderes Executivo e Judiciário; 3. Estabelecer tratativas e parcerias formais com a Sociedade Civil Organizada para ações e controle social relacionados à política de mulheres no sistema prisional; 4. Buscar a diversidade de oferta educacional, considerando atividades culturais e esportivas; 5. Qualificar os espaços e atividades educacionais em sentido amplo; 6. Evidenciar a educação das pessoas presas; 7. Respeitar a dignidade do custodiado e aos seus direitos assegurados na Lei de Execução Penal; 8. Apoiar e articular as políticas referentes à educação formal e informal de acordo com a Lei de Execução Penal (PEESP, 2021, p. 5)

Essas diretrizes representam um compromisso abrangente e inclusivo para promover a educação e a reintegração social das pessoas envolvidas no sistema prisional. Elas enfatizam a importância da orientação pedagógica, parcerias com diversos órgãos e a sociedade civil, diversidade na oferta educacional, respeito aos direitos humanos e dignidade dos custodiados, além do apoio às políticas educacionais formais e informais. Essas medidas visam não apenas educar, mas também promover uma mudança significativa e positiva na vida dos indivíduos afetados pelo sistema prisional. No entanto, há a necessidade de garantir que tais diretrizes sejam implementadas de forma eficaz e monitoradas continuamente para garantir que atinjam seus objetivos, bem como afirma os indicadores estratégicos do próprio Plano.

Além disso, seria importante considerar como essas diretrizes se alinham com os recursos disponíveis e como podem ser adaptadas. Na atual gestão da Escola João Sobreira de Lima, pôde-se notar durante a visita, a qualificação dos espaços como ambiente letrado, projetos voltados às realidades dos presos, bem como atividades pedagógicas visando o aprendizado significativo.

Como afirmado anteriormente, Foucault (1987) considera a educação como uma grande força de pensar. A educação promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de reflexão, atos de resistência e autonomia que permitem aos indivíduos questionarem as estruturas de poder. Na sua visão, o conhecimento não é neutro, mas está sempre relacionado ao poder (o que ele chama de "poder-saber"). A educação, então, não apenas dissemina conhecimento, mas também disciplina os corpos e mentes de forma a conformá-los às normas sociais. Contudo, através da educação, também é possível cultivar o pensamento crítico e, assim, os indivíduos podem se tornar capazes de questionar e resistir às forças de poder que buscam controlá-los. Nesse sentido, a

educação pode promover a autonomia intelectual, permitindo que as pessoas desafiem as estruturas normativas e exercitem atos de resistência.

Bourdieu (1979), por sua vez, também via a educação como um campo central para a reprodução das estruturas de poder. Ele introduziu o conceito de capital cultural para mostrar como a educação é um dos principais meios pelos quais as desigualdades sociais são reproduzidas. A escola, para Bourdieu, tende a legitimar e perpetuar as desigualdades, pois os estudantes que já possuem o capital cultural privilegiado (como o domínio da linguagem acadêmica, normas e valores da classe dominante) têm uma vantagem significativa em relação aos que não o têm. No entanto, embora a educação seja um meio de reprodução das hierarquias sociais, Bourdieu não via isso de maneira completamente determinista. Ele reconhecia que, através da educação, alguns indivíduos poderiam adquirir capital cultural e, potencialmente, melhorar sua posição social.

A educação como prática cultural não é apenas um reflexo passivo das estruturas sociais, mas também um espaço de ação e contestação. A educação, vista como uma prática cultural, molda as formas de pensar e agir dos indivíduos, influenciando as maneiras pelas quais eles interpretam e reagem ao mundo. Assim, a educação pode ser vista como um dos mecanismos pelos quais as ideias e as mentalidades são formadas e difundidas (Bourdieu, 1990).

O Atual plano ainda conta com objetivos que seguem juntamente com as diretrizes acima, de acordo com as possibilidades encontradas com as redes parceiras:

1. Erradicar o Analfabetismo no âmbito prisional maranhense;
2. Expandir a oferta de Educação Básica-EJA nos níveis: fundamental e médio;
3. Implementar Modalidade de Ensino à Distância (EaD) na Educação Básica EJA nos níveis: fundamental e médio;
4. Aumentar o nível de escolaridade por meio da oferta de cursos de capacitação, profissionalização e cursos de nível superior;
5. Disponibilizar a oferta de vagas da Educação Básica-EJA em Instituições de Ensino, da rede estadual e municipal, para egressos com matrículas ativas nas escolas prisionais, para continuidade e conclusão da formação escolar;
6. Disponibilizar cursos de capacitação e profissionalização aos egressos e albergados;
7. Disponibilizar aos egressos e albergados educação não formal de leitura, cultura e esporte;
8. Estimular a participação nos Exames Nacionais (ENEM e ENCCEJA PPL);
9. Estabelecer atribuições e competências dos Órgãos envolvidos no processo educacional nas prisões maranhenses (SEAP-MA e SEDUC-MA);
10. Reestabelecer fluxogramas/procedimentos para distribuição de atribuições e competências, para compilação e arquivamento de informações, para análise de dados e diagnóstico da qualidade da educação ofertada às pessoas privadas de liberdade;
11. Realizar recrutamento de Profissionais com Graduação: Assistências Social, Pedagogia, Licenciaturas, Profissionais com Especializações (Pós-Graduação Lato Sensu): Especialistas em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, Especialista em Docência;
12. Garantir controle de qualidade na Gestão Educacional Prisional;
13. Verificar execução

de Projetos e Programas inseridos no Plano Estadual de Educação nas Prisões no curso do quadriênio 2021-2024; 14. Ampliar espaços físicos para atividades de educação; 15. Oferecer formação contínua aos profissionais envolvidos com educação no sistema prisional (PEESP, 2021, p. 17-18).

Reconhecendo que a Educação Básica é o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento e as oportunidades futuras, expandir a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis fundamental e médio se torna imperativo. Reconhecemos que existe um compromisso inequívoco em erradicar o analfabetismo dentro das prisões do estado, dessa forma, a implementação de modalidades de ensino à distância visa garantir tal feito, contudo, é uma decisão que precisa ser considerada com cautela no que se refere especialmente à Educação Básica. De acordo com os objetivos acima para a educação prisional, não se trata apenas de ofertar educação formal, mas também de proporcionar oportunidades de crescimento pessoal e cultural. Para avaliar e garantir a qualidade desses esforços, são estabelecidos fluxogramas claros e procedimentos para análise de dados, controle de qualidade e avaliação contínua, bem como a estimulação da participação nos exames nacionais.

Por fim, o PEESP-MA (2021) traz o tópico monitoramento e avaliação do referido plano. Bem como o PEEP-MA (2015-2016), este também é finalizado com o tópico avaliativo. Reitera, então, a importância do monitoramento da gestão educacional prisional e de sua avaliação para efetivação dos objetos e metas em cumprimento ao que está exposto na Constituição Federal de 1988 e sobre a assistência educacional às pessoas privadas de liberdade:

A Avaliação do Plano tem por objetivo verificar execução de projetos e programas inseridos no referido plano no quadriênio 2021-2024, para tanto, as estratégias de alcance de metas serão: a) estabelecer encontros periódicos com a Comissão Estadual de Educação nas Prisões, com a finalidade de verificar, analisar, diagnosticar e, caso necessário, apresentar estratégias para readequação de projetos e programas e b) propor, quando necessário, readequações no plano estadual de educação nas prisões, visando cumprimento do que foi proposto para o quadriênio 2021- 2024 (PEESP, 2021, p.32).

Desse modo, mesmo a partir de dados escassos, visto que são insuficientes as fontes sobre a história da Educação Prisional no Brasil e no Maranhão, a considerar a oferta de educação formal e não formal, o que se observa é um histórico demarcado pelo esquecimento do direito à educação prisional como uma política capaz de contribuir com o processo de mudança pessoal dos (as) apenados (as). Apesar desse esquecimento, desde o final da década de 1960 até os dias atuais, é evidente uma iniciativa organizada pela Escola João Sobreira Lima para facilitar a oferta de educação escolar nas prisões da

Penitenciária São Luís, reforçada pelos planos estaduais de educação nas prisões. Também se nota um maior engajamento das pessoas comuns, aquelas com menos poder de decisão, mas que fazem acontecer com esforços pessoais. São intervenções de escopo limitado, porém impactantes para manter essa política. Consequentemente, exerce-se uma política voltada aos interesses de alguns grupos sociais, política esta que tem custado muito caro à sociedade brasileira.

A negligência institucional e histórica reforça a exclusão social explicada por Bourdieu (2007), uma vez que pode ser visto como um reflexo da marginalização das populações carcerárias, estes expostos de menor acesso ao capital cultural imposto pela sociedade. A educação pode então atuar como um meio de mobilidade social, permitindo que os indivíduos adquiram o capital necessário para melhorar suas posições na estrutura social. Com o Centro de Ensino João Sobreira de Lima, a partir do engajamento de pessoas com menor poder de decisão através da lente do capital social, se constrói aos poucos os recursos baseados nas relações sociais e redes de apoio para assim resultar em acesso a diferentes oportunidades.

Considerando-se os objetivos pelos quais se empenham os diferentes atores da sociedade, é comum a realização de consensos muito especialmente entre o estado e os diversos grupos que compõem o tecido social. Gradativamente, as sociedades tendem a internalizar posturas e comportamentos resultantes de consensos que se tornam duradouros e inviabilizam o questionamento da ordem estabelecida. Acerca dessa estruturação, Elias (*apud* Chartier, 2002a, p. 110) adverte:

À medida que o *tecido* social vai se diferenciando, o mecanismo sociogenético do auto controle psíquico evolui igualmente no sentido de uma diferenciação, uma universalidade e uma estabilidade maiores [...]. A estabilidade particular dos mecanismos de auto condicionamento psíquico que constitui o traço típico do *habitus* do homem ‘civilizado’ está estreitamente ligada à monopolização do condicionamento físico e à solidez dos órgãos sociais centrais. É precisamente a formação dos monopólios que permite o estabelecimento de um mecanismo de condicionamento social graças ao qual cada indivíduo é educado no sentido de um auto controle rigoroso. É aí que se situa a origem do autocontrole individual permanente cujo funcionamento é, em parte, automático.

Com exceção do modo como se desenvolve determinado tecido social, tal mecanismo é inevitável, conduzindo as estruturas sociais, marcadas por especificidades e similitudes. Na oferta de educação prisional as representações de educação construídas configuraram outras representações, muitas inalcançáveis, mas que sustentam processos de longa duração como o de constituição do *habitus* social, responsável pela conformação

das massas sociais e, assim, da manutenção das situações vigentes de cada época. O ambiente da prisão é inóspito, hostil, e, portanto, capaz de contribuir para a construção de representações de educação e de futuro dentro do que poderíamos considerar uma impossibilidade. Educação como algo inalcançável, impossível, pode ser uma das representações construídas pelos apenados, inviabilizando a construção de qualquer futuro promissor, considerando-se as exceções.

Portanto, ressaltamos a importância das políticas nacionais e estaduais voltadas para a educação em prisões, que buscam promover o acesso ao ensino como um direito fundamental e um meio de reintegração social. No contexto do Maranhão, essas políticas e planos são essenciais para garantir que as pessoas privadas de liberdade tenham oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a redução da reincidência e a melhoria das condições de vida dentro e fora das prisões.

Entretanto, para que essas iniciativas tenham impacto concreto, é crucial um acompanhamento contínuo do cumprimento das metas estabelecidas pelos planos estaduais de educação nas prisões. Esse monitoramento deve garantir que as políticas sejam efetivamente implementadas, que as condições de ensino sejam adequadas e que os recursos cheguem às unidades prisionais de maneira equitativa. As políticas de educação prisional mostram como as representações culturais e sociais em torno da educação podem ser moldadas por contextos específicos. Essas políticas precisam ser pensadas como uma forma de transformar o *habitus* dentro do contexto prisional, oferecendo oportunidades concretas de educação que desafiem as percepções de inacessibilidade e ajudem a constituir novos horizontes de vida para os (as) apenados (as). O sucesso dessas políticas depende, em grande parte, da criação de condições que tornem a educação não apenas uma possibilidade, mas uma realidade acessível, ajudando a transformar as representações de futuro dentro das prisões.

Na próxima seção, discorreremos sobre a Escola João Sobreira de Lima no contexto da oferta de educação escolar nas prisões e políticas para educação escolar nas prisões no Maranhão

## **5 A INSTITUIÇÃO JOÃO SOBREIRA DE LIMA E SEU PIONEIRISMO NA OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES: aspectos institucionais (1960-2024)**

O texto apresenta uma análise detalhada do processo de institucionalização da Escola João Sobreira de Lima, situada no Complexo Penitenciário São Luís, no bairro de Pedrinhas. Destaca-se que essa escola é pioneira e única no estado ao oferecer Educação em prisões, o que confere relevância ao seu estudo. A abordagem envolve a investigação do período inicial da instituição, sua organização após a formalização, a definição das rotinas escolares e o papel estratégico da gestão nesse contexto.

Para isso, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) participantes da pesquisa, que forneceram informações valiosas não apenas sobre a sistematização e institucionalização da escola, mas também sobre suas histórias de vida. Essas narrativas incluem relatos das condições encontradas durante o período de envolvimento com a escola ou com as secretarias de educação, as adaptações às realidades das salas de aula, as experiências ao ingressar nesse ambiente de trabalho específico e o progresso ao longo de suas trajetórias como educadores(as) no contexto prisional.

As fontes utilizadas para embasar a análise incluem depoimentos coletados nas entrevistas, o Projeto Político Pedagógico da Escola (2021) e os Planos Estaduais de 2015 e 2020. Esses documentos foram fundamentais para corroborar ou questionar os relatos obtidos, oferecendo uma visão mais ampla e fundamentada sobre a institucionalização e os desafios enfrentados pela Escola João Sobreira de Lima no cumprimento de sua missão educativa.

O Centro de Ensino João Sobreira de Lima (C.E. João Sobreira de Lima) é uma instituição de Educação Básica voltada para os apenados do Complexo Penitenciário São Luís, no Maranhão. De acordo com informações da gestora geral da escola, o centro atende a todos os turnos (matutino, vespertino e noturno), conforme a demanda de cada unidade prisional, estando presente em 34 unidades do sistema prisional de São Luís. Dentro do Complexo Penitenciário, o ensino está distribuído em sete unidades, sendo que a sede da escola está localizada na UPSL1 (Unidade Prisional São Luís). A UPSL6, por sua vez, está situada fora do complexo.

A distribuição das turmas por unidade é a seguinte:

- UPSL1 (sede): 11 salas de aula.

- UPSL2: 7 turmas.
- UPSL3 e UPSL4: 2 turmas cada.
- UPSL5: 5 turmas.
- UPSL7: 7 turmas.

Fora do Complexo Penitenciário São Luís, o atendimento educacional se estende a outras unidades, como:

- Unidade Prisional do Olho D'Água (UPODA): 1 sala noturna.
- Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), em Paço do Lumiar: 2 salas.
- Unidade Prisional de Ressocialização do Anil (UPR ANIL): 2 turmas.
- Unidade Prisional Feminina (UPFEM): 5 turmas.
- Penitenciária Regional de São Luís (PRSLZ): 8 turmas.
- Unidade Prisional Máxima (UPMAX): 2 turmas no formato EAD.
- Unidade Prisional São Luís 6 (UPSL6): 4 turmas.

O Centro de Ensino João Sobreira de Lima desempenha um papel fundamental no processo de ressocialização dos apenados, oferecendo acesso à educação como um meio de transformação social e reintegração.

A Comissão Pedagógica desempenha um papel fundamental na organização escolar, especialmente no contexto prisional, reunindo uma equipe multiprofissional composta por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e profissionais de segurança. Este grupo é responsável por decisões importantes, como a inserção dos internos em atividades educacionais ou laborais. A Escola João Sobreira de Lima, dentro desse contexto, conta com uma estrutura organizacional que inclui 01 Gestora Geral, 01 Supervisora, 44 professores distribuídos por disciplinas e 155 internos matriculados.

No âmbito da pesquisa realizada, os sujeitos entrevistados foram seis profissionais vinculados à oferta de educação escolar nas prisões do Maranhão. Entre os participantes, destacam-se: duas professoras atuantes na Escola João Sobreira de Lima; a gestora atual; a supervisora escolar; a primeira coordenadora da escola (aposentada desde 2011); e o ex-supervisor pedagógico da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). Para preservar a identidade dos entrevistados, foram atribuídos pseudônimos: Nísia e Amália (professoras), Carlota (gestora), Quitéria (supervisora), Tarsila (primeira gestora aposentada) e Gandhi (ex-supervisor pedagógico da SEAP).

Em 2018, a pesquisa de Monografia realizada por Serrano (2020) destacou aspectos relacionados à implementação da escola. Comparando essa experiência com a situação atual, percebe-se um notável avanço na organização, nos planejamentos e no atendimento às demandas de pesquisa, especialmente em função de uma mudança na gestão. A presença ativa da gestão escolar, o funcionamento disciplinado das atividades didáticas e a criação de projetos voltados aos alunos foram elementos que se sobressaíram, refletindo admiração e entusiasmo por parte dos envolvidos, conforme registrado nas falas obtidas.

A atual gestora da Escola João Sobreira de Lima participou brevemente da entrevista, devido à coincidência com o planejamento mensal realizado no mesmo dia. Apesar disso, sua contribuição foi significativa para o desenvolvimento das atividades, apresentando propostas de projetos a serem implementados pelas professoras. Além disso, mostrou-se acessível, disponibilizando seu contato para respostas a eventuais questionamentos futuros. Durante o intervalo, a gestora também realizou uma breve apresentação da escola e respondeu a algumas perguntas, demonstrando comprometimento com o trabalho e com o processo de pesquisa.

A gestora apresentou um panorama completo sobre a estrutura da escola, detalhando as divisões de cada unidade localizada no Complexo Penitenciário. Durante sua explanação, destacou o número de salas de aula, que totalizam 58, e informou que a instituição atende 1.035 alunos matriculados. Além disso, esclareceu os horários de funcionamento das aulas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Como parte das iniciativas futuras, mencionou o projeto intitulado *Resgatando Valores*, programado para ocorrer em 12 de dezembro de 2023, estendendo um convite para prestigiarmos o evento. Essas informações oferecem uma visão ampla sobre a dinâmica e os esforços em andamento na escola.

As respostas às perguntas frequentes direcionadas aos participantes serão examinadas de forma conjunta, sendo apresentadas com a identificação dos respondentes indicada entre parênteses. O conteúdo será organizado em subseções, sob a denominação das categorias previamente definidas, começando pela análise da categoria Contexto e Histórico da Escola João Sobreira de Lima.

## 5.1 Contexto e Histórico da Escola João Sobreira de Lima

A partir da realização de entrevistas, buscou-se conhecer um pouco da história do C. E. João Sobreira de Lima, assim como dos sujeitos selecionados para os relatos. Levando tudo isso em consideração, as entrevistas foram semiestruturadas com 10 perguntas para as professoras e gestoras, contudo, a partir da condução e decorrer das entrevistas, os questionamentos são flexíveis, podendo ser reelaborados ou até mesmo produzidas novas perguntas se necessário. As perguntas utilizadas e pensadas para as entrevistas basearam-se nas seguintes categorias de análise: Contexto e histórico da Escola João Sobreira de Lima (três perguntas); Funcionamento da Escola João Sobreira de Lima (duas perguntas); Políticas Educacionais (uma pergunta), Envolvimento com o Trabalho (uma pergunta) e Apreciações sobre trabalho desenvolvido na CEJSL (três perguntas).

No processo das entrevistas tivemos várias conversas informais com os participantes da pesquisa. Inicialmente, em conversa com a atual gestora da Escola João Sobreira de Lima, ficamos sabendo que<sup>1</sup> João Sobreira de Lima é o patrono da escola que leva o seu nome. Em 12 de dezembro de 1965, na gestão do governador Newton de Barros Belo foi inaugurado o Complexo Penitenciário de Pedrinhas, localizado à margem da BR-135, km 13, distante 28 km da cidade de São Luís. Foi inicialmente regulamentado para receber condenados do sexo masculino e, a partir de 1979, de ambos os sexos, condenados a regime semiaberto que vieram transferidos da cadeia pública que ficava em um antigo casarão colonial no município de Alcântara. Porém, com o crescimento do número de presos e por não existirem, na época da sua criação, outras penitenciárias no Maranhão, ele passou a receber presos condenados para cumprimento de pena em regime fechado e aberto (PEEP, p. 21, 2015-2016).

Segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões (versão preliminar, 2012), a história da Unidade Escolar João Sobreira de Lima vem sendo reconstruída, majoritariamente, a partir de relatos orais. Nesses relatos foi informado que a oferta de educação formal no Complexo Penitenciário São Luís teve início em fins dos anos 1960,

---

<sup>1</sup>João Sobreira de Lima foi 2º Sargento da PMMA, motorista do Conselho Superior do Exército – CSE/Gabinete da Secretaria Executiva - GSE nº 225, que ao desempenhar suas funções como militar na Penitenciária de São Luís, criou as primeiras turmas de alfabetização com apenados, tendo nascido em 19 de junho de 1932 e falecido em 01 de setembro de 1972.

com a inauguração da Penitenciária Agrícola de Pedrinhas, por iniciativa das assistentes sociais que prestavam serviço na instituição, juntamente com um detento que cumpria pena à época e o Sargento João Sobreira de Lima. Estes iniciaram as primeiras salas da unidade na modalidade seriada, com aulas ministradas pelas professoras leigas Maria Divinalva e Maria de Moraes Lobo Seguins.

Na década de 1970, a Secretaria de Justiça assumiu a gestão do processo de reinserção social e aderiu ao Movimento Brasileiro de Alfabetização que tinha por objetivo a erradicação do analfabetismo, dando continuidade às atividades educacionais com salas de aula no interior da penitenciária (PEEP, 2015-2016). Posteriormente, final da década de 1980, foram implantadas salas de aula de 1ª a 4ª séries para internos de ambos os sexos, de regime fechado, no turno noturno e depois nos turnos matutino e vespertino, cujo pessoal docente era pertencente ao quadro funcional da Secretaria de Estado da Justiça. Como mencionado anteriormente, em 1987 a Secretaria de Estado da Educação encaminhou 03 (três) professores efetivos do quadro, com contrato especial para atuarem em salas de aula de Ensino Fundamental, quando a escola já existia com a denominação de Escola João Sobreira de Lima e tinha como Diretora a assistente social Maria José Gama.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Secretaria de Justiça surgiram, com data de 30 de abril de 1980, no Governo de João Castelo (1979-1982) em convênio com o Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer alfabetização aos detentos da Penitenciária São Luís. Em seguida, a escola denominada João Sobreira de Lima foi oficialmente reconhecida por assim ofertar por mais de três décadas o Ensino Fundamental aos apenados do regime fechado e semiaberto. A escola funcionava de fato e, ao receber visita de membros do Conselho Estadual de Educação/CEE – em 9 de abril de 2002, foi constatado um número de 212 alunos matriculados na Unidade Escolar.

Conseqüentemente, depois de três décadas de existência, foi solicitada a regularização da Escola João Sobreira Lima ao CEE, por meio dos Ofícios nº 518/2000-CAB e nº 13/2000/SAT/SEP, o que foi autorizado pelo Parecer nº 118/2002 CEE, no dia 25 de abril de 2002. Dessa forma, a referida escola tornou-se a primeira Escola Pública implantada em uma Penitenciária no país. A instituição, vinculada à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, iniciou seus trabalhos educacionais em parceria com a Secretaria de Estado da Segurança, atendendo inicialmente à Penitenciária de Pedrinhas e de Segurança Máxima São Luís, nos turnos matutino e vespertino. Em 10 de abril de 2015,

o Conselho Estadual de Educação estabeleceu normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica a Jovens e Adultos privados de liberdade, do sistema prisional do Estado do Maranhão (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Complexo Penitenciário São Luís (2012)



Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir do site <https://oimparcial.com.br>.

Figura 2 – Complexo Penitenciário São Luís (2024)



Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir do site <https://oimparcial.com.br>

Nas figuras 1 e 2 vemos a comparação estrutural do Complexo Penitenciário São Luís em 2012 e do Complexo Penitenciário São Luís em 2024. Como se pode perceber, a diferença estrutural é visível ao longo dos anos. Atualmente, o Complexo Penitenciário

São Luís tem crescido de forma exponencial. Por mais que não tenhamos fotos disponíveis do Complexo em seu período inicial, é possível notar cada vez menos a presença do verde e componentes naturais, e sim mais celas e muros de concreto, uma vez que a segurança precisou e vem sendo reforçada ao longo dos anos.

Obter informações sobre a oferta da educação em prisões no Maranhão não é uma tarefa fácil, contudo, registrar o percurso da educação prisional em nosso estado constitui uma contribuição relevante. Nesta seção, apresentamos resultados e discussões sobre a pesquisa empírica realizada no Centro de Ensino João Sobreira de Lima, localizada dentro do Complexo Penitenciário São Luís, a partir das entrevistas semiestruturadas. As respostas serão analisadas de acordo com as categorias de análise mencionadas anteriormente.

Ressaltamos ainda a imensa dificuldade de realização dessa parte da pesquisa, devido às diversas exigências impostas para a entrada no Complexo Penitenciário São Luís. Para cada acesso, era exigida uma autorização via SEAP que chegava a demorar meses para sair. Vencida a etapa das autorizações, encontra-se ainda a lacuna de documentações sobre o objeto de pesquisa, histórico da escola em questão e demais arquivos históricos e documentais sobre a temática em análise.

Inicialmente, a entrevista foi conduzida com a supervisora atual da escola. No dia da visita de realização da entrevista ocorria uma reunião mensal de planejamento envolvendo todas as professoras das diversas unidades prisionais. Esse dia foi considerado propício para encontrar o maior número possível de professoras em um mesmo local, permitindo também compreender como o planejamento é realizado em conjunto com a coordenação da escola. Tanto a reunião quanto as entrevistas foram realizadas na sede da escola, localizada na Penitenciária São Luís, unidade UPSL1.

O Complexo Penitenciário São Luís foi inaugurado em 12 de dezembro de 1965, a este são integrados: Presídio feminino, Centro de Custódia de Presos de Justiça (CCPJ), Casa de Detenção (Cadet), Presídio São Luís I e II, Triagem, o Centro de Detenção Provisória (CDP), situado no 14 km da BR-135, Bairro Pedrinhas, na Cidade de São Luís, Maranhão (Figura 3). Popularmente, a penitenciária ficou conhecida até hoje como Complexo Penitenciário de Pedrinhas, pelo mesmo estar localizado no bairro mencionado, porém a nomenclatura correta e reconhecida pelas Secretarias é Complexo Penitenciário São Luís. Na figura 3 trazemos um mapa com a localização do Complexo Penitenciário São Luís, situado no bairro de Pedrinhas.

Figura 3 – Mapa da localização do Complexo Penitenciário São Luís



Fonte: Figura disponível na Folha UOL (2017). Disponível em <https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/05/1886231-complexo-de-pedrinhas-no-ma-tem-fuga-e-morte-de-detentos-no-domingo.shtml>.

Durante a visita para recolhimento de dados em 2023, as professoras da Escola João Sobreira de Lima manifestaram prontidão logo após a conclusão da reunião de planejamento com a coordenação. O critério adotado para a seleção das professoras entrevistadas foi o tempo de atuação nas salas de aula dentro da penitenciária. Após a visita, com o auxílio da gestora, que facilitou o contato, agendou-se uma conversa com a primeira gestora da escola, que desempenhou suas funções no local de 1987 a 2011. Durante a visita ao Complexo, por questões de segurança, não é permitida a entrada de aparelhos eletrônicos, assim como celulares, câmeras, gravadores. Toda a conversa foi registrada de modo manuscrito. Não é permitida também a realização de fotos ou gravuras desses documentos presentes em sala de aula. Em seguida, portfólios, planejamentos e diário de classe foram todos apresentados em mãos naquele momento. Por último, entrevistamos o ex-supervisor de Educação da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária – SEAP. Ele está na Secretaria desde 2014 até os dias atuais, ocupando diferentes setores.

Como anteriormente mencionado, o início da Escola João Sobreira de Lima vem sendo conhecido a partir de relatos orais de assistentes sociais que trabalhavam na época no presídio, em meados de 1960. A Penitenciária Agrícola de Pedrinhas foi um marco

importante no histórico da escola. Entre todas as professoras entrevistadas, somente uma ainda estava presente na escola em seu período inicial, a professora Nísia. Essa professora se fez presente no início da oferta de educação escolar no sistema prisional, porém no setor de advocacia. Atualmente, essa mesma professora se recusa a sair por aposentadoria alegando a afetividade pela educação prisional. Durante a entrevista, Nísia comentou sobre as recordações da escola quando foi lecionar pela primeira vez na João Sobreira de Lima, principalmente questões infraestruturais, em 1986.

Em prosseguimento, a partir da categoria de análise Contexto e histórico da Escola João Sobreira de Lima, iniciamos perguntando para a Supervisora Quitéria e para Nísia, professora mais antiga da instituição: **Como foi o processo histórico de construção e crescimento da Escola João Sobreira de Lima dentro do presídio?**

Tudo começou em 1960, o Sargento e PM João Sobreira de Lima começou a alfabetizar, mais umas assistentes sociais por causa das demandas. Antes disso tudo, era outra estrutura (Quitéria, 2023).

Eu trabalho aqui há 37 anos... Tenho 69 anos, 49 anos de casada... Tenho pós-graduação em docência. Tem 37 anos (1986) que trabalho aqui, mas não quero sair daqui não (risos). Eu adoro trabalhar aqui. No início... Eu trabalhei três (3) anos como secretária em uma sala cheia de advogados. Trabalhava como serviços diversos. Em 1982, fui para o estado, virei funcionária pública, meu marido já trabalhava como agente penitenciário daqui. Trabalhei alfabetizando por 12 anos. Hoje eu trabalho na 2ª etapa da EJA, dando aulas de matemática e ciências. Quando eu vim para cá, não existia nenhuma unidade ainda... Era penitenciária agrícola. Só tinha um prédio... Tinha também uma porquiça, refeitório... tinha muita bananeira, era muito arborizado, parecia um sítio. Não tinha muro, era tela vazada. Aqui dentro tinha um 12º DM, era uma delegacia. Tinha uma horta... Pedro (um funcionário da época) levava os presos para tomar de conta da horta, e aí se vendia para os professores. Também tinha uma sala de reformas, onde tinha um sofá. Na época, homem e mulher ficavam juntos, estudavam juntos. A parte administrativa fica no pavilhão de cima. Trabalhei os três turnos. Só tinha quatro (4) salas na época e os alunos ficavam no chão de tão lotada que eram as salas... Existia uma superlotação das celas também (Nísia, 2023).

No diálogo com Nísia, uma das primeiras professoras da Escola João Sobreira de Lima, constatamos que ela iniciou seu trabalho docente em 1986 na João Sobreira de Lima, lecionando na escola até hoje. Confirmou que, no final da década de 1980, como dito no início da seção, foram implementadas, no Complexo Penitenciário São Luís, salas de aula de 1ª a 4ª séries para internos de ambos os sexos de regime fechado, no turno noturno e depois nos turnos matutino e vespertino, cujo pessoal docente era pertencente ao quadro funcional da Secretaria da Justiça (PPP, 2023, p. 4).

É válido ressaltar que a escassez de fontes históricas sobre a Escola João Sobreira de Lima pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a natureza específica da

instituição situada no Complexo Penitenciário São Luís, o que pode resultar em limitações no acesso e na disponibilidade de registros históricos. Além disso, a relevância histórica de escolas dentro de unidades prisionais pode não ter sido inicialmente reconhecida ou documentada de forma extensiva por órgãos públicos. A prioridade às questões de segurança e a confidencialidade associada às operações prisionais podem também influenciar a disponibilidade de informações históricas.

Essa dificuldade nos remete a Chartier (1991), quando argumenta que o conhecimento histórico é moldado pelas práticas sociais e culturais de uma época. No caso da Escola João Sobreira de Lima, diversos fatores contribuem para a escassez de registros históricos, refletindo as práticas sociais e culturais que não priorizam ou reconhecem a importância histórica de instituições educacionais em contextos prisionais. A natureza específica da escola, inserida em um contexto de segurança, pode resultar em limitações no acesso e na disponibilidade de registros. Chartier (1991) defende que a história não é apenas uma narrativa dos fatos, mas também das ausências e silêncios que revelam as prioridades e os valores de uma sociedade. A falta de documentação extensa sobre a escola dentro da prisão pode ser vista como reflexo de uma representação de não reconhecimento da relevância histórica dessas instituições. A escassez de fontes, nesse contexto, pode ser compreendida como resultado das práticas culturais e institucionais que moldam o que é considerado digno de registro e preservação histórica.

Posteriormente, o PEEP/2015-2016 menciona que a Educação no Complexo Penitenciário de Pedrinhas teve início no fim dos anos de 1960 com a inauguração da Penitenciária Agrícola de Pedrinhas através da iniciativa das assistentes sociais que prestavam serviço na época. A partir disso, fizemos a segunda pergunta pertencente à categoria histórica da pesquisa para a atual gestora da escola e ao Ex supervisor de educação da SEAP, sendo esta: **A Escola João Sobreira de Lima possui algum outro documento que comprove seu período inicial?** Sua resposta foi: “Existe uma documentação que é o Projeto Político Pedagógico da escola, porém está em reformulação para o CEE aprovar”. (Carlota, 2023). Por outro lado, Gandhi, Ex supervisor de educação da SEAP afirmou:

A documentação é algo mais atual. O modo de conduzir o sistema prisional mudou. Existe o IINFOPEN, existem alguns mecanismos, mas tudo é muito atual. Só precisa mudar a sociedade, a visão da sociedade. O sistema antes era visto apenas como punitivo, hoje, com a ressocialização, mudou. Vimos a parte histórica dos projetos de acordo com o Plano feito em 2015, pegamos esse

histórico, também conversando com alguns professores antigos (Gandhi, 2023).

A preocupação com o registro histórico de atuações no campo da educação prisional não tem sido uma atuação constante no Brasil e especificamente no Maranhão. Nesse sentido, compreender como se estruturou a Escola João Sobreira Lima em São Luís-MA, representa uma forma de identificar meios e maneiras de como essas políticas se integram ao corpo das instituições. Chartier (2002) argumenta que a ausência de registros adequados pode levar a uma visão fragmentada e distorcida dos eventos passados, uma vez que a maneira como os registros são produzidos, preservados e interpretados impacta significativamente nossa compreensão das práticas institucionais e culturais. Sem registros detalhados, a falta de documentação sobre as atuações no campo pode resultar em uma compreensão incompleta e equivocada das políticas e práticas educativas. Além disso, Bourdieu e Elias (2005) nos alertam que a falta desses registros históricos pode ser vista como uma forma de invisibilização das lutas e das conquistas dos indivíduos nesse campo. Argumenta-se, então, que as instituições são moldadas por processos históricos e sociais complexos, nos quais as relações de interdependência e de poder são centrais.

Essa possibilidade de mudança de perspectiva aos olhos da sociedade traz consigo a possibilidade de uma nova concepção da educação prisional. A menção à documentação como algo mais atual sugere uma mudança na forma como o sistema prisional é gerido, isso pode incluir a digitalização de registros, a implementação de novas políticas e procedimentos, e o uso de dados para informar decisões e avaliar o desempenho do sistema. Porém, a falta do histórico pode trazer consequências negativas para entender o nível de educação formal dos indivíduos ao longo dos anos, bem como identificar lacunas de aprendizado, assim como compreender o funcionamento das práticas sociais no âmbito da educação escolar nas prisões.

Sobre o assunto, como mencionado em nosso referencial teórico, a história é a única disciplina que tem a ambição de enunciar o que aconteceu; graças às técnicas próprias da operação histórica (De Certeau, 1982), é possível reconhecer as falsificações e denunciar falsários, separando o verdadeiro do falso através de um saber controlável e verificável. Chartier (2002, p. 97-100) entende que a história é uma prática científica, um saber controlado com operações técnicas específicas, porém um saber limitado pelo lugar social de onde se fala. Contudo, abandonar a intenção de verdade é deixar o campo livre

a toda a sorte de falsificadores. Por conseguinte, reiterando o que já escrevemos, a escrita da história da educação escolar nas prisões no Maranhão representa uma atitude emancipatória, visto permitir identificações, reconhecimentos e uma visão de processo capaz de possibilitar a construção de um olhar sobre a viabilidade de mudanças mesmo nas instituições ditas completas.

A terceira pergunta foi direcionada à primeira gestora, à professora e ao ex supervisor em busca de respostas sobre a infraestrutura da escola desde o seu período inicial até os dias atuais: **Como foram acontecendo as mudanças de infraestrutura da Escola João Sobreira Lima com o passar dos anos? Atendeu as necessidades essenciais ao funcionamento da oferta de educação formal? Por quê?**

Teve uma professora específica que trabalhava na UPSL2 que ajudou a colocar a EJA na escola. Agora a escola não recebia o dinheiro direto, o dinheiro ia para outra escola que era lá na Estiva, aí de lá era que eles dividiam para eu poder comprar o material. Mas, no começo, começo mesmo, não tinha quem comprasse material, quem comprava era eu e mais uma outra professora, a gente comprava caderno, borracha, lápis, a gente comprava tudo, do nosso dinheiro. Nenhum governo deu muita atenção, depois que eu saí que eu vi que Flávio Dino olhou mais para a Penitenciária (Tarsila, 2023).

Existe um déficit de material até hoje, não é antigo, os professores arcam com algumas coisas. Às vezes recebemos o repasse do dinheiro de outras escolas (Nísia, 2023).

Olha, até hoje somos o primeiro lugar em educação. Existe uma evolução, novos caminhos. Como funciona já está tudo escrito no Plano. A GESPEN também contribuiu bastante. A GESPEN é uma premiação para gestão penitenciária voltada para segurança. Focalizar no gestor com uma mentalidade voltada lá pra dentro. É um corpo de gestores, servidores comprometidos para fazer a educação acontecer (Gandhi, 2023).

Como citado, a Gestão Penitenciária (GESPEN) é um instrumento de gestão estratégica criado pela Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), com o intuito de acompanhar os avanços na gestão de cada um dos estabelecimentos penais do estado. A partir dos dados coletados mensalmente, o Programa tem como um de seus objetivos sistematizar informações relevantes que dão subsídios para a tomada de decisões e gestão estratégica. Os depoimentos informam um melhoramento gradativo no que se relaciona à infraestrutura do C. E. João Sobreira de Lima. Porém, é possível perceber que uma das grandes lacunas dentro da escola são os materiais não disponibilizados de forma adequada, impactando diretamente nas aulas ministradas em sala de aula, materiais, como livros didáticos, cadernos, lápis, entre outros. Draibe (2001) afirma que: “[...] no que tange aos recursos materiais, vale lembrar que, em muitos programas, a base material específica na qual se apoiam [...] é crucial para o seu êxito. Medidas de suficiência e de

qualidade parecem ser as mais adequadas”. Portanto, esses recursos não explorados dentro da realidade carcerária podem resultar em mais um atraso educacional, que está diretamente influenciando na efetividade de experiências da educação.

A administração da educação no contexto do sistema penitenciário, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), é conduzida por intermédio da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais, vinculada à Assessoria da Educação de Jovens e Adultos (SUPMODE). Por sua vez, na Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP-MA), essa gestão é realizada por meio da Supervisão da Educação (SED). Considera-se que a articulação entre esses dois órgãos constitui um requisito fundamental para o desenvolvimento de ações, projetos e demais iniciativas relacionadas (PEESP, 2021, p. 7).

## 5.2 Funcionamento da Escola João Sobreira de Lima

A partir do exposto, sobre a categoria de análise de funcionamento da escola João Sobreira de Lima, buscamos investigar, inicialmente, o reconhecimento da oferta educacional. Entre os entrevistados para a pesquisa, consideramos conveniente trazer uma fala da atual supervisora e gestora da Escola João Sobreira de Lima. A supervisora da escola trabalha em conjunto com a gestora. Ambas realizam reuniões de planejamento dos professores, estão à frente dos projetos escolares e tomam decisões importantes dentro do contexto educacional na Escola João Sobreira de Lima. Portanto, direcionamos a pergunta sobre a categoria Funcionamento da Escola para a atual gestora: **Como vem funcionando a oferta da Educação Básica na Escola João Sobreira de Lima?**

A oferta da modalidade de EJA, em Prisões do estado do Maranhão, fundamenta-se: na resolução Nº 021/2015 - CEE/MA, no Plano de Educação nas Prisões, Plano Estadual da EJA, e, na Proposta Pedagógica do CEJSL, atualizada em 2022, que aguarda autorização do CEE/ MA, dentre outras legislações em vigência. Atualmente, a oferta de educação sistematizada está presente em 58 (cinquenta e oito) salas de aulas do Ensino Fundamental e Médio nas unidades prisionais da região metropolitana, atendendo um quantitativo total de 1.233 alunos devidamente cadastrados no Censo Escolar 2023 (Carlota, 2023)

A Escola João Sobreira de Lima sempre tem uma aula inaugural, mas também tem a Comissão Técnica de Classificação (CTC), que é uma comissão do trabalho, como se fosse uma equipe multidisciplinar, em parceria com a SUPEMOLD que é a superintendência na SEMED. A SUPEMOLD direciona todo o trabalho da educação prisional. Eles possuem reuniões ou *lives* com os professores e a supervisão. Os internos precisam passar por eles para entrar na sala de aula, eles analisam as condições dos alunos (Quitéria, 2023).

Podemos notar que o reconhecimento da oferta da educação na João Sobreira de Lima foi gradual, como demonstram as informações obtidas em documentos como o PPP e o depoimento de Carlota. De acordo com a fala de Quitéria, constatamos que existe uma comissão responsável em divulgar e disseminar a oferta educacional nas unidades prisionais, além de decidir se o aluno está apto ou não para ser inserido nas salas de aulas. A Comissão Técnica de Classificação - CTC existe em cada estabelecimento prisional, esta, geralmente, é presidida pelo diretor/gestor da Escola, em nosso caso, a João Sobreira de Lima, e formada, no mínimo, por dois chefes de serviço, um psiquiatra, um psicólogo e um assistente social, quando se tratar de condenado à pena privativa de liberdade.

A partir do exposto, observamos que o C. E. João Sobreira de Lima atualmente é reconhecido por oferecer a Educação Básica funcionando de acordo com os preceitos da EJA, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, regulamentada a partir da legislação citada. Dessa forma, conforme explicitado anteriormente, a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos (1997) e a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA) fizeram referência à população carcerária no tema VIII: “A Educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos” (parágrafo 47). Nesse parágrafo, foi reconhecido o direito dos privados de liberdade à aprendizagem, destacando a importância de fornecer informações sobre as oportunidades de ensino e formação, permitindo, assim, seu acesso a essas oportunidades. A EJA então se tornou peça central para realização das atividades educativas no sistema prisional e, de acordo com o depoimento, faz parte da sistematização até os dias atuais. Podemos afirmar então que:

Quando falamos de EJA tem sido comum apontarmos a pertinência de que a educação ofertada aos jovens e adultos trabalhadores/as atenda às suas especificidades, certamente, um dos maiores desafios enfrentados por essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a educação ofertada para apenados/as não poderia fugir a essa regra, constituindo-se um campo aberto ao debate e à busca de alternativas que possibilitassem a construção de propostas pedagógicas direcionadas especialmente a esse público (Serrano, 2020, p. 60).

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é essencial que a formação oferecida a esse público seja planejada de forma a contemplar suas particularidades, reconhecendo, valorizando e expandindo o capital cultural dos indivíduos, conforme argumenta Bourdieu (2001). Dessa forma, garantir que a educação destinada a esses grupos atenda às suas necessidades específicas transcende a questão metodológica, configurando-se como um compromisso com a justiça social.

Durante a gestão de Epitácio Cafeteira (1987-1990), a Escola João Sobreira de Lima vivenciou mudanças marcantes que impactaram sua estrutura e funcionamento. Nesse período, houve a nomeação de professores efetivos para compor o quadro da instituição, o que também influenciou diretamente na escolha de uma nova gestora para a escola. Antes dessa fase, a escola operava com a colaboração de assistentes sociais e professores voluntários oriundos do setor jurídico, devido à ausência de um corpo docente fixo. A infraestrutura da época era bastante limitada, composta por apenas uma sala de aula e um banheiro. As atividades pedagógicas eram conduzidas por professores alfabetizadores, e a escola desempenhava um papel importante ao aplicar provas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Centro de Ensino João Sobreira de Lima está presente em todas as unidades prisionais do Estado do Maranhão. No Complexo Penitenciário de Pedrinhas/São Luís se encontram quatro unidades da escola, estas organizadas pela gestora geral, pedagogas responsáveis, os professores e as professoras. A educação ofertada ocorre pela modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, dividida em dois níveis: Fundamental e Médio. Ainda de acordo com a Gestora, o C.E João Sobreira de Lima atende aos dois segmentos da EJA: ao 1º segmento, que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e ao 2º segmento, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além do Ensino Médio, atualmente na modalidade remota - EAD. De tal modo, existem 122 salas para o Ensino Médio, 38 salas para o Ensino Fundamental, incluindo todas as unidades prisionais, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2023). Na tabela 3, informamos o quantitativo de horas/aula do Ensino Fundamental ofertado no Centro de Ensino João Sobreira de Lima, e na tabela 4 trazemos a mesma informação em relação ao Ensino Médio.

Quadro 3 –Horas/aula/anual do Ensino Fundamental

<b>Etapas da Educação do EJA</b>	<b>Equivalência com o Ensino Fundamental</b>	<b>Duração em Horas</b>
<b>1ª etapa</b>	1º Ciclo ou 1 ou 2 Séries	800
<b>2ª etapa</b>	2º Ciclo ou 3 ou 4 Séries	800
<b>3ª etapa</b>	3º Ciclo ou 5 e 6 Séries	800
<b>4ª etapa</b>	4º Ciclo ou 7 e 8 Séries	800
<b>TOTAL</b>		3.200

Fonte: Sistematizado a partir da imagem disponível no Projeto Político Pedagógico - PPP (2023, p. 42)

Quadro 4 –Horas/aula/anual do Ensino Médio

<b>Etapas da Educação do EJA</b>	<b>Duração em Horas</b>
<b>1ª etapa</b>	1000
<b>2ª etapa</b>	1000
<b>TOTAL</b>	2.000

Fonte: Sistematizado a partir da imagem disponível no Projeto Político Pedagógico - PPP (2023, p. 42)

Essa divisão, de acordo com os relatos orais, acontece desde a chegada da primeira gestora da escola e permanece até os dias atuais. De acordo com o PPP da escola, no Ensino Fundamental, 1º e 2º etapas, se fazem presente os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos sobre natureza e sociedade. Nessas etapas, a proposta curricular propõe um conhecimento escolar em áreas mais abrangentes e interdisciplinares. As 1º e 2º etapas são também as etapas de alfabetização. Na 3º e 4º etapas, os campos se organizam mais em áreas disciplinares, então possuem: Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Educação Física, Arte, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Filosofia.

Durante a conversa com a supervisora da Escola, perguntamos sobre a organização atual do C. E. João Sobreira de Lima. Ela relatou que dentro do Complexo Penitenciário existem seis unidades prisionais, da UPSL1 a UPSL6, sendo a UPSL1 a sede da escola.

Ainda contando com a Regional, UPMAX, a do Olho D'água funciona a noite e outras... Nessas unidades também têm salas de aulas, algumas até com

grades. Tem uma política dentro da escola em que os alunos não podem ficar de algemas, até mesmo por conta do processo de ressocialização. Aqui funciona a primeira e a segunda etapas da EJA (alfabetização). Fora de Pedrinhas, tem o ensino EAD, ainda aguardamos aprovação do Estado, mas já está funcionando, as aulas foram aprovadas pela SEAP. No fundamental temos quatro (4) etapas: a primeira é a alfabetização, na segunda já é para eles estarem alfabetizados. A primeira e segunda etapas correspondem ao 1° até o 5° ano nas escolas regulares. A terceira e quarta etapas correspondem do 6° ao 9° ano. A ideia é que as salas de aula tenham um ambiente alfabetizador da EJA. O Ensino Médio tem duas (2) etapas, mas esses são EAD (Quitéria, supervisora, 2023).

A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, reformulado e aprovado em 2023, verificamos que a escola João Sobreira de Lima oferta vagas para alcance de pelo menos 50% do público-alvo, tendo até 25% de evasão escolar no Ensino Fundamental. Esse número melhora consideravelmente no Ensino Médio, com 75% de aprovação em disciplinas e pelo menos 75% de frequência. Com o projeto EAD prisional, a meta é aumentar o número de alunos e aprovações no Ensino Médio ao longo dos anos, e, dessa forma, implementar, em todas as unidades prisionais e apac's do Estado, o ensino fundamental e médio EJA EAD em 50%.

De acordo com o PPP, as avaliações da Escola João Sobreira de Lima obedecem a portaria nº 2.343 de 11 de setembro de 2017, sobre a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, sua concepção de avaliação é por uma avaliação processual, um objeto contínuo de trabalho docente, observando não só aspectos quantitativos, mas qualitativos também. Portanto, caso o aluno apresente um rendimento superior a programação da 1ª etapa, deve ser transferido para a 2ª. Isso poderá ocorrer a qualquer momento do período letivo. Na forma regular da passagem de uma etapa para outra, não haverá reprovação até a 2ª etapa. A aprovação na 2ª etapa significa que ele está apto para ir para a 3ª etapa da EJA. A partir da 3ª etapa, o aluno poderá passar para outras etapas desde que sua pendência seja em até duas (2) disciplinas. Dos alunos dos cursos presenciais é exigida uma frequência de pelo menos 25% para sua aprovação (p. 49, 2023).

Para a Escola João Sobreira de Lima, um dos objetivos da Educação nas prisões é de propiciar uma educação motivadora e dinâmica, na qual o aluno se sinta envolvido de forma afetiva a frequentar a escola, e assim adquirir conhecimento e desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (PPP, 2023, p. 40). Nesse sentido, vale ressaltar que situá-la dentro de um contexto histórico e de práticas curriculares também é essencial. O projeto Político Pedagógico da escola encerra seu documento levantando pautas de dimensões sociais. A inserção da Educação no contexto prisional deve reconhecer e considerar

interações pedagógicas importantes, além das circunstâncias que carregam. É válido ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos dentro deste contexto, além de ser um direito garantido, configura-se como uma modalidade inclusiva.

A partir disto, posteriormente, sobre a mesma categoria de funcionamento da escola, indagamos a ex-gestora geral e a atual supervisora da escola: **Como são repassadas as informações sobre o acesso à educação aos/às apenados/as de Pedrinhas?**

O acesso deles naquela época à escola era pela matrícula, então tinha um dia marcado de matrícula, e eles podiam ir. Do mesmo jeito que funciona aqui fora, funcionava dia sim, dia não. Se eles ficassem muito alvoroçados, a gente suspendia. Na hora da matrícula, se ele não soubesse escrever o nome dele, ele ia para a alfabetização, naquela época também era dividido em 1,2,3, e 4 etapas. Eles tinham prova todo mês, nós tínhamos dia de fazer planejamento, sempre teve, era tudo certinho. Todo mundo sabia o que era para ser dado naquele dia. Nós que fazíamos a matrícula, tinha que ter muito cuidado com a frequência por conta da remissão. Na minha época, era só alfabetização, ainda não tinha o EJA, a EJA era só para fazer a prova, eles estudavam, era uma data marcada e eles iam só fazer a prova lá. A prova era de português, matemática, geografia e história. Antes da prova, eles estudavam essas matérias e, no dia da prova, os agentes os tiravam para fazê-la, muitos deles passavam. Era uma alegria (Tarsila, 2023).

Além do CTC, tem uma aula inaugural também para apresentar a escola. (Quitéria, 2023).

As respostas entre as professoras foram semelhantes, bem como a supervisora e gestora atual. A comissão técnica do trabalho foi citada como forma de gerenciamento de informações da escola. De acordo com a supervisora, os alunos precisam passar pela comissão para ser analisado o perfil e as condições do aluno, somente assim ele saberá se está apto ou não para frequentar as aulas da escola. A Superintendência de Modalidades (SPEMOLD), que faz parte do quadro de superintendências específicas, localizada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), também faz parte da gestão e direciona todo o trabalho e tomada de decisões sobre a educação prisional. No entanto, na época da ex-gestora Tarsila, esse funcionamento, de acordo com seu depoimento, deixou claro que o acesso era por meio de matrículas esporádicas, sem reconhecimento de qualquer superintendência. As aulas eram preparadas para alfabetizar os alunos que possuíam dificuldade na escrita e na leitura. Tarsila ainda afirma que a EJA, então, era apenas um modelo de avaliação da época, dessa forma, distinguindo-se da configuração da educação proposta atualmente, mesmo após a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA) em 1997. Como se pode perceber, havia um processo de

organização de oferta da educação escolar no Complexo Penitenciário São Luís, mesmo antes da modalidade EJA se tornar o formato de ensino praticado no seu todo.

### 5.3 Políticas Públicas Educacionais na Escola João Sobreira de Lima

Sobre a categoria de análise intitulada Políticas Públicas Educacionais, ao longo dos anos, o que se nota é que essas políticas só foram se fazer presentes no contexto educacional em prisões após algumas lutas e, enfim, conquistadas na Constituição de 1988. Diante disso, portanto, direcionamos a pergunta a ex-gestora geral e ex-supervisor de educação da SEAP: **Quais políticas educacionais realmente eram efetivas dentro da escola João Sobreira de Lima?**

Na minha época, não tinha política educacional não, ninguém dava atenção não, não acreditavam muito no que a gente fazia lá dentro não. Muito triste João Sobreira de Lima ainda não ser reconhecido. Na minha época, não tinha essas coisas não, talvez hoje tenha, melhorou um pouco né. Na minha época, tudo o que a gente queria fazer, saía tudo do nosso bolso, do nosso dinheiro, nós que fazíamos e pronto. Foi muito mais difícil para nós. Nós trabalhávamos lá até à noite. Teve uma época em que eles mudaram e a gente ia à noite, eles iam deixar e a gente ia buscar, depois mudou para manhã e tarde. Eu trabalhava o dia todo, as professoras iam depois. A biblioteca que tinha na época fomos nós que arrumamos, a gente levava os livros. As assistentes sociais das igrejas também nos ajudaram muito com isso, mas ela era parte do evangelismo. Fazíamos festas, nunca precisei de ninguém para fazer, diretor, nem nada para fazer, Natal, São João... eram festas grandes. As meninas todas me ajudavam, as professoras, e dava para todo mundo (Tarsila, 2023).

A EAD foi um projeto nosso, por conta da dificuldade de fechar turmas. Criamos a vídeoaula do EMBRAEMA e me disseram que tínhamos que zerar o analfabetismo. As atividades eram semanais. Tinha muita evasão na minha época, então a ideia foi, vamos documentar. A gente pensou em fazer uma plataforma tanto para a secretaria quanto para o interno, então a gente tinha que fazer algo que seria projetado para tudo. A sala de gravação dos professores foi feita tanto para plataforma EAD quanto para a divulgação da secretaria, e assim foi iniciando a ideia (Gahndi, 2023).

De acordo com os relatos fornecidos pela ex-gestora, por mais que não sejam citadas de datas específicas, é possível notar que os eventos contados possuem uma ordem cronológica conforme seu tempo de trabalho inicial na escola (década de 1980). Portanto, percebe-se sua memória detalhada sobre os anos em um trabalho significativo, de apreço pessoal e experiências vivenciadas, permitindo uma narrativa rica em detalhes.

Quanto ao projeto EAD prisional, é um projeto recente. Até o Plano Estadual em Prisões de 2016, esse projeto não era mencionado. Atualmente, ele ainda está em processo de execução. Pode-se afirmar que os alunos, durante as aulas à distância, utilizam internet sem interação presencial com o professor, apenas um tutor em sala para retirada de

dúvidas, e a presença dos agentes penitenciários, em caso de segurança. O PPP (2023) da escola coloca a educação à distância como um projeto em expansão, além de ser um incentivo às atividades laborais da escola. O projeto ainda conta com a operacionalização e estruturalização de uma plataforma, dessa forma, existem fóruns de discussões entre alunos e professores, anexação das atividades, perguntas e respostas feitas na hora da aula, entre outras possibilidades. O material didático é impresso e adequado ao nível de Ensino Médio. Na verdade, o que observamos é uma mudança da forma escolar ou a coexistência de formas escolares, visto que o modelo presencial permanece no Ensino Fundamental. É o que Vicent; Lahire; Thin (2001) classificam como forma escolar de socialização resultante de uma forma de socialização. No nosso caso, o sistema capitalista. Reiteramos:

A escola pode ter um papel central dentro das penitenciárias como forma de reparação efetiva dos/as internos/as que estão privados/as de qualquer contato com o mundo a fora. Para isto, torna-se substancial que as políticas educacionais entrem com o dever de suprir as necessidades que são encontradas dentro do sistema como um todo, abrangendo assim, as lacunas sociais que impossibilitam a prática significativa dos/as professores/as dentro da sala de aula (materiais e recursos descontextualizados, infraestrutura minimamente satisfatória para o andamento das aulas, um currículo que englobe as situações cotidianas dos alunos, entre outros), os problemas encontrados na organização de gestores e diretores das unidades educativas, além de certificar e avaliar o andamento de programas realizados dentro dos estabelecimentos, como o Projovem, a fim de certificar transformações dentro de uma cultura prisional instalada na sociedade (Serrano, p. 35, 2020).

Em consonância com o Plano Político Pedagógico da Escola João Sobreira de Lima atual (2023), destaca-se que a instituição atingiu um novo marco ao oferecer aulas de Ensino a Distância (EAD) para o Ensino Médio, Projeto EAD Prisional. Esse avanço estratégico encontra respaldo nos artigos pedagógicos do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), vol I, Art 3º, que define as "condições de acesso" como a disponibilização de infraestrutura e pessoal, tanto na sede quanto nos polos de apoio presencial, indispensáveis para atender às particularidades do trabalho pedagógico em EAD. No PPP (2023), também é abordado que o aluno assiste às aulas por meio da internet, podendo utilizar computadores, *tablets*, ou até mesmo *smartphones*, não havendo interação social entre aluno e professor, porém, há maneiras de fazer avaliações, sanar dúvidas, fazer exercícios, entre outros. Para isso eles contam com salas de aulas equipadas com tv's, estúdio de gravação na SEAP para os professores, um *software* próprio já utilizado pela SEDUC.

A Educação Tradicional tem seu objetivo explicitado nos conteúdos fixados pelas Propostas Curriculares Nacionais e pela Proposta Nacional da Educação de Jovens e Adultos em consonância com a natureza dos alunos fora da faixa etária da escolaridade do Ensino Fundamental Regular. Por conta disso, seu processo avaliativo é feito de forma contínua, não havendo caráter de reprovação até a segunda etapa.

#### **5.4 Envolvimento com o Trabalho na Escola João Sobreira Lima**

Dando início às discussões sobre a categoria Envolvimento com o trabalho, a pergunta foi direcionada a Tarsila, Carlota e a professora Amália: **Como foi o seu processo de inserção na docência na Penitenciária São Luís? E como foi surgindo seu interesse pela educação prisional?**

Tenho 82 anos, saí de lá em 2011. Cheguei na escola em 1987. Lá era muito bom, nunca fui desrespeitada. Mas, nós temos que respeitá-los primeiro. Saindo muita gente de lá com diploma por causa da EJA. Eu saí e deixei tudo com a diretora Raimunda Amorim e deixei tudo na penitenciária. Eu tenho uma saudade... o pessoal dizia tanta coisa. Quando eu entrei, achei que eles tinham uma cara diferente... como que a gente inventa coisa né? Mas já era tudo lindo, foi melhorando. Quando cheguei lá ainda tinha assistente social trabalhando, quem ficava comigo era Maria José, Marilene, Divinalva... ficavam me dando suporte na escola. Dr. Cabral me ajudou a registrar a escola, ele era promotor, ele era filho do diretor da UFMA. Ele me ajudou demais na secretaria com as coisas da escola, quando eu saí, já estava recolhendo os documentos das professoras para poder fazer um registro do 2º grau, mas aí saí e não deu tempo de concluir. Raimundo Cutrim, secretário de segurança, me ajudou também para eu registrar a escola. Agora parece que ele é deputado (Tarsila, 2023)

Eu entrei no governo de Cafeteira. A oportunidade veio depois das minhas férias, me perguntaram se eu queria ir para o Anjo da Guarda ou para a penitenciária, e eu escolhi a penitenciária. Eu já era professora aqui no Arnaldo Ferreira. Eu fui como professora para Pedrinhas. Lá, com outras professoras que já estavam lá, foi decidido que seria a diretora. Me formei em 1993 pela UEMA, me formei em Matemática. Quando eu cheguei, não tive dificuldade nenhuma. Cheguei, fui apresentada aos alunos, só depois que chegou o pessoal concursado. Tinha uns agentes que dormiam em redes lá dentro da escola, eles também eram concursados, só depois que construíram os dormitórios. Lá dentro tinha uma padaria, que agora é do lado de fora, os pães eram feitos todos lá. Cozinha também. Dentro do presídio feminino tinha costura, cortar, agora eles separam. A escola era muito pequenininha quando eu entrei, não tinha... era só umas salinhas e um banheiro. Nada era dividido. Como os agentes ficavam lá, a gente começou a reclamar e aí começaram a dividir e a melhorar. Fizeram uma reforma na escola, eu ganhei a minha sala, a sala que era dos agentes, depois passou a ser minha. Lá era minha sala, a biblioteca e a cozinha, a nossa comida era feita lá e nós nunca tivemos ajuda em relação a isso, todo mês a gente se organizava pra isso, pra comprar arroz, essas coisas, depois de

muito tempo que a gente foi ter ajuda da secretaria, mas para comprar material. Antes quem comprava material era o diretor geral (Tarsila, 2023).

Sou professora da rede pública do Estado do Maranhão, admitida no serviço público por meio de concurso público em abril de 2002 e março 2010 com duas matrículas de 20h cada, licenciada em Ciências com habilitação em Matemática – UEMA 1999 e Bacharelado em Serviço Social em 2020 – UFMA. Iniciei minhas atividades profissionais como professora de Matemática de Ensino Médio, após essa experiência, laborei como supervisora do Programa Gestão nota 10 da URE de São Luís polo X, posteriormente, assumi a função de coordenadora regional do programa SE Liga e Acelera Brasil, do Instituto Airton Sena, por conseguinte, exerci a função de apoio pedagógico do Centro de Ensino Barjonas Lobão por 03 (três) anos. Após essa experiência, trabalhei como técnica da URE São Luís, somente em maio de 2016, fui encaminhada para atuar no Sistema Prisional como professora de matemática do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, desenvolvendo minha prática docente na sede do Centro de Ensino João Sobreira de Lima e nas salas fora do prédio denominadas: UPODA, UPR Monte Castelo, PRSLZ, UPFEM, UPSL1, UPSL2 e UPSL5, permaneci como docente da casa até setembro de 2021. Em outubro de 2022 fui convidada para assumir a gestão da citada Unidade de Ensino – UE, escola pública, pertencente à Rede Estadual de Ensino que fica situada no Complexo Penitenciário de Pedrinhas – Zona Rural. O Centro de Ensino João Sobreira de Lima – CEJSL, autorizado através do Parecer nº 118/2002 CEE no dia 25 de abril de 2002, tornou-se a primeira Escola Pública implantada em um Complexo Penitenciário no país. A referida Unidade de Ensino - UE realiza assistência educacional em parceria com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária - SEAP, atendendo um total de 13 (treze) unidades prisionais pertencentes ao Complexo Penitenciário de Pedrinhas sendo as seguintes: UPSL 1, UPSL 2, UPSL 3, UPSL 4, UPSL 5, UPSL 6, UPSL7, UPODA, UPR ANIL, UPFEM, PRSLZ, APC Paço e UPMAX. A modalidade de ensino é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, na forma presencial, e EAD, que se destina àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de continuidade de estudos no ensino fundamental ou médio na faixa etária adequada. A referida oferta está normatizada pela Lei de Execuções Penais – LEP no artigo 11 que versa sobre as assistências, dentre elas a assistência educacional (item IV) destinadas a pessoa privada de liberdade – PPL e ao egresso, tem como objetivo assegurar o direito de acesso ao conhecimento como instrumento de transformação social na perspectiva de ressocialização do apenado/reeducando (Carlota, 2023).

Antes eu trabalhava no Senac com menores infratores, então não tive medo de vir para cá, já sabia o que esperar. A única diferença é que aqui na escola tem grades - nas portas - mas elas ficam abertas, é política da escola. As grades abertas e sem algemas. Se não, melhor nem ir para a aula. Se o aluno não for apto para vir dessa forma, eles não autorizam. Vem um ou outro com algema, mas é difícil (Amália, 2023).

Quando cheguei na Secretaria, em 2014, fui para o jurídico, perfil do preso. Dentro disso, a gente vê o preso mesmo, então a gente mantinha contato com eles. Acaba que sempre dava palestras para eles, sobre vários assuntos, com isso acabei sendo notado e virei supervisor em 2018. Em 2021, pedi para sair. Os desafios eram novos, era tudo novo. Quando eu cheguei, a educação estava em 1º lugar e eu tinha que manter. Em 2015/2016 a Seduc já tinha feito um

plano de educação escolar nas prisões, mas senti a necessidade de fazer algo mais específico, algo nosso e, a partir disso, começamos a pensar no plano atual. Sentei-me e comecei a ver sobre o plano em contato com a SEDUC e a diretora da SUPEMOLD (Gandhi, 2023).

Com base no depoimento da Tarsila, é possível confirmar a presença das assistentes sociais Maria José e Divinalva mencionadas na seção histórica do PEEP (2015-2016). O relato reforça que o arcabouço educacional da escola foi gradualmente construído por pessoas comuns e por profissionais de fora do campo da educação, tais quais como promotores, assistentes sociais, pessoas em cargos políticos, que, de alguma forma, contribuíram para o crescimento da instituição. Tarsila também relata as dificuldades enfrentadas no contexto da educação prisional, incluindo problemas significativos relacionados à infraestrutura e à falta de materiais didáticos adequados. A professora Amália, que ingressou na escola após Tarsila, descreve sua chegada como tranquila, devido à sua experiência prévia com menores infratores, o que facilitou sua adaptação ao ambiente. Amália, por sua vez, enfatiza uma política crucial para a condução das aulas na escola João Sobreira de Lima: a opção por não utilizar algemas e por manter as salas com grades abertas. Essa abordagem reforça a ideia de que a escola, mesmo dentro dos limites físicos impostos pelos muros de concreto, deve ser um ambiente de liberdade e emancipação para os alunos. Portanto, afirmamos:

A educação como fonte potencializadora das vivências dos/as internos/as é descartada e muitas vezes praticada como simples papel de suprir apenas o cumprimento da legislação de “educação para todos”. Portanto, o papel da educação dentro das salas de aulas, ainda que estas estejam revestidas de uma visão abafada, presa e esquecida do que é uma educação significativa para os sujeitos independente de sua condição social, é o de intensificar o que foi perdido ou retirado da vida cotidiana. (Serrano, p. 34, 2020)

De acordo com os depoimentos, a inserção de professores oficiais na Escola João Sobreira de Lima foi feita de forma tardia, uma vez que sua existência acontece desde 1960. Porém, como mencionado anteriormente, de acordo com o histórico do primeiro PEEP (2015-2016), foi em 1987 que a Secretaria Estadual de Educação enviou três professores efetivos para as atividades laborativas da escola (p.21). Pode-se notar também que, a partir dos depoimentos da Tarsila e da Amália, não existe uma ausência de receios quanto a vir e se tornar membro efetivo do quadro de professores da educação prisional, estas em vista de entrar e fazer a diferença no local de trabalho. Os depoimentos são afirmações de como a falta de documentação histórica pode ser um obstáculo de compreensão e conhecimento sobre o surgimento da escola e seu funcionamento ao longo do tempo.

O ex-supervisor de Educação da SEAP, iniciou seu trabalho no Complexo Penitenciário São Luís em 2014, por meio de concurso público para Policial Penal. Seu primeiro contato com a realidade prisional foi dentro do Complexo Penitenciário, na doutrina de regime de segurança máxima. Porém, de acordo com sua entrevista, diferente de alguns agentes penitenciários, a ressocialização sempre fez parte do discurso do Ex-supervisor. Atualmente, ele trabalha em outro setor dentro da SEAP, fora da Escola João Sobreira de Lima.

Observa-se que, logo após o Ex-supervisor assumir a gestão pedagógica da SEAP, a educação prisional no Maranhão já era reconhecida como a número 1 a nível nacional, de acordo com o *ranking* das Informações Penitenciárias da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), conforme o percentual de Pessoas Privadas de Liberdade inseridas em atividades educacionais e trabalho. Em 2022, o Maranhão ainda ocupava a mesma colocação dentro do *ranking*, o que pode ser atribuído *a priori*, a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação escolar nas prisões (2015-2016), tendo sua relevância reconhecida pelas secretarias, alcançando os governos atuais no estado.

Desse modo, quando perguntado sobre sua trajetória dentro do Sistema Prisional, começou sua fala afirmando um pouco sobre seu entendimento de ressocialização, este considerado elemento importante para ele: “Cada unidade tem a sua doutrina. Disciplina se ganha, não se perde. Ressocialização é um re-trabalho, não é apenas colocar dentro da sala de aula” (Gandhi, 2023). O ex-supervisor afirmou que por estar envolvido em aulas e palestras no Complexo Penitenciário São Luís durante seu trabalho como policial penal, recebeu o convite da corregedoria para fazer parte da equipe pedagógica da Secretaria de Administração Penitenciária em 2014.

Isso nos remete a Foucault (1978), no curso intitulado *Segurança, território, população*. Ele estabelece como fio condutor de suas análises o estudo do biopoder, definindo-o como “conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (Foucault, 2008, p. 3). Relacionando, Foucault, em suas obras, explorou intensamente as formas como as instituições exercem poder e controle sobre os indivíduos. A escola dentro do sistema prisional pode ser vista como um instrumento desse poder disciplinar. A partir do conceito de bio-poder na realidade prisional, podemos afirmar que se refere à intervenção do Estado na vida dos indivíduos para regulá-los e controlá-los. Ao enviarem professores

para trabalhar na escola prisional, as autoridades educacionais têm a possibilidade de promoverem um processo de reabilitação e mudanças dos prisioneiros, o que é de certa forma, uma manifestação do bio-poder.

Durante grande parte de sua existência, a Escola João Sobreira de Lima enfrentou a ausência de suporte por parte das secretarias e órgãos públicos, comprometendo o pleno funcionamento da instituição. A própria dinâmica do ambiente prisional, centrado em questões de segurança e controle, impactou a priorização de iniciativas educacionais. Os recursos destinados à educação frequentemente foram desviados para atender demandas imediatas e urgentes dentro do sistema prisional como um todo. Essa realidade implica que muitas das conquistas alcançadas na escola resultaram de esforços incansáveis dos próprios profissionais que se dedicavam diariamente, ávidos por mudanças significativas. A iniciativa desses profissionais tornou-se crucial para o desenvolvimento da oferta de educação escolar no Complexo Penitenciário São Luís, uma vez que a carência de apoio externo exigiu a busca incessante de soluções e melhorias dentro do C. E. João Sobreira de Lima.

### **5.5 Apreciações sobre trabalho desenvolvido na Escola João Sobreira Lima**

Prosseguimos a entrevista com a categoria de análise, apreciações sobre o trabalho desenvolvido na Escola João Sobreira de Lima, com a seguinte pergunta à antiga gestora da escola: **Como você avalia o processo educativo na penitenciária durante a sua gestão/permanência?** Eis a resposta:

No nosso tempo teve muita rebelião, muito mesmo, mas a gente não tinha medo não, porque quando eles tocavam, a gente já sabia que tinha alguma coisa acontecendo, então ou a gente corria ou a gente nem entrava na escola. Participamos na greve dos agentes penitenciários, a gente dava força para eles, porque eles nos davam forças também, eles que ficavam com a gente lá na escola. Eles pegavam os meninos na cela, e traziam eles para a gente. Então, nós éramos próximos. Nessa época, a cadeia feminina era lá dentro, eles estavam todos juntos, elas estudavam também, a gente tinha que vigiar bastante eles nessa época porque eles eram danadinhos. Por isso que tiveram que separar, mas também sem desrespeito comigo, e com os professores, esse é o nosso trabalho, sempre nos demos muito bem, a gente tem que se adequar. Mas olha, ninguém fala mal do João Sobreira de Lima para mim. (Tarsila,2023).

De acordo com a fala da primeira gestora da escola, com o pseudônimo de Tarsila, atualmente aposentada, o processo educativo durante sua gestão na escola João Sobreira de Lima foi marcado por altos e baixos. As rebeliões eram acontecimentos mais

frequentes e o conceito de educação era de apenas uma atribuição, muitas vezes confundida como privilégio. Foucault (1987) reitera sobre a mudança dos métodos de punição do século XVIII até a contemporaneidade, mudança tal impulsionada diretamente pela reforma do direito penal para uma nova política punitiva (Serrano, 2020, p. 61). Um direcionamento no qual a prisão torna-se o lugar de encarceramento de pessoas que ofereciam perigo à vida em sociedade, cujo objetivo seria reabilitar e devolver tais pessoas ao convívio social (PEEP, 2015).

Nas histórias das Penitenciárias, as rebeliões se fizeram presentes em muitos momentos históricos, são acontecimentos complexos e multifacetados que variam de região para região. Isso pode ocorrer por diversos fatores, sejam eles: sociais, econômicos, políticos e institucionais, como superlotação e ausência de direitos e condições precarizadas. Atualmente, e no Maranhão, na Penitenciária São Luís, uma das principais causas para o acontecimento de rebeliões também é a temida briga de facções. A primeira grande rebelião da história do Brasil foi a rebelião da Ilha de Anchieta (Figura 4), localizada em São Paulo, em 20 de junho de 1952, impulsionada pelas sessões de torturas e espancamentos que sofriam os 453 presos. Dessa fuga, 108 foram recapturados e 129 fugiram pelo mar. No dia 3 de setembro de 1955, a penitenciária encerrou suas atividades. No Brasil, as manchetes vinham carregadas de superlativos, de acordo com a revista *O Cruzeiro* (Roque, 2028) aquela havia sido a maior evasão do mundo.

Figura 4 – Presídio da Ilha de Anchieta em 1940



Fonte: figura disponibilizada pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo. Acesso em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil>.

O projeto mais significativo, elaborado em 1928, só foi concretizado três décadas depois com a inauguração da Casa de Detenção do Carandiru, em 11 de setembro de 1956, situada nas proximidades da Penitenciária do Estado (SP). No entanto, em 2 de outubro de 1992, às vésperas das eleições municipais, ocorreu a trágica morte de 111 detentos no pavilhão 9 do Carandiru, marcando um dos eventos mais devastadores na história das prisões brasileiras. Esses galpões, considerados verdadeiros depósitos humanos, eram descritos por Ferreira (2018), doutorando em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP) e autor de *Rebelião e Reforma Prisional em São Paulo* (2018), como locais improvisados e precários. Ele afirma que a falta de investimento proporcional nas prisões, em comparação com a alocação de recursos na polícia, contribuiu para a degeneração do sistema prisional, resultando em surtos de rebeliões.

No Complexo Penitenciário São Luís, as rebeliões começaram a ter maiores proporções e a serem documentadas por meios de comunicação a partir dos anos 2000. Em 2001, houve uma das primeiras rebeliões na penitenciária na qual, segundo a polícia militar, os rebelados exigiam transferências, revisão de penas e melhorias nas instalações do presídio e na alimentação. O anexo abrigava 400 presos, e houve três óbitos.

Em 2003, o Pavilhão B abrigava cerca de 600 presos na época em que começou uma segunda rebelião, o presidente da comissão de direitos humanos da OAB-MA, Pedro Jarbas da Silva, que estava acompanhando as negociações na época, disse que os detentos denunciavam suposta agressão de policiais e agentes penitenciários. Em 2005, duas agentes penitenciárias e 20 familiares de presos são tomados como reféns durante o motim. Os detentos apresentavam reivindicações claras durante a rebelião, exigindo a transferência dos presos de outros estados, maior rapidez nos processos judiciais, a libertação daqueles que já haviam cumprido suas penas e a garantia de que não haveria represálias contra os participantes da rebelião.

Em agosto de 2006, durante o horário de visita na Central de Custódia de Presos de Justiça em Pedrinhas, mais de 100 detentos decidiram rebelar-se, visando chamar a atenção das autoridades para questões como superlotação, morosidade nos processos judiciais e a transferência de alguns presos para seus estados de origem. No mesmo ano, em novembro, duas tentativas de fuga e uma rebelião foram registradas, resultando na saída de três presos da cela, sendo recapturados apenas nos portões da penitenciária.

Naquela época, a capacidade do presídio era para 312 detentos, porém, 969 pessoas cumpriam pena na unidade. De acordo com uma matéria do G1 (18/09/2014), por Lucas Vieira e Raquel Soares, seriam necessários pelo menos 96 agentes penitenciários para atender a esse número de detentos, enquanto apenas 11 estavam trabalhando no local. O presidente do Sindicato dos Agentes Penitenciários, César Castro Lopes apontou a falta de recursos, como a ausência de ambulância para atender casos de emergência e problemas na oferta de alimentação, como fatores contribuintes para a recorrência de rebeliões. Em 2016, se discutia uma reforma no complexo penitenciário, mas, nesse caso, o foco era na ampliação para acomodar um número crescente de presos. O Secretário de Justiça e Cidadania, José Magno Soares, afirmou que as medidas recentes, incluindo a interiorização e reformas em Pedrinhas, seriam capazes de corrigir os problemas atuais (Figura 5).

Figura 5 – Interior das Celas no Complexo Penitenciário São Luís, 2019



Fonte: Imagem feita pela ONG Conectas. Disponível em: [www.conectas.org/notivias/complexo-de-pedrinhas-por-dentro-do-presidio-simbolo-de-falencia-do-sistema-prisional](http://www.conectas.org/notivias/complexo-de-pedrinhas-por-dentro-do-presidio-simbolo-de-falencia-do-sistema-prisional)

Ainda inserido na categoria de apreciações sobre o trabalho, buscamos investigar sobre possíveis mudanças na escola João Sobreira de Lima, fizemos assim à gestora aposentada, à supervisora atual da escola e ao ex-supervisor de educação, a seguinte pergunta: **Houve mudanças ou progressos nas pessoas atendidas em sala de aula ao longo do tempo?**

Sim! Da cela para fora, dentro da escola, eles são alunos. Nós não podemos deixar que falemos mal, nós temos que fazer dela verdadeira! O que eles fizeram, eu nunca perguntei, não cabia a mim, graças a Deus eu era querida por todos, até hoje eu encontro alunos na feira e escuto: “se não fosse a senhora, hoje eu não estaria sendo o que eu sou”, porque eu botava para estudar. Eu sempre dava uma ajuda né. Uns já morreram, mas outros estão aí, ótimos. Aqui fora, é mais fácil ser assaltada do que lá dentro (Tarsila, 2023).

Muito, de comportamento, relacional, interação até dentro da sala de aula. Os nossos projetos didáticos ajudam muito (Quitéria, 2023).

Com certeza, pode mudar gestores, professores, mas o plano está lá pra guiar, tem como prever as dificuldades. Mudou muito com a chegada do Dr. Murilo (Secretário de Estado da época), mudamos a mentalidade. Antes ninguém pensava em ressocialização, hoje mudou, precisamos mudar a sociedade. O sistema antes era apenas visto como punitivo, hoje temos a ressocialização.

Entre em 2014, mas já existia educação, trabalhos educacionais que só foram melhorando com o tempo (Gahndi, 2023).

As respostas podem ser exploradas a partir do conceito do ambiente escolar dentro do sistema prisional que se transforma em um lugar socialmente construído, carregado de significados e influências culturais. Podemos afirmar que, na educação prisional, o lugar/escola desempenha um papel crucial na transmissão de valores, normas e comportamentos. Ele se torna um veículo para a ocupação humana, moldando as experiências educacionais dos prisioneiros. A disposição das salas de aula, a organização dos materiais educativos e até mesmo as posturas e hierarquias dentro do ambiente escolar refletem e influenciam as relações de poder e a dinâmica social dentro da prisão.

Frago (1995), em sua abordagem sobre o espaço, destaca sua dualidade: enquanto é percebido como território, uma área demarcada e apropriada, também é vivenciada como lugar, um espaço habitado e cheio de significados. Nesse contexto, o espaço é compreendido como uma construção social, onde o ambiente escolar representa uma manifestação específica desse processo, transformando-se em território e lugar. Assim, o espaço transcende a neutralidade, transformando-se em uma expressão das relações dos indivíduos que o ocupam.

A comunicação do espaço vai além do silêncio físico, conforme afirma Frago (1995). Ele não apenas reflete, mas também educa, tornando-se um veículo para transmitir a ocupação que os seres humanos conferem a ele. Esta função não é homogênea, vai variando de cultura para cultura. Dessa forma, o espaço é, assim, um produto cultural específico, exercendo impacto não apenas no eu social e nas relações interpessoais, como distâncias, território pessoal, comunicação, conflitos. A simbologia associada às disposições dos corpos, a localização, as posturas e até mesmo a hierarquia

e relações dos objetos refletem a riqueza cultural que permeia a interpretação e a utilização do espaço.

A função educativa do espaço não é homogênea e varia de cultura para cultura. No contexto prisional, o espaço escolar é um produto cultural específico que exerce impacto no eu social e nas relações interpessoais dos privados de liberdade. A simbologia associada à organização do espaço – como a localização das salas de aula, a disposição dos corpos e a hierarquia dos objetos – reflete a riqueza cultural e as particularidades do ambiente prisional. Esses elementos influenciam a comunicação, os conflitos e as interações dentro do espaço educativo. Sobre o espaço como uma construção social, Serrano (2020) comenta:

Dentro de uma perspectiva na qual a sociedade luta por construções de presídios maiores e mais contidos, a ideia de educação e saúde dentro desses locais é colocada em segundo plano. A segurança é o bem maior do sistema, e é priorizada em detrimento de outras políticas (p.61).

A análise de Frago sobre o espaço como território e lugar, bem como sua função educativa e impacto cultural, oferece uma perspectiva rica para entender a educação prisional. Para os detentos, a prisão é um local de severa limitação física, nesse sentido, a saída para aulas ganha um forte atrativo. Dessa forma, podemos afirmar que o ambiente escolar prisional é uma manifestação específica desse processo, no qual o espaço físico é moldado pelas interações, regras e práticas dos seus ocupantes. Nesse sentido, a escola prisional vai além da neutralidade física, tornando-se uma expressão das relações de poder, controle e resistência presentes no ambiente carcerário.

Por fim, na categoria apreciações sobre o trabalho, perguntamos sobre a importância da educação para as professoras presentes na escola, o ex-supervisor e a ex-gestora. Dessa forma perguntamos: **Qual a importância do papel da educação escolar dentro do sistema prisional?**

Aqui, em até três meses, eles já estão escrevendo o nome, até porque, na audiência que eles têm com os advogados, eles precisam escrever o nome. A educação aqui faz muita diferença, eles saem com outro olhar. Tem dois alunos aqui que já podem fazer faculdade. Eles mudam mesmo (Amália, 2023).

Muito boa, importante. Eles saem com outro olhar. Tem dois alunos aqui que já podem fazer faculdade aqui dentro. Eles mudam mesmo. A educação muda tudo, só não tiveram oportunidade (Nísia, 2023).

A educação é muito boa, dependendo da pessoa que tiver lá, é muito boa. Quando eu estive lá, já ouvi muito aluno dizendo que tentou estudar lá fora, mas não saiu com o diploma. Muitos alunos mudaram, muitos se arrependeram, muitos tinham necessidade de sair, naquele tempo antigo eles tinham muito arrependimento. Essa educação tem uma importância muito boa, a gente pensa que não salva ou alfabetiza todo mundo, mas uma parte salva

sim! A educação salva sim, senhora, eu acredito, foi muito bom. Mais da metade a gente fez (Tarsila,2023).

Ela é primordial. Muita gente acha que o trabalho sustenta, mas o caminho que mais sustenta, que consolida uma família, o crescimento de uma sociedade, que melhora um país, é a educação. Ela é a mola que move o mundo, quem dirá mudar a vida de uma pessoa que cometeu um erro e quer mudar de vida. (Gahndi, 2023).

Podemos afirmar que a educação como um todo, dentro do ambiente prisional, não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas desempenha um papel crucial no disciplinamento do preso. Todos os depoimentos foram carregados de afetividade pelos feitos construídos em sala de aula mesmo diante da realidade entre muros. A Escola João Sobreira de Lima não escapa da complexidade da lacuna relacionada a questões sociais, econômicas e políticas, tais como desigualdade, pobreza, carência de oportunidades de emprego e educação inadequada. Esses fatores podem alimentar a criminalidade, contribuindo para a tensão observada no sistema prisional.

Voltamos a citar Foucault (1997), afirmando que a aprendizagem da cultura organizacional da prisão objetiva o disciplinamento do (a) preso (a). A cultura organizacional da prisão, segundo Foucault, não se limita apenas às regras explícitas, mas engloba toda uma rede de normas sociais, práticas e valores que moldam o comportamento dos detentos. A disciplina, nesse contexto, não se restringe apenas à aplicação de castigos físicos, mas também, opera por meio de uma observação constante e de estratégias que visam à normalização dos corpos e mentes dos aprisionados. A aprendizagem dessa cultura organizacional dentro da prisão, portanto, é concebida como um processo de socialização que busca integrar o indivíduo às normas estabelecidas pela instituição. Desse modo, podemos afirmar, que a educação como um todo, dentro do ambiente prisional, não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas desempenha um papel crucial no disciplinamento do preso.

O professor Justino Magalhães, autor português do livro *Tecendo Nexos: história das instituições educativas* (2004), foca seus estudos na educação, nas instituições educativas e na história da educação. Seu objetivo é esclarecer os processos e fatos educativos, permitindo a necessária elaboração teórico-metodológica como suporte à pesquisa histórico-educacional. Nesse sentido, Magalhães (2004) aponta a Instituição Escolar como a epistemologia de uma totalidade,

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e

autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (p. 124).

A defesa da escola empreendida pela gestora deixa claro o caráter de organismo vivo mencionado por Magalhães (2004) para instituições. São as pessoas que constituem o lugar e, na Escola João Sobreira Lima, isso fica claro, na medida em que as pessoas comuns assumem a defesa desse lugar, uma defesa que está presente nas diversas situações citadas nos depoimentos. As (os) professores assumiam despesas financeiras, ficavam felizes com o sucesso dos/as estudantes nas provas e enxergavam arrependimento nos alunos. Logo, a Escola João Sobreira Lima apresenta uma trajetória marcada pelo protagonismo docente no sentido de buscar ultrapassar as dificuldades que se impunham. Desse modo, aliado ao processo de institucionalização da Escola João Sobreira Lima, identificamos a atuação veemente de profissionais, como Tarsila.

Magalhães (2004) caracteriza o estudo da história da educação e conseqüentemente das instituições, como instâncias epistêmicas, regadas de desafios de multifatorialidade que anseiam pela densidade de um estudo teórico metodológico relevante.

Na sua evolução, como na sua conservação e consolidação, a dinâmica institucional traduz-se num constructo em que se entrecruzam a educação (como atualização científica, axiológica, tecnológica, de cidadania, de humanidade e subjetivação), a história (como discurso pleno, integrativo, evolutivo) e a instituição (como enquadramento, referente, metaeducação, estrutura de ação e de institucionalização). Tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas (p. 168-9).

Assim, no contexto desse amplo conjunto de informações, é evidente que a trajetória da Escola João Sobreira de Lima tem sido caracterizada por mudanças ao longo do tempo. Seu registro histórico revela lacunas não oficialmente documentadas. A narrativa da escola é construída, principalmente por meio de relatos orais de profissionais que estiveram envolvidos (as) com ela, ressaltando a ausência de documentação adequada, tanto por parte da instituição quanto de fontes externas, ao longo de sua jornada educacional. Entendemos que a eficácia e o sucesso da Educação Prisional dependem de uma série de fatores externos e internos. No entanto, para que haja um maior reconhecimento e apoio, tanto por parte da sociedade em geral quanto das autoridades sociais, é crucial que a história da educação em prisões seja comunicada de maneira eficaz e pertinente.

Na educação prisional, a busca por transformar esse espaço é crucial, buscando redefinir o ambiente para ser mais propício ao aprendizado e à ressocialização. A forma

como vemos o espaço escolar é alvo de diversas pesquisas. Esses estudos variam desde a análise da influência das estruturas arquitetônicas, inspiradas nas ideias de Foucault (1982), até a compreensão do espaço como símbolo e expressão estética, chegando à sua importância como parte do currículo não explícito. Dessa forma, as pesquisas abordam diferentes aspectos, desde a arquitetura até os significados simbólicos e seu papel no que é ensinado de maneira indireta.

Podemos observar, então, que a escola conforma os indivíduos, dotando-os “de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura” (Bourdieu, 1977, p. 26), isto é, uma cultura fundada em uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos. No entanto, essa mesma cultura não é simples reprodutora, tão pouco refratária a mudanças, pois ela tem sua própria identidade construída entre os que escutam, os que leem, os que já sabem e acreditam ideologicamente nos indivíduos. Bourdieu (1999) trabalha em uma perspectiva de que tempo, espaço e escola são determinados pelo diálogo dos objetos e fontes da pesquisa na/cultura escolar, considerando a análise da educação em sociedade. Isso inclui entender as relações e disputas pelo capital cultural, fortalecendo simbolicamente outras formas de capital por meio do reconhecimento e legitimação.

A Escola João Sobreira de Lima desempenha um papel crucial na difusão da educação para os privados de liberdade. Para isso, são necessárias iniciativas provenientes de todos os campos relacionados à escola. Constatamos que essas iniciativas estão presentes nos atores educacionais mencionados, apesar das lacunas nas prisões brasileiras, que, segundo Julião (p. 2017), têm como objetivo aprisionamento das próprias mazelas, funcionando como depósitos de pessoas sem relevância social. Essa realidade pode explicar a falta de documentação e dados históricos sobre a educação prisional ao longo dos anos, bem como o déficit de materiais didáticos nas salas de aula do Complexo Penitenciário. Uma história que precisa mudar. Avancemos, portanto, na discussão e na busca por sujeitos dispostos a fazer a diferença desde os primórdios da educação em prisões, os quais ainda estão presentes no sistema. Constatamos, portanto, a inegável relevância do Centro de Ensino João Sobreira de Lima para os percursos da Educação nas prisões no Maranhão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no sistema prisional é um direito fundamental assegurado pelo Estado aos indivíduos em situação de privação de liberdade. Contudo, a realidade dos presídios brasileiros revela uma série de deficiências que dificultam não apenas a oferta de educação formal, mas também de outras formas de assistência essenciais para a reabilitação dos detentos. Em vez de cumprir o papel de reintegrar essas pessoas à sociedade, as prisões no Brasil, conforme aponta Julião (2017), frequentemente se configuram como meros depósitos de indivíduos marginalizados. Nesse contexto, as *Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade*, instituídas em 19 de maio de 2010, representaram um marco significativo para a implementação da educação no ambiente carcerário, buscando garantir o acesso a esse direito e promover a ressocialização por meio do aprendizado.

A partir disso, torna-se relevante destacar o papel histórico da escola, reconhecer sua importância ao longo do tempo como um agente de transformação social e de disseminação de conhecimento. Isso nos permite entender como as instituições educacionais podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao examinar as discussões relacionadas à educação dentro do contexto prisional, podemos identificar desafios, oportunidades e práticas que podem influenciar positivamente na reinserção social dos egressos. Compreender as perspectivas históricas e necessidades específicas desses indivíduos nos permite desenvolver estratégias educacionais mais eficazes.

Nesse sentido, a pesquisa intitulada *A Escola vai às prisões: percursos da educação escolar nas prisões no Maranhão (1960-2024)* foi elaborada com o propósito de explorar uma temática de significativa relevância social e acadêmica. Sua justificativa fundamenta-se na escassez de estudos voltados à educação escolar no sistema prisional maranhense e na oportunidade de estimular reflexões sobre o impacto dessa educação na sociedade. Essa perspectiva reconhece que as penitenciárias não devem ser vistas unicamente como espaços de exclusão social e punição, mas também como ambientes que favoreçam a análise crítica das trajetórias que levaram os indivíduos à privação de liberdade. Considerando a ausência de registros históricos abrangentes sobre a educação escolar nas prisões do Maranhão, a pesquisa almeja contribuir de maneira expressiva para

o debate acerca da importância da educação como ferramenta de transformação e reintegração social dentro dessas instituições.

Como objetivo geral da pesquisa, elegemos: Analisar os percursos históricos e as principais iniciativas que consolidaram o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões entre 1960 e 2024. Um objetivo que consideramos alcançado na medida em que conseguimos identificar diversos percursos dessa oferta de ensino no Complexo Penitenciário São Luís, assim como confirmar o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar para pessoas em privação de liberdade.

Desse modo, no processo de alcance desse objetivo, no decorrer da pesquisa, nossa discussão direcionou-se para a desconstrução de concepções negativas sobre direitos para presidiários, e, portanto, da percepção das penitenciárias como locais exclusivamente punitivos, orientando a ênfase para seu potencial como espaços de desenvolvimento social e educacional, com o objetivo de ressocializar os (as) detentos (as).

As escolas que oferecem educação no contexto prisional têm representado um marco no processo de institucionalização do direito à educação escolar dentro dos presídios no Brasil. Nesse sentido, essas instituições tornam-se espaços fundamentais para a promoção de um nível básico de dignidade humana, além de atuarem como ferramentas para a implementação de propostas de educação formal. Esse avanço é fruto do esforço contínuo de indivíduos e organizações que defendem uma sociedade pautada pela igualdade de direitos.

Essas escolas surgiram como tentativa de possibilitar às pessoas em privação de liberdade a educação básica oficial ofertada para a sociedade como um todo, nesse sentido, uma possibilidade de que essas pessoas sigam suas vidas, dentro do processo de cumprimento de suas penas. Logo, são lugares de operacionalização do ensino, possuindo organização própria permeada pela forma oficial que completa a construção de um jeito de ser próprio da instituição. É nesse sentido que identificamos a organização de uma cultura escolar específica desses estabelecimentos.

Com a finalidade de alcançar nosso objetivo, tratamos acerca da constituição da Educação escolar nas prisões como um campo de estudos e pesquisas, trazendo a legislação constituída, e como esse campo de estudos vem se construindo no mundo, no Brasil e no Maranhão. Realizamos ainda um pequeno Histórico sobre as Políticas da Educação nas prisões no mundo, no Brasil e no Maranhão. Posteriormente, tratamos da

inserção da Escola João Sobreira de Lima no processo de oferta da Educação Escolar nas prisões a nível estadual e das políticas de educação escolar nas prisões no Maranhão. A seção está intitulada: A Instituição João Sobreira de Lima: aspectos institucionais (1960 - 2024), nesta seção, discorreremos sobre o processo de sistematização e institucionalização da escola dentro do contexto da educação prisional maranhense.

Sobre Educação escolar nas prisões: constituição de um campo, buscamos identificar os diferentes aspectos que vêm sendo discutidos no âmbito da educação escolar nas prisões. Por conseguinte, localizamos assuntos como: o formato da oferta da educação escolar nas prisões; a falta de políticas específicas para a implementação da educação escolar em presídios; a falta de formação adequada dos profissionais de educação e do sistema prisional que atuam com a oferta da educação nas prisões; a compreensão pela sociedade de que educação escolar para presidiários é um privilégio; a deficiente cobertura do contingente de apenados pela educação escolar nos presídios; e a EJA, que além de assegurar a aprendizagem de conhecimentos básicos voltados para a inserção social, é tratada, por autores como Mayer (2006), como uma oportunidade para que os (as) internos (as) decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão.

Uma seleção de problemas que destacam ainda mais a importância da escola e sua relevância dentro do contexto prisional. O que nos remete ao conceito de apropriação (Chartier, 2002), mencionado na pesquisa, no sentido de que as representações se constituem através de várias determinações sociais, concordando-se que a escola em si, não é só sobre prestar serviços educativos, assim como a prisão não é somente sobre isolar, e a educação escolar prisional não é apenas um passa tempo, mas uma condição ao alcance da dignidade humana.

Desse modo, constatamos que a educação escolar nas prisões tampouco é uma preocupação supostamente específica dos países industrializados, que dispõem de recursos permitindo acrescentar programas educacionais aos serviços já oferecidos, enquanto grande número de outros países, mais pobres ou emergentes, não possam nem mesmo oferecer os serviços básicos. Contudo, essas dificuldades fizeram e fazem insurgir debates e estudos cada vez mais voltados para a discussão e aprofundamento de metodologias para a melhoria desse sistema, tendo-se os estudos históricos como parte relevante desse processo, e, portanto, contribuindo para a conformação desse campo de estudos e pesquisas.

Identificamos ainda que, sobre a construção de políticas para educação escolar nas prisões no mundo e no Brasil, no âmbito internacional, as práticas de punição e encarceramento se desenrolam em meio a relações complexas com a democracia. Quanto ao âmbito nacional, mesmo com um relevante aparato legislativo construído, reclama-se por novas políticas específicas a fim de atender as necessidades próprias do sistema prisional.

Tudo isso só confirma a importância da ação da escola dentro desse contexto. Frago (1995) nos permite pensar o ambiente da escola como um lugar produtor de uma cultura específica, em uma relação complexa com o social e o cultural. O autor dá destaque especial aos espaços e tempos escolares, como definidores da cultura escolar. E, por mais que o autor aplique sua fala à escola formal, extramuros, acreditamos que a lógica do conceito sobre cultura escolar alcance qualquer instituição, incluindo a prisional.

No estado do Maranhão, identificamos que a Escola João Sobreira de Lima se destaca como a única instituição responsável pela oferta de educação escolar dentro do sistema prisional, desempenhando um papel fundamental nesse contexto. Sua atuação é complementada pelos planos estaduais voltados à educação nas prisões, que têm sido essenciais para estruturar e fortalecer essa oferta educacional. Um marco importante nesse processo foi o *Plano de Educação nas Prisões do Estado do Maranhão* (PEEP 2015-2016), considerado um dos passos mais significativos para a organização e ampliação da educação escolar nos presídios maranhenses.

O plano em questão apresenta uma abrangência significativa para o período analisado, configurando-se como uma medida importante no processo de organização da oferta de educação escolar em estabelecimentos prisionais no estado. Isso se deve ao fato de que ele representa a materialização de uma política formalizada pelo estado, o que, por sua vez, exige ações concretas para garantir sua implementação ou, ao menos, esforços direcionados ao cumprimento das diretrizes estabelecidas. Dessa forma, o plano assume um papel estratégico no fortalecimento da educação em contextos de privação de liberdade, ajustando-se às demandas por inclusão e ressocialização por meio do acesso à educação.

O segundo plano, intitulado *Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2021-2024)*, é um

documento recente, ainda em vigência, mas que certamente tem uma contribuição relevante para o histórico da educação escolar nas prisões no estado. É um plano muito parecido com o primeiro, e que traz como novidade a inclusão dos egressos do sistema penitenciário na oferta de educação escolar nas prisões. Pelas entrevistas realizadas, verificamos, mais uma vez, a influência da iniciativa das pessoas que trabalham na penitenciária e, mais especificamente, na Escola João Sobreira de Lima, que se empenharam pela construção desse novo plano no intuito de melhorar a abrangência em relação ao primeiro.

Consequentemente, concluímos que as Políticas Educacionais em Prisões no Maranhão iniciam-se com a criação do Centro de Ensino João Sobreira de Lima - CEJSL e com a regulamentação da EJA nesse âmbito (Parecer nº 313/2007 e da Resolução nº 262/2007), tendo prosseguimento com a elaboração dos planos estaduais de educação escolar nas prisões. A partir dessas informações, podemos afirmar que a educação na CEJSL começou bem antes das políticas públicas educacionais existirem no estado e das imposições nacionais pela construção dessas políticas, mesmo que de forma não oficial.

Em relação a Instituição João Sobreira de Lima, responsável pela oferta de educação escolar no Complexo Penitenciário de São Luís, possui um histórico recente caracterizado por lacunas documentais, conforme apontado na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) reformulado em 2023 e nos Planos Estaduais de Educação nas Prisões (2015-2016/2020-2024). A ausência de registros históricos formais e a prevalência de relatos orais na construção de sua memória institucional revelam uma falta de sistematização de dados e informações ao longo do tempo. Essa situação é ainda mais desafiadora devido à própria natureza das instituições prisionais, cuja ligação com a segurança pública restringe o acesso a informações e dificulta a consolidação de uma trajetória histórica mais consistente e bem documentada.

Sobre o percurso histórico da escola, trabalhamos com dez (10) perguntas utilizadas e pensadas para as entrevistas que se basearam nas seguintes categorias: Contexto e Histórico da Escola João Sobreira de Lima (três perguntas); Funcionamento da Escola João Sobreira de Lima (duas perguntas); Políticas Públicas Educacionais na Escola João Sobreira de Lima (uma pergunta), Envolvimento com o Trabalho na Escola João Sobreira Lima (uma pergunta) e Apreciações sobre o Trabalho desenvolvido na Escola João Sobreira Lima (três perguntas).

Sobre a primeira categoria intitulada de Histórico, verificamos que, no final da década de 1980, foram implementadas, no Complexo Penitenciário São Luís, salas de aula de 1ª a 4ª séries para internos de ambos os sexos de regime fechado, no turno noturno e depois nos turnos matutino e vespertino, cujo pessoal docente era pertencente ao quadro funcional da Secretaria da Justiça (PPP, 2023, p. 4). Conforme Chartier (1991), o conhecimento histórico é influenciado pelas práticas sociais e culturais de sua época. Nesse caso, na Escola João Sobreira de Lima, a escassez de registros históricos pode ser consequência de vários fatores que refletem práticas sociais e culturais como a não valorização ou reconhecimento da relevância de instituições educacionais em ambientes prisionais. Além disso, a natureza específica da escola, situada em um contexto de segurança, pode impor restrições ao acesso e à disponibilidade de registros. Sobre a infraestrutura da escola com o decorrer dos anos, concluímos que os depoimentos informam um melhoramento gradativo. No entanto, nota-se uma significativa deficiência na escola em relação à disponibilização adequada de materiais, como livros didáticos, cadernos e lápis, o que impacta diretamente a qualidade das aulas ministradas.

Sobre a segunda categoria de análise nomeada de funcionamento da escola, reafirmamos que a oferta da educação na Escola João Sobreira de Lima foi gradual, como explicitado anteriormente. Atualmente, para divulgar e disseminar a oferta educacional nas unidades prisionais, existe a Comissão técnica de Classificação. Além dessa comissão, temos a Superintendência de Modalidades (SUPEMOLD), que faz parte do quadro de superintendências específicas. A SUPEMOLD ajuda no gerenciamento de informações da escola. Contexto esse distinto do início da Escola João Sobreira de Lima, como informado pela primeira gestora (1987-2011) desta Escola, uma vez que afirmou que o acesso às aulas era por meio de matrículas esporádicas, sem reconhecimento de qualquer superintendência.

Na terceira categoria de análise, denominada Políticas Públicas Educacionais, constatamos que as políticas ainda presentes na CEJSL estão diretamente ligadas à legislação, tais como a remissão da pena por leitura. Atualmente, o projeto de educação a distância (EAD) faz parte da oferta de Educação Básica na escola e encontra-se respaldado nos artigos pedagógicos do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), entretanto, não há interação social entre aluno e professor.

A quarta categoria, intitulada Envolvimento com o trabalho, teve como objetivo conhecer melhor o processo de inserção dos indivíduos na realidade prisional. Os relatos

revelam que a base educacional da escola foi sendo construída aos poucos por pessoas comuns e profissionais de outras áreas, como promotores, assistentes sociais e políticos, que, de alguma forma, contribuíram para o crescimento da instituição. Foram relatadas novamente as dificuldades em infraestrutura e material didático no decorrer dos anos. Relevante destacar que a inserção de professores oficiais na Escola João Sobreira de Lima ocorreu tardiamente (1987), uma vez que o Centro de Ensino João Sobreira de Lima existe desde a década de 1960.

A quinta e última categoria, chamada Apreciações sobre o trabalho, nos revela que, com o passar dos anos, o processo educativo na Escola João Sobreira de Lima foi marcado por ascensões e descensões. As rebeliões eram acontecimentos frequentes, porém oficialmente documentadas a partir dos anos 2000, e a educação era vista como privilégio aos olhos da sociedade. No entanto, conseguimos compreender, a partir dos depoimentos, que a escola é um lugar que desempenha um papel fundamental na transmissão de valores, normas e comportamentos. Observaram-se transformações comportamentais reais nos alunos ao longo do tempo. Frago (1995) afirma que a comunicação do espaço vai além do silêncio físico. Como dito previamente, esta função não é homogênea, vai variando de cultura para cultura e, assim, o espaço é um produto cultural específico, exercendo impacto não apenas no eu social, mas nas relações interpessoais.

Verificamos, portanto, que a educação não trata apenas da transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas de desenvolver um papel determinante no disciplinamento do preso. Foucault (1997) comenta que a cultura organizacional da prisão não é limitada às regras explícitas, mas engloba toda uma rede de normas sociais, práticas e valores que moldam o comportamento dos detentos. Na educação prisional, bem como na Escola João Sobreira de Lima, há uma busca eminente por transformações, e é evidente que a trajetória do CEJSL tem sido caracterizada por mudanças no decorrer dos anos. Existem lacunas não oficialmente documentadas, o que não diminui o papel muitas vezes decisivo que o Centro de Ensino João Sobreira de Lima exerce na difusão da educação nas prisões maranhenses.

Como problema desta pesquisa, trouxemos a seguinte indagação: quais foram os percursos históricos e as principais iniciativas que caracterizaram o pioneirismo do Estado do Maranhão na oferta de educação escolar nas prisões entre 1960 e 2024? Como resposta, identificamos diversos momentos do processo de implementação da educação

escolar no presídio situado em Pedrinhas. A oferta da educação escolar nas prisões no Maranhão teve início na década de 1960, quando o Complexo Penitenciário São Luís era nomeado Complexo Penitenciário Agrícola de Pedrinhas, ainda sem o reconhecimento da Secretaria Estadual de Educação, funcionando com salas multisseriadas. A oferta se organizou por meio de pessoas comuns do estabelecimento prisional, tais como assistentes sociais em conjunto com o 2º Sargento da PMMA, motorista do Conselho Superior do Exército – CSE/Gabinete da Secretaria Executiva - GSE nº 225, João Sobreira de Lima, que daria nome à escola futuramente. As primeiras turmas iniciaram apenas com o objetivo de alfabetização. Posteriormente, na década de 1970, a Secretaria de Justiça assumiu a gestão do processo de reinserção social com o objetivo de erradicar o analfabetismo na penitenciária, tendo o Complexo Penitenciário São Luís aderido ao Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em seguida, na década de 1980, foram criadas salas de aula para internos de ambos os sexos, em regime fechado, do 1º ao 4º ano, inicialmente no turno noturno e, posteriormente, também nos turnos matutino e vespertino. O corpo docente responsável por essas turmas era formado por servidores da Secretaria de Estado da Justiça. Ainda na década de 1980, em 1987, ocorreu a institucionalização do Centro de Ensino João Sobreira de Lima pela SEDUC.

Prosseguindo, em 2002 foi solicitada a regularização da Escola João Sobreira Lima ao CEE, por meio dos Ofícios nº 518/2000-CAB e nº 13/2000/SAT/SEP, o que foi autorizado pelo Parecer nº 118/2002 CEE, no dia 25 de abril de 2002, se tornando a primeira Escola Pública implantada em uma Penitenciária no país. A complementar esses percursos da educação nas prisões no Maranhão, em 2014, foi criado o Plano de Educação nas Prisões do Estado do Maranhão para o período 2015-2016. Posteriormente, a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, em 2021, em ação conjunta com a SEAP, elaborou o atual Plano Estadual de Educação escolar nas prisões, intitulado: *Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão (2021-2024)*. Por fim, em 2023, o do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino João Sobreira de Lima, foi reformulado e aprovado.

O Centro de Ensino João Sobreira de Lima está atualmente presente em todas as unidades prisionais do Estado do Maranhão. A educação ofertada ocorre pela modalidade Educação de Jovens e adultos – EJA, dividida em dois níveis: Fundamental e Médio. O C.E João Sobreira de Lima atende aos dois segmentos da EJA: ao 1º segmento, que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e ao 2º segmento, que

corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, atualmente na modalidade remota - EAD.

Verificamos ainda que, pelo atendimento ao formato da EJA atualmente, a educação escolar nas prisões, seguindo a sua estrutura organizacional curricular, mantém-se pouco flexível, dificultando alterações na oferta de disciplinas, o que, por sua vez, limitaria discussões sistemáticas sobre temas pertinentes, como os direitos humanos, ou qualquer identificação com a realidade diferenciada que os detentos vivem. Essas discussões não só seriam relevantes para sensibilizar os apenados sobre seus próprios direitos, mas também para promover a compreensão da ideia de direito como um todo. Inegavelmente, os conhecimentos adquiridos em sala influenciam diretamente na construção da identidade dos alunos e na forma como eles se posicionam no mundo e interagem na sociedade.

Quanto às dificuldades desta pesquisa, se manifestaram, principalmente na obtenção da documentação necessária para a liberação da pesquisa de campo, um processo que levou seis meses para ser aprovado. A Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) é o órgão responsável por essa liberação e, apesar da demora, desempenhou um papel crucial na obtenção de informações sobre a Escola João Sobreira de Lima, por exemplo. Além disso, enfrentamos a escassez de materiais e documentos sobre a História da Educação Prisional, tanto em fontes informatizadas quanto em arquivos públicos e na própria escola. A resistência da Secretaria de Educação em liberar documentos dentro de um prazo adequado também foi um desafio significativo. Por fim, após a liberação pela SEAP, o tempo limitado com os participantes da pesquisa dentro do complexo penitenciário foi mais uma dificuldade, visto que tivemos que fazer tudo muito rápido, ou seja, um tempo não suficiente. Foi concedida apenas uma manhã para interagir com os professores efetivos, mas essa manhã coincidiu com atividades profissionais, como formações continuadas, o que, embora tenha sido uma oportunidade valiosa para observação, reduziu ainda mais o tempo disponível para as entrevistas.

Reiteramos ainda a necessidade de construção de um histórico da oferta de educação escolar no Maranhão, mais abrangente e detalhado. Esta é uma demanda que se impõe, especialmente considerando que registrar a história representa articular as ideias e, muitas vezes, organizar as práticas, contribuindo para a melhoria da aplicabilidade de políticas como a de educação escolar nas prisões e seus efeitos na sociedade.

Como mencionado anteriormente, Chartier (2002) argumenta que a história é uma prática científica, um campo de conhecimento governado por operações técnicas específicas. No entanto, ele também reconhece que esse conhecimento é condicionado pelo contexto social de quem o produz. Pelo exposto, foi possível concluir que, mesmo com toda ausência de documentação histórica, é notória uma iniciativa coordenada pela Escola João Sobreira Lima com o objetivo de facilitar a disponibilidade de educação dentro da Penitenciária São Luís. Percebemos ainda a presença do poder das pessoas comuns na articulação da concepção de direitos, como o da educação escolar em prisões no Maranhão. Pessoas com o menor poder de decisões, como professores e profissionais da educação, fundamentais para que a educação escolar se mantenha sendo ofertada no Complexo Penitenciário São Luís, no Maranhão.

## REFERÊNCIAS

ALDUAIS, A.; DENG, M.; GÖKMEN, S. Correctional education system in China: Is it practical? Insights from a systematic review and the practical theory. *Review of Education*, v. 9, n. 3, e3300, 2021

ALFABETIZAÇÃO de Jovens e Adultos. IBRAEMA, 2019. Disponível em: ><https://ibraema.org.br/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos/>< Acesso em: 12 de nov. de 2021.

ALISSON J. OLIVEIRA DUARTE, HELENA DE O. S. PEREIRA. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. volume 22, número 4, out/dezembro 2018.

ALLIANCE FOR HIGHER EDUCATION IN PRISON. How we work [s.d.]. Disponível em: <https://www.higheredinprison.org/about#how-we-work> Acesso em: 21 dez. 2023.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta (orgs.). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

AMNESTY INTERNATIONAL. Amnesty International Report 2020/21: The state of the world's human rights. 2021. Disponível em: [https://www.amnistia.pt/wp-content/uploads/2021/03/Amnesty\\_Report\\_2020.pdf](https://www.amnistia.pt/wp-content/uploads/2021/03/Amnesty_Report_2020.pdf) Acesso em: 15 dez. 2023.

APROVADA no senado a reforma na Lei de Execução Penal para combate de superlotação carcerária. Senado notícias, 2019. Disponível em:><https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/18/aprovada-no-senado-reforma-na-lei-de-execucao-penal-combate-superlotacao-carceraria><. Acesso em: 29 de nov. de 2021.

ARRETICHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, .E. Políticas públicas - coletânea. ENAP, 2006.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. 2006.

BALDIN, Nelma. LOPES, Karina Camargo Boaretto. Direito e Desafios: uma abordagem das políticas públicas educacionais dirigidas aos jovens e adultos em regime de privação de liberdade – a experiência da educação prisional em Joinville. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br); [www.forumeja.org.br/colecaoparatodos](http://www.forumeja.org.br/colecaoparatodos). Acesso em: 10/08/2023.

BATISTELA, J. E. & AMARAL, M. R. A., Breve Histórico Do Sistema Prisional, 2009.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. Disponível em: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos). Acesso em 25 de março de 2023.

BERTICELLI, I. A.; PIECZKOWSKI, Tânia M. Z.; AMORIM, Deborah C.. A cela de aula - educação na prisão: a percepção dos apenados acerca dos processos educacionais. 2018.

BOIAGO, Daiane Leticia. Políticas públicas e estado penal: a educação escolar nas prisões como mecanismo de regulação social. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Daiane%20Boiago.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BOMFIM, Luciano. A Ontologia Humana Enquanto Referência para uma Educação Popular Emancipatória. Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.24, n.43, p.107-120, jan/jun, 2015.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural (debate). In: CHARTIER, Roger (org.) Práticas da leitura. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Síntese das ações do Departamento Penitenciário Nacional: ano 2007 & metas para 2008. Departamento Penitenciário Nacional (Depen), Brasília.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/educacao-esporte-e-cultura>, Acesso em: 21 de Julho de 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

\_\_\_\_\_. Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, 1948.

\_\_\_\_\_. Decreto 678 de 6 de julho de 1850. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm)> Acesso em: 15 de dez de 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CAPEZ, Fernando e BONFIM, Edilson Mougénout. Direito Penal. Parte Geral. 1 Edição. São Paulo: Saraiva, 2004.

CARVALHO, FILHO. A Prisão. Publifolha. São Paulo, 2002.

CARVALHO, Francismar. Alex Lopes de. O Conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. In: Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, nº. 1, 2005.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação social e ‘habitus’: uma leitura de Norbert Elias. In: \_\_\_\_\_. A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 91-110.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. In: \_\_\_\_\_. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) Práticas de Leitura. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História: novos objetos. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1976.

CHESNAIS, J. C. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. Ciência & Saúde Coletiva, Sinmes, 53-69, 1999.

COELHO, Sheila Cristina Rocha. BEYOND THE PRISON: the meaning of reeducating custodial sentence in a penal institution for women on São Luis. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011.

DUARTE, Alisson José Oliveira. PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. *Educação Unisinos*.22(4):344-352, outubro/dezembro 2018.

EISENBERG, A. K. The prisoner and the polity. *New York University Law Review*, v. 95, n. 1, p. 1-74, 2020. Disponível em: <https://www.nyulawreview.org/issues/volume-95-number-1/the-prisoner-and-the-polity/>. Acesso em: 22 dez. 2023

FERREIRA, E. R., Manual: prisões, presos, agentes de segurança penitenciária, direitos humanos. São Paulo, Loyola, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. *Educação&Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. (1971) Manifesto do Grupo de Informação da Prisão. In: *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_; IRELAND, Timothy D. Interfaces entre aprendizagens e expectativas de vida e experiências escolares de mulheres encarceradas: enfrentando a realidade da reintegração social. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 113-136, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: maio de 2023.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – história da violência nas prisões*. 23ª edição. Tradução por RAQUEL RAMALHETE. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAN BUNTMAN, *Prison and Democracy: Lessons Learned and Not Learned, from 1989 to 2009*, *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Sep. 2009.

- FRANCO, A. P. FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. (1983). Educação e mudança. 7. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1976). Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Universitária, 2003.
- GEORGE, R. M. Prisoner voices from death row: Indian experiences. London: Routledge, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315602196>. Acesso em: Fevereiro de 2024.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Eduardo Teixeira. EDUCAÇÃO PARA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO SISTEMA PRISIONAL . (2019). Revista Eletrônica Debates Em Educação Científica E Tecnológica, 2(01), 2019.
- GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, (p.19-50), 2005
- GOVERNMENT OF INDIA. Ministry of Home Affairs. Model Prison Manual. Disponível em: <https://www.mha.gov.in/MHA1/PrisonReforms/NewPDF/PrisonManual2016.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- HILLESHEIM, Sonia de Lurdes Draguette. Significados da educação escolar para homens privados de liberdade: associações com o bem-estar subjetivo. 2016.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre, Educação e Realidade Editora, 1ª ed., 1992.
- HUMAN RIGHTS WATCH. Relatório Mundial 2020. 2020. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2020>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- HUMAN RIGHTS WATCH. Relatório Mundial 2021. 2021. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2020>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- IRELAND, Timonhy. Educação escolar nas prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Em Aberto, v. 24. INEP, pg. 23-43. Brasília, 2011.
- JANE LOUISE WOOD, Whypublicopinionofthe criminal justice system isimportant. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/285267322\\_Why\\_public\\_opinion\\_of\\_the\\_criminal\\_justice\\_system\\_is\\_important](https://www.researchgate.net/publication/285267322_Why_public_opinion_of_the_criminal_justice_system_is_important). Acesso em: 21 de ago, de 2023.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade: desafio para a política de reinserção social. Boletim 06, maio, 2017.

JULIAO, Elionaldo Fernandes. Sistema Penitenciário Brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal. Editora Faperj. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

KAHL, T. G., Educação Carcerária. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Trabalho de Graduação, 14/02/2009.

Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN atualização – junho de 2016/organização, Thadnara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa. et al. – Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

LI, E. The Rhetoric and Practice of Community Corrections in China. Asian Criminology, v. 12, p. 143-162, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11417-016-9237-2>. Acesso: janeiro de 2024.

LUCENA; IRELAND, Timothy D. Interfaces entre aprendizagens e expectativas de vida e experiências escolares de mulheres encarceradas: enfrentando a realidade da reintegração social. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 113-136, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: maio de 2023.

MAEYER, M.D.A educação na prisão não é uma mera atividade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.38, n.1, p.33-49, jan./mar. 2013.

MAEYER, Marc de.Na Prisão Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida? Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, n. 19, 2006.

MAGALHÃES, Justino. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Parecer 118/2012.

MARANHÃO: Número de pessoas presas inscritas no Enem e Enceja 2018 foi 16 vezes maior que em 2014. Secretaria de Estado e Administração Penitenciária – SEAP. 2019. Disponível em: <http://seap.ma.gov.br/2019/02/03/numero-de-pessoas-presas-inscritas-no-enem-e-enceja-2018-foi-16-vezes-maior-que-em-2014/>. Acesso em: 31 de dez. de 2022.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 313/2007.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 262/2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Administração Penitenciária. O início do sistema prisional do Maranhão. Disponível em: <http://seap.ma.gov.br/2012/07/20/penitenciaria-de->

pedrinhas-o-inicio-do-sistema-prisional-do-maranhao/<. Acesso em: 12 de nov. de 2022. Acesso: janeiro de 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação escolar nas prisões/SEDUC, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Introdução/SEDUC, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Relatório do projeto Educando para a Liberdade/SEDUC, 2007.

MELLO, Maria Alba Guedes Machado. A EJA PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE: uma leitura crítica da normativa do Conselho Estadual de Educação da Bahia. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 4, n. 8, 2016.

MÉSZÁROS, István. *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico*. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

NARVAZ, M. G., & Machado, A. C. A. (2024). A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: UM ESTUDO EM UNIDADES PRISIONAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Pensares Em Revista*, (30), 16–42. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2024.81994>. Acesso: Jan 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... Um quê de utopia?. EMC Onofre - Revista HISTEDBR On-Line, 2012.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: [www.onu.org.br](http://www.onu.org.br). Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. Conferência-Geral, 28ª sessão. Paris, novembro de 1995.

PEREIRA, Antônio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação escolar nas prisões? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. Projeto político-pedagógico: uma construção “coletiva”? III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Escolar e XV Semana de Pedagogia - Pedagogia 35 anos: História e Memória. UEM, Maringá, 2008.

RANGEL, Hugo (Coord.). Mapa regional latino-americano sobre educación en prisiones. Paris: Ciep, 2009d.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

RUSH, B. Society for promoting political enquiries. In: TEETERS, N. K. *The cradle of the Penitentiary*, 1935, p.30.

SALLA, F. A., *Violência nas Instituições de Confinamento*, 2012. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Site Segurança e Cidadania: promovendo a prevenção da violência e a transparência no campo da segura).

SEGADILHA, Delcineide Maria Ferreira. *A Escola Modelo Benedito Leite no contexto de produção da educação moderna em São Luís (1900-1920)*. 2016.

SILVA, Aline Porto. *O Papel da Escola no Processo de Formação de sujeitos sociais em situação prisional*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2015.

SILVA, Daniel Carneiro. Educação no sistema penitenciário. Disponível em: [http://www.ambito.juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=18750&revista\\_caderno=29](http://www.ambito.juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=18750&revista_caderno=29). Acesso em: 15 de junho de 2023.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, Editora UFPR, 2006.

SILVA, Gabriel Santos. MASSON, Máximo Augusto Campos. Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais. *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos* vol. 6, 2018.

SILVA, Néria Cristina Melo Moura. *A gestão da educação às pessoas privadas de liberdade em São Luís/MA: eu não sou estudante, eu sou ladrão/São Luís*, 2021.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Jovita Alves Feitosa: memórias que contam a história da educação nas prisões cearenses. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 140–158, 2016. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/redufor/article/view/96>. Acesso em: 16 fev. 2023.

TASONIERO, Gustavo. *A Educação nas Prisões: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana*. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

THAILAND INSTITUTE OF JUSTICE; UNODC – UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. Research on the causes of recidivism in Thailand. 2021. Disponível em: <https://idpc.net/publications/2021/03/research-on-the-causes-of-recidivism-in-thailand>. Acesso em: 29 dez. 2022.

UN – UNITED NATIONS. Universal Declaration of Human Rights. 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesdoc, [1990] 1998a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 28 dez. 2022.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION. Migração, deslocamento e educação: Construir pontes, não muros. Unesdoc, [2019] 2018. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por/PDF/265996por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por/PDF/265996por.pdf.multi). Acesso em: 28 dez. 2022.

VINCENT, Guy; LAHINE, B. & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 33, jun 2001

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e história cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.0, p.63-82, set./dez.1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

YANG, X. Community corrections under the principal sources of sentencing decisions in China: The challenges in sentencing practice. International Journal for Crime, Justice and Social Democracy, v. 9, n. 3, p. 144-158, 2020. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v9i3.1285>

ZHAO, Y.; MESSNER, S. F.; LIU, J.; JIN, C. Prisons as schools: Inmates' participation in vocational and academic programs in Chinese prisons. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, v. 63, n. 15-16, p. 2713-2740, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0306624X19861051>. Acesso: fevereiro de 2024. 000.