

## **A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades**

*Education in the prison system of the Federal District: the look beyond the bars*

*Educación en el sistema penitenciario del Distrito Federal: la mirada más allá de las prisiones*

Vanessa Martins Farias Alves Bomfim<sup>1</sup>  
Universidade de Brasília

Submissão: 30/06/2022  
Aceite: 18/10/2022

### **Resumo**

O presente estudo teve por objetivo promover a percepção dos mecanismos de negação de direitos, oriundos de um projeto colonizador que estigmatiza e reforça o estereótipo de grande parte dos indivíduos que se encontram em restrição de liberdade. Seguindo essa lógica, institui-se um ciclo ininterrupto, do qual a sociedade se utiliza para justificar a negação de direitos, ampliando as desigualdades sociais no Brasil, em uma espécie de vingança constante. Como viés metodológico, fez-se uso de pesquisa biográfica, que buscou valorizar o sujeito e sua subjetividade, privilegiando as narrativas autobiográficas de experiências vividas nas prisões. Assim, a partir dessas narrativas e à luz de estudos empreendidos por diversos autores, foi possível evidenciar o descaso e a negligência do Estado com as pessoas privadas de liberdade, permitindo tecer reflexões em torno da necessidade de ofertar uma educação que incentive o protagonismo, a liberdade e a emancipação como mecanismo de socialização da pessoa privada de liberdade e das pessoas que atuam no sistema prisional.

### **Palavras-chave**

Encarceramento em Massa – Racismo – Exclusão Social – Educação de Jovens e Adultos nas Prisões – Educação Emancipadora

### **Abstract**

The present study aims to promote the perception of two mechanisms of denial of rights, arising from a colonizing project that stigmatizes and reinforces or stereotypes most of the two individuals who are in restriction of freedom. Following this logic, an uninterrupted cycle is established, in which society is used to justify the denial of rights, expanding social inequalities in Brazil, in a kind of constant claim. As a methodological view, biographical research was used, which sought to value the subject and his subjectivity, privileging autobiographical narratives of experiences lived in prison. Thus, based on these narratives and in the light of studies carried out by several authors, it was possible to demonstrate the neglect

and negligence of the State with people deprived of liberty, allowing reflections on the need to offer an education that stimulates or protagonism, freedom and emancipation as a mechanism for the socialization of persons deprived of their liberty and of persons working in the prison system.

### Keywords

Mass incarceration – Racism – Social Exclusion – Youth and Adult Education in prisons – Emancipatory education.

### Resumen

El presente estudio tiene como objetivo promover la percepción de dos mecanismos de negación de derechos, derivados de un proyecto colonizador que estigmatiza y refuerza o estereotipa a la mayoría de los dos sujetos que se encuentran en restricción de libertad. Siguiendo esa lógica, se establece un ciclo ininterrumpido, en el que la sociedad es utilizada para justificar la negación de derechos, ampliando las desigualdades sociales en Brasil, en una especie de reclamo constante. Como mirada metodológica, se utilizó la investigación biográfica, que buscó valorar al sujeto y su subjetividad, privilegiando relatos autobiográficos de experiencias vividas en prisión. Así, con base en estas narrativas y a la luz de estudios realizados por varios autores, fue posible evidenciar el descuido y la negligencia del Estado con las personas privadas de libertad, permitiendo reflexionar sobre la necesidad de ofrecer una educación que estimule o protagonice, libertad y emancipación como mecanismo de socialización de las personas privadas de libertad y de las personas que trabajan en el sistema penitenciario.

### Palabras clave

Encarcelamiento masivo – Racismo – Exclusión social – Educación de Jóvenes y Adultos en las prisiones. – Educación emancipatoria.

### Sumário

Introdução. O olhar para além das grades. O olhar a história que se repete. A Educação de Jovens e Adultos nas prisões do Distrito Federal. Conclusão

### Introdução

A cada troca de regime político, houve mudanças significativas nas leis e, conseqüentemente, nas penas que regem a execução penal, porém, essas mesmas leis e penas mantiveram, ao longo do tempo, a segregação que alimenta as desigualdades sociais no país, ou seja, configuram tratamento desigual àqueles cuja lógica do pensamento abissal foram considerados sem alma, inexistentes e inferiores (GOMES, 2012; GROSFUGUEL, 2008).

De início, com a chegada dos portugueses ao Brasil, a relação entre os povos nativos e os invasores foi construída a partir do “poder saber” (GOMES, 2012). Posteriormente, fez-se uso da diferença no biotipo para justificar a relação desigual que se construiria a partir dali. Os colonizadores partiam, então, do “mito ôntico de inferioridade” (ARROYO, 2017, p. 98) para hierarquizar as relações (MANTELLI; MASCARO; NINOMIYA, 2021). Assim, eles se

colocaram como superiores e detentores do saber, ao passo que os outros eram tidos como inferiores (GÓES, 2021; MOREIRA, 2020; GONZALEZ; HASENBALG, 1982), “em estado de natureza, incapazes de participar na produção intelectual, cultural, ética da humanidade” (ARROYO, 2017, p. 98).

Tal processo provocou o genocídio físico e cultural desses povos, destituindo sua memória, conhecimento e espiritualidade (GROSFOGUEL, 2016). Atualmente, prevalece a seguinte lógica: o Estado e parte da sociedade entendem que existem seres humanos menos humanos que outros, por causa da diferença de gênero, diversidade sexual, religião, etnia/raça, grau de escolaridade e poder aquisitivo, entre outros aspectos (TORQUATO, 2022). Como tal, “esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico” (GOMES, 2012, p. 727), condicionando uns como inferiores, bárbaros e selvagens e os outros, brancos, como superiores, civilizados e racionais (GÓES, 2021; MOREIRA, 2020; GONZALEZ; HASENBALG, 1982). Dessa forma, a formação do Brasil foi constituída sob as bases do sistema colonial, garantindo privilégios epistêmicos em torno do homem branco, subsidiando a manutenção do capitalismo (MIGNOLO, 2011; GROSFOGUEL, 2008).

Nesta mesma perspectiva desumanizante, o sistema prisional brasileiro foi se constituindo envolto da cultura pautada nos valores coloniais, racistas e cruéis que manteve parte da sociedade como subalterna, impossibilitada de ser, saber e poder. Assim, essa cultura alimentou um imaginário individual e coletivo a respeito dos humanos inferiorizados – pensamento validado por uma narrativa hegemônica que faz uso, intencionalmente, desse imaginário e do rigor da lei para encarcerar uma parcela específica da população, tornando as prisões lugares destinados a grupos sociorraciais (CALHÁU; NOGUEIRA, 2022; MANTELLI; MASCARO; NINOMIYA, 2021).

Os discursos discriminatórios, então, induzem a dominação racial e impedem que os povos originários e os africanos escravizados sejam tratados como humanos e inseridos como cidadãos. Tratados assim, são considerados como animais, podendo ser escravizados, subalternizados e criminalizados (MANTELLI; MASCARO; NINOMIYA, 2021; GROSFOGUEL, 2016). Nesse viés, o sistema prisional foi constituído sem a menor preocupação com as condições para o cumprimento de pena daqueles privados de liberdade.

Sem se preocupar com as condições para o cumprimento de pena, as prisões têm se tornado cada vez mais caóticas, sobretudo, em relação ao cumprimento dos direitos

humanos. O Brasil, segundo o ranking da *World Prison Brief*, do Instituto de Pesquisa de Política Criminal da Universidade de Londres, que considera mais de 200 países e territórios, está entre os países que mais prendem no mundo (SILVA et al., 2021). E ainda, segundo o último relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), de dezembro de 2019 (MELO, s. d.), do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)<sup>2</sup>, a população carcerária nacional é de 748.009, ao passo que os presídios existentes no país suportam cerca de 435.084 indivíduos. Portanto, tem-se um déficit de 312.925 vagas – o que significa que quase metade dessa população encontra-se em celas superlotadas, situações desumanas e unidades prisionais precárias, com seus direitos básicos desrespeitados. Nessa configuração, não há como não traçar semelhanças entre as prisões, tanto no modo de abrigar, no modo de funcionar e na forma física, com as senzalas e os navios que transportavam os africanos para serem escravizados no Brasil (CALHÁU; NOGUEIRA, 2022).

Ademais, no Distrito Federal o panorama não é diferente, sua população é de 16.636 presos, apresentando uma taxa de ocupação de 226,72% (SEQUEIRA; BIONDI; GODOI, 2020). E ainda, de acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Distrito Federal ocupa o terceiro lugar no ranking de déficit de vagas carcerárias no país (MARQUES; MARINHO; HANNA, 2019) – realidade que parece não comover a sociedade em geral, pois o clamor é que mais indivíduos sejam presos, não importando as condições para o cumprimento da pena. Certo é que somente a retirada do convívio social já se configuraria em uma punição demasiada, mas é evidente a obstinação do Estado e da sociedade em condenar, encarcerar, desumanizar e impor situações ainda piores, conferindo às prisões locais semelhança às masmorras, remetendo ao Brasil escravocrata de outrora (CALHÁU; NOGUEIRA, 2022; MANTELLI; MASCARO; NINOMIYA, 2021).

Por outro lado, na contramão desse cenário, a luta pelos direitos humanos possibilitou a criação de ditames que normatizam o sistema e reconhecem os direitos da pessoa em privação de liberdade. Por exemplo: na Lei de Execução Penal (LEP) – Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 –, em seus artigos 10º e 11º, têm-se elencados como direitos dos indivíduos presos as seguintes assistências: à saúde, jurídica, educacional, material, social e religiosa, visando preservar a integridade física e emocional e promover o retorno do indivíduo preso à convivência em sociedade (BRASIL, 1984).

Apesar disso, no que se refere à assistência educacional, segundo dados do DEPEN, no Distrito Federal, apenas 16% da massa carcerária têm acesso à educação ofertada pela

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (BRASIL, 2022a). Assim, dos 16.636 indivíduos presos na referida Unidade da Federação (UF), aproximadamente 1.500 indivíduos, em sua maioria, negros e pardos, encontram-se em atividade educacional formal. Nessa conjuntura, a comunidade escolar e parte da sociedade civil permanecem em luta para que as demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões sejam percebidas e configurem melhorias e no cumprimento dos direitos que tais indivíduos fazem jus.

Fato é que o clamor pelo encarceramento em massa, por vezes, cruel e desumano, não retira de outrem o direito à educação e às demais assistências. Logo, faz-se necessário pensar na educação como obrigação do Estado, e, portanto, da escola pública.

Conforme o exposto, somente em 2015, depois de anos de debates, algumas demandas da oferta da educação nas prisões foram elencadas na meta 10 do Plano Distrital de Educação (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2015). Tal meta prevê o aumento de 50% da oferta de EJA àqueles em cumprimento de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, no período 2015-2024. Para tanto, foram estabelecidas mais de 20 estratégias, entre as quais, a criação da unidade escolar pública, com autonomia pedagógica e gestão administrativa dentro do sistema penitenciário. No caso da UF em questão, esta foi a última região que institucionalizou a escola pública para esse fim (LIMA; CAVALCANTE, 2018).

Com pouco mais de um ano para encerrar a vigência do PDE em comento, não se tem clareza e transparência na implementação das políticas públicas e dos dados para avaliar o quanto já foi alcançado. O que pode ser percebido são medidas aligeiradas, tanto da SEEDF, quanto da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Distrito Federal (SEAPE-DF), para acelerar o cumprimento parcial de algumas dessas estratégias.

No que tange à oferta formal de educação, não houve grandes avanços. Segundo dados do DEPEN, por exemplo, identificou-se algum aumento na oferta de atividades educacionais no período 2019-2021 (BRASIL, 2022a) – aumento que não tem relação com a oferta de educação formal, pois, o quantitativo de aluno no 1º semestre de 2022 permanece o mesmo, segundo censo escolar (2022) da unidade escolar, mantendo-se nos 16% de oferta, mesmo havendo um aumento do número de salas, em razão da construção de mais duas unidades prisionais no complexo penitenciário do Distrito Federal.

De fato, a elevação dos índices de atividade educacional apresentado nos dados do DEPEN esconde a inércia e a falta de políticas públicas para fomentar a ampliação da oferta de educação formal nos estabelecimentos prisionais do Distrito Federal. Nesse sentido, os

dados apresentados não deixam claro o que seria “atividade educacional complementar”, configurando, assim, a falsa impressão que os índices de oferta da educação nas prisões aumentaram, quase atingindo o percentual proposto na meta 10 do PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Além da oferta de uma política pública, é imprescindível um olhar mais atento às necessidades da escola e ao real cumprimento das estratégias para o atendimento educacional no sistema prisional. Faz-se importante pensar e refletir que tipo de educação tem sido ofertada àqueles privados de liberdade, evitando medidas contrárias às concepções de educação da EJA, que visam, simplesmente, atingir as metas. Certamente, o que se percebe é a necessidade da inserção da sociedade civil, dos Fóruns EJA Brasil (2022), dos direitos humanos, da associação dos presos, entre outros, no contexto prisional, a fim de acompanhar e monitorar que tipo de educação está sendo ofertada, rompendo com a totalidade dessas instituições (GOFFMAN, 2001).

Entretantes, propor pesquisas sobre as prisões coloca a universidade a serviço da comunidade, buscando caminhos possíveis na resolução dos problemas e na defesa dos direitos humanos, produzindo conhecimento, dando visibilidade aos grupos marginalizados e à educação ofertada nas prisões, além de fomentar o debate e ampliar as possibilidades de atuação e transformação dessa realidade.

Diante do exposto, as linhas que se seguem advêm da pesquisa do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP-FE-UnB), cujo objetivo é compreender como é possível ofertar a EJA em um ambiente tão hostil aos princípios de uma educação emancipadora.

Para fins de estruturação, a presente pesquisa buscou visualizar as condições de oferta da educação nas prisões, levando em conta a postura omissa do Estado oriundo do projeto colonizador racista. À vista disso, na primeira parte, tem-se o relato de experiência vivido pela autora como docente nas prisões, que permitiu, via narrativa autobiográfica, o desvelamento de seu ofício para si e para os outros, a partir de uma narrativa autorreferenciada carregada de significados do como ser professora nas prisões, mediante reflexão crítica apoiada nos estudos de alguns autores sobre essa realidade. No segundo momento, traz-se a narrativa de uma professora que também atua nas prisões, chamando para o diálogo alguns autores e buscando refletir criticamente a possibilidade de ofertar a EJA nas prisões em uma perspectiva inclusiva e emancipadora, além de trazer o histórico de

implementação da educação nas prisões no Distrito Federal a partir do enfrentamento das dificuldades para efetivação dessa modalidade nos ambientes prisionais. Por fim, têm-se as considerações sobre a oferta de educação em ambientes de privação de liberdade como forma de garantir direitos visando a promoção e o desenvolvimento do ser humano.

## O olhar para além das grades

Ao chegar no sistema prisional do Distrito Federal em 2005, particularmente, não sabia o que encontraria atrás daqueles muros. Tive o primeiro contato com tal universo na Ala de Tratamento Psiquiátrico (ATP)<sup>3</sup> da Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF), que abriga aqueles sob medida de segurança, consideradas inimputáveis. Confesso que o susto foi muito maior do que imaginava. Não foram as pessoas presas que encontrei que me assustaram, mas sim, o ambiente insalubre, sujo e com mau cheiro. Aqui, recordo Lourenço Filho (2018) que, em sua obra intitulada 'Além das grades', aponta o cheiro por ele identificado como algo insuportável, de carniça, fétido e agressivo ao olfato humano.

A sala onde aconteceriam as aulas na ATP da Penitenciária em questão parecia um depósito cheio de coisas velhas entulhadas. Era o espaço destinado às atividades de terapia ocupacional. Tal ambiente me entristeceu profundamente, pois achei que não conseguiria permanecer ali. Mas fiquei por 6 anos. Havia uma única turma de EJA, Ensino Especial de 1ª a 4ª série, multisseriada, com cerca de 15 alunos oriundos de uma ala de 108 presos, cuja capacidade era de 50 pessoas.

De fato, a existência de uma única turma multisseriada na ATP pode ser justificada pela Administração Penitenciária devido à limitação de espaço e pela escassez de profissionais de segurança para escoltar os alunos. Mas, o Estado, em geral, é omissivo e não se preocupa com o tipo de educação ali ofertada. Sobre a turma multisseriada, esta “não se caracteriza como um modelo de organização pedagógica, mas simplesmente como uma estratégia de oferta escolar” (SOUSA, 2015, p. 51), forjando o cumprimento da lei. O fato é que a multisseriação traz em si “o abandono, preconceito e silenciamento” (SOUSA, 2015, p. 51), reforçando o despreparo da educação, que não consegue pensar pedagogicamente a oferta em espaços diversos, para públicos diferentes, visto que não se trata “de uma proposta de trabalho pedagógico específica para o contexto multissérie”, mas se configura como “ajustes pedagógicos do modelo seriado” (SOUSA, 2015, p. 51).

Nesse caminhar, aos poucos, o chefe da segurança e eu fomos transformando aquele espaço em sala de aula. Diariamente, organizávamos a sala: um quadro, carteiras, limpeza e mais limpeza feitas por mim e, às vezes, um classificado.<sup>4</sup> Fomos transformando aquele espaço em uma escola dentro do ambiente prisional.

Em geral, a educação no sistema prisional se dá por iniciativa e particularidades de cada unidade prisional, pois, não se configura como um planejamento organizado entre a educação e a administração carcerária pensado para ofertar educação em "bases conceituais mais precisas" e com objetivos claros (TEIXEIRA, 2007, p. 17). A iniciativa de agentes públicos para a efetivação da educação é notável, mas reforça a ideia de caridade, tornando a oferta de educação uma concessão, e não um direito. Assim, faz-se "importante considerar as condições em que se encontra o sistema prisional brasileiro, haja vista que ele é o retrato do modo como o Estado lida com a população privada de liberdade no país" (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2019, p. 466). Por conseguinte, o ambiente sujo, insalubre, demonstra "o lugar dos corpos menores" (MATOS-DE-SOUZA; MEDRADO, 2022, p. 165), fazendo parte do processo desumanizante a que são submetidos aqueles seres humanos. Estes lugares são reservados ao excedente humano que não tiveram permissão de ficar, classificados como "inaptos", "indesejáveis" e "deslocados" – resultado colateral da modernização (BAUMAN, 2005, p. 12). Nessa toada, "implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica" (FREIRE, 1987, p. 29-30), entendendo que sempre foram colocados nesta posição, inferiorizando-os e invisibilizando-os.

Na continuação de minha saga, finalmente, havia chegado o primeiro dia com os alunos. Estava ansiosa e feliz. Na sala, ajeitei o material e fiquei esperando o agente trazer os alunos. Um a um iam entrando, mãos para trás, olhos baixos, (RODRIGUES, 2019; CASTRO, 2017) e ouvia quase um ou outro sussurro de "boa tarde, professora". De fato, o comportamento omissivo e deformador do Estado para com essa população é um modo de mantê-los subalternos, excluídos em sua ignorância, não lhes permitindo alguma inserção social na prática da razão (FREIRE, 2021; DUARTE, 2013).

Depois de iniciarmos a aula, observei que o agente ficaria sentado à porta observando. Apresentei-me aos alunos e pedi para que eles também se apresentassem. Eles disseram o nome, o tempo de prisão e se já tinham estudado no sistema. Eles se expressavam em voz baixa, quase impossível de ouvir. Naquele ambiente, grande parte já tinha muito



tempo de cadeia e nunca tinha estudado na prisão – o que foi suficiente para que eu percebesse que ali estudar não era uma escolha, era uma premiação (RODRIGUES, 2019; CASTRO, 2017); logo, era para poucos escolhidos pelos agentes da segurança. Nesse sentido, vale questionar: quem são os privilegiados, os selecionados? São os presos ideais, aqueles cumpridores das regras, que levam à administração o que ocorre na unidade; é o preso que entende quem é o superior, não tem autonomia e nem iniciativa (TAVARES, 2020; RODRIGUES, 2019). Contrária a essa ideia, o princípio fundamental previsto na legislação brasileira é uma educação universal e gratuita; portanto, não poderia se configurar, no sistema penitenciário, em benefício, recompensa ou moeda de troca pelo bom comportamento do preso. A pena deveria ser temporária o suficiente para que o indivíduo tivesse condições de retornar ao convívio social, mas não significaria a perda de todos os seus direitos (TEXEIRA, 2007).

Mesmo assim, as aulas eram interrompidas, suspensas por qualquer motivo: falta de agente, xepa<sup>5</sup> atrasada, remédio que não veio, alunos sem condições de sair, entre outras desculpas que impediam a ocorrência do processo educativo. Não foram poucas as vezes que implorei ao chefe do setor para tirar os alunos. Em geral, ele reduzia o tempo em sala de aula para os alunos terem pelo menos um pouco de aula. Logo, fui entendendo a dinâmica do sistema e buscando brechas para avançar e melhorar a situação. Com o tempo, íamos nos conhecendo e iam surgindo perguntas sobre mim. Certo dia, um deles me perguntou o que eu havia feito de errado para terem me colocado ali. Eu respondi que havia escolhido dar aula nas prisões, ele sorriu timidamente e continuamos as atividades. Nessa conjuntura, os alunos percebem a desumanização existente nas prisões e querem entender porque alguém escolheu estar ali sem ser obrigado – o que para eles é algo irreal.

Em 2012, o Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios (MPDFT) notificou o Governo do Distrito Federal (GDF) exigindo o cumprimento da Lei de Reforma Psiquiátrica – Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001 (BRASIL, 2001) –, que especifica o tipo de atendimento destinado à qualificação dos profissionais, o tipo de instalações, entre outros aspectos. Apesar disso, ainda hoje se tem na ATP apenas uma sala, uma única turma multissérie de primeiro segmento de EJA para atendê-los, ao passo que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar (2022) não apresenta um projeto específico para os alunos em medida de segurança, tampouco formação específica para o atendimento deste público.

Percebe-se que, desde meu ingresso na ATP, tal descaso se repete com o passar do tempo e, apesar das várias mudanças na legislação penal brasileira, algumas características

do período colonial parecem perdurar, como, por exemplo, a diferenciação de pena de acordo com a classe social (CALHÁU; NOGUEIRA, 2022; DERVELING, 2010; SCHICHOR, 1993). Isso porque o sistema jurídico brasileiro está vinculado às ideologias coloniais – fundamentais para a solidificação desse pensamento. Assim, a liberdade, o regime de escravidão, o genocídio e a exploração dos povos colonizados se desenvolveram ao mesmo tempo. Nesse contexto, a ideia de sujeito de direito induz a crer no mito da igualdade, forjado “pela exclusão material, subjetiva e epistêmica dos povos subalternizados” (PIRES, 2019, p. 71).

Com o passar do tempo, têm-se mudanças significativas no entendimento da função das penas e das prisões; mas, a sociedade insiste em manter um pensamento determinista do colonizador, negando direitos e mantendo excluídos os excluídos (GATTI; ANDRÉ, 2010). Certamente, após a abolição da escravidão, os abolidos do trabalho escravo também tiveram abolidos vários direitos, inclusive, o direito à educação e aos meios de produção para sua própria sobrevivência – o que lhes negou, conseqüentemente, cidadania e ascensão social, sendo impossibilitados de fugir da marginalidade (VASQUES, 2020).

Ao analisar o ordenamento jurídico brasileiro, é possível perceber como a ideia de punir se correlaciona com discursos que justificam a existência das prisões para a manutenção do *status quo*, reafirmando e acentuando as desigualdades sociais. Para manter essa lógica, a punição ganha significados que validam a crueldade. Assim, punir serve para: recordar a lei; defender a sociedade; transformar o sofrimento em infelicidade; e, educar os indivíduos (GROS, 2002). Assim, os indivíduos presos não podem reagir ou impor a sua existência, por conseguinte, tornar as pessoas em privação de liberdade invisíveis é o papel fundamental do encarceramento em massa no Brasil (CALHÁU; NOGUEIRA, 2022; VASQUES, 2020; GROS, 2002).

Desse modo, nas prisões, "jovens negros das classes populares experimentam a mesma negligência do Estado em relação ao direito à educação que já conheceram no contexto extramuros, em sua infância adolescente" (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2018, p. 467). As prisões nada mais são do que depósitos dos problemas que o poder público se mostra incapaz de resolver. Elas são antissociais e deturpam qualquer possibilidade de sociabilidade saudável (CHIES, 2013). Destarte, o objetivo da prisão é formar um sujeito obediente e disciplinado. Assim, “o carrasco deu lugar a uma equipe de dirigentes formadas por professores, médicos, psicólogos, agentes penitenciários, assistente sociais entre outros que trazem em suas ações nas prisões três tecnologias de poderes punitivos: a força do

soberano, o corpo social e o aparelho administrativo”, almejando, como resultado, trazer de volta o membro perdido do contrato social (CARNEIRO, 2016, p. 327). Em síntese, a transformação das penas ao longo do tempo se configurou em “pena castigo” para “pena prisão”, ao passo que atualmente se percebe a educação como forma de tratamento para os presos, surgindo “pena defesa” e a “pena educação” (DUARTE, 2013, p. 28).

No contexto em voga, a educação ofertada nos estabelecimentos prisionais pode ser vista como pena-educação ou como educação libertadora e emancipadora. Assim, se ela existir simplesmente para domesticar corpos e mentes, está a serviço da primeira; mas, se estiver pautada na segunda, está preocupada com uma educação problematizadora, transformadora da realidade.

A educação nas prisões pode constituir a formação de processos de humanização ou desumanização daqueles em privação de liberdade. Para compreender tal situação, é importante saber que a educação “constitui-se em um complexo social cultural que se diferencia em cada forma de organização da sociedade e em cada época histórica, mantendo sua função ou papel social em todo o desenvolvimento histórico dos seres humanos” (STRELHOW, 2010, p. 51). É “por meio dela, que há internalização de valores, conduta, a representação e a aceitação da organização social como natural” (PALUDO, 2015, p. 224).

Em suma, para se compreender o tipo de educação que está sendo desenvolvida nas prisões, a seguir, tem-se a descrição do desenvolvimento da educação para jovens e adultos, com o intuito de compreender os pressupostos históricos, culturais e políticos significativos de luta, para a consolidação dessa modalidade, além de se evidenciar a organização, a estrutura e o panorama atual da educação nos ambientes prisionais no Distrito Federal.

## O olhar a história que se repete

O melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente do que somos hoje. Uma escola que confirma destinos é a pior escola do mundo.

António Nóvoa

Iniciei minha carreira na SEEDF muito jovem, aos 18 anos, saída de um ensino médio com habilitação em Magistério, “fresquinha” para começar a trabalhar, mas sem ideia do que ia encontrar. Fui logo lotada em uma escola de uma comunidade muito carente e violenta, mas fui abençoada com uma 4ª série das melhores. Seria a melhor turma e mais tranquila de trabalhar se não fosse um aluno, o Miquéias. Esse sim, mexeu com meu emocional. Era um garoto de 10 anos capaz de tirar a paz de todos, de “tocar fogo” na sala e atormentar todas as garotas durante a aula inteirinha. Mas eu gostei desse

moleque, nem sei o porquê. Talvez porque ele tivesse as melhores piadas e eu sou sagitariana com ascendente e lua em sagitário – aí já viu, né? Nunca perco piadas por nada. Antes de repreendê-lo eu saía da sala para rir e voltava com aquela cara fechada de pagar sapo: “Miqueias, quero falar com você”. Depois do sermão eu ria de novo, longe dele, claro. Mesmo assim me apaixonei por essa figura. Fiz dele um ajudante diário: vivia de arrumar meu armário no recreio como castigo – acho até que aprontava de propósito só para passar o recreio conversando comigo. E foi aí que descobri porque essa criança dava tanto trabalho na escola: ele era o irmão mais velho, não tinha pai, morava com a mãe que era empregada doméstica, à época, e, ainda, tinha que cuidar do irmão de dois anos. No horário da aula, deixava o irmão na casa da vizinha até a mãe chegar do trabalho. Tinha obrigações de adulto fora da escola, e, por isso, usava a escola para diversão. Não recebia carinho de ninguém da família e, como criou uma fama de malvado na escola, ninguém queria ser amigo dele. Contudo nós ficamos muito amigos. Ele realmente gostou de mim, pois em seis meses melhorou as notas e passou a ser requisitado pelos colegas para ajudar nas atividades em sala, já que era bem esperto. Outros professores já o elogiavam e diziam que eu fiz milagre. Fui canonizada na escola. A mãe até apareceu na escola com um presente para mim no fim do ano e, chorando, agradeceu à “santa” professora. eu acho mesmo que só gostei do Miqueias. E ouvi o Miquéias e isso já foi o bastante. No ano seguinte, fui trabalhar em outra escola completamente diferente e me esqueci do Miqueias. Já lecionava no sistema prisional há alguns anos, quando o encontrei novamente no Centro de Detenção Provisória - CDP. No primeiro dia de aula do semestre letivo de 2008, quando escrevi meu nome no quadro (que é bem diferente e não muito bonito) ele perguntou de longe se eu já tinha dado aula naquela escola. Ao olhar para trás, reconheci na hora, e, assustada, gritei em sala: “Miquéias, não acredito!” Sabe um misto de felicidade e tristeza? Ele não tinha mudado nada, só crescido mesmo. A mesma carinha sapeca. Nesse dia, pedi para ficar em sala no intervalo com os alunos, mas foi só para conversar com ele. Contou-me que naquele ano da 4ª série foi o último que estudou até o fim. A mãe casou de novo com um homem agressivo, que batia nela e nas crianças, então, ele ganhou outro irmão e logo a mãe parou de trabalhar. Por isso largou a escola para trazer grana para casa. Foi aí que começou a vida com as drogas e tudo desandou. Ainda não tinha sido julgado, era preso provisório e tinha esperança de a “cadeia não fechar” para ele. Mais uma vez ele virou meu ajudante em sala: um representante da turma que me ajudava em tudo. Ele sentia às vezes até um ciúme dos outros alunos. Um dia, quase no final do semestre, cheguei em sala e Miqueias tinha ido embora, pois o advogado dele conseguiu uma brecha para que respondesse em liberdade pelo crime de tráfico - os outros alunos que me contaram. Fiquei tão feliz, saí sorrindo da sala e rezando por ele. Na semana seguinte, durante a aula, um aluno me chamou no canto da sala e perguntou se eu sabia do Miqueias. Eu disse que não, só que ele estava em casa. Foi aí que ele me contou: “Uai, professora! Não te contaram? Miqueias morreu semana passada. Fez parte de um assalto em um posto de gasolina, os policiais chegaram, houve confronto e ele levou um tiro no peito”. Meu Deus, que dor! Fiquei sem chão! Pedi ao agente para abrir a grade da sala, disse que estava passando mal. Saí chorando, e mais uma vez, rezando por ele” (ROCHA, 2020)<sup>6</sup>

Quando Miquéias e a professora se encontraram pela primeira vez, ele estava na escola regular. Assim, embora o comportamento do aluno apresentasse traços de rebeldia, indisciplina e baixo rendimento, não havia nenhum comprometimento na aprendizagem, pois, a professora tinha certeza que ele era esperto, instigando-o a ajudar outros colegas. Semelhante a isso, os alunos privados de liberdade acreditam que a sua dificuldade na escola está totalmente vinculada à falta de inteligência, à incapacidade de aprender. Tal crença faz parte desse pensamento hegemônico racista, excludente, abissal, que constituiu o Brasil. Desta forma, as raízes da colonização que naturalizam a existência de indivíduos incapazes de ser, saber e poder, alimentam essa concepção de que o ser humano pobre e periférico nasce inferior, incapaz e problemático.

Insuflados dessa crença determinista e fatídica, a escola é indiferente à realidade da criança supramencionada e de tantas outras. Por conseguinte, não se tem um atendimento diferenciado, personalizado, que atenda a necessidade de cada qual. Ora, a ideia de que não há o que fazer está tão arraigada no inconsciente coletivo que, mesmo sabendo que comunidades como essa terão alunos em situação de vulnerabilidade, não se tem a mínima preocupação de construir uma proposta para atendê-los – perspectiva que reforça a ideia de que a escola ainda reproduz uma educação tradicional, unilateral, hegemônica e excludente.

Ações de rebeldia e indisciplina logo se justificam na luta de Miquéias pelo direito de ser criança que sua condição familiar o negava. Na escola, buscava desfrutar de seu direito de ser criança, enquanto a vida lhe exigia que fosse adulto, constata a professora. Nesse viés, têm-se as seguintes palavras de Freire (2003, p. 43): “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes a violência naqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser”.

Ademais, a escola se utiliza das “penas”, dos “castigos”, como medida para conter comportamentos, condicionando e disciplinando os corpos. Nesta perspectiva, a educação torna-se disciplinadora e castradora, perpassando relações e reduzindo às posturas aligeiradas e esperadas de como fazer para resolver situações complexas e paradoxais como a de Miquéias. Certamente, uma educação emancipadora e libertadora atenderia aquele aluno “com suas particularidades, individuais e a interação com ele seria capaz de acompanhar suas necessidades” (HOOKS, 2017, p. 17).

De certo, na perspectiva da educação tradicional, Miquéias é somente mais um. Sua trajetória de irrecuperável reafirma as estatísticas de telejornais e as expectativas da

sociedade. Por isso, o garoto problema é excluído, ignorado, e seu destino determinado por uma realidade contada e recontada na história do Brasil: aluno negro, pobre, periférico, cercado de violência e cheio de problemas familiares que a escola “escolheu” ser alheia, cujo único destino predeterminado pelas políticas públicas vigentes é o encarceramento e/ou o genocídio, pois quanto mais a violência empurra indivíduos como Miquéias para a marginalidade, mais repressor e violento é o Estado (VASQUES, 2020).

Outro fator relevante nessa narrativa é que, embora a professora estivesse saindo do curso de Magistério com toda a teoria “fresquinha”, a falta de experiência induz a mesma ao reconhecimento de que não sabia o que ia encontrar. Tal reconhecimento demonstra que os cursos de formação não preparam os professores para o enfrentamento de situações adversas que aparecerão em sua trajetória como docente em escolas regulares e/ou de EJA para os indivíduos privados de liberdade. Por isso, mostra-se fundamental uma formação mais ampla, no que tange às particularidades da EJA nas prisões, tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico; considerando, assim, as demandas dos alunos em privação de liberdade e “as suas necessidades relacionadas às dimensões afetivas, identitárias, políticas, entre outras” (BARBOSA; SILVA; MELO, 2019).

Em continuação, a professora, sozinha, resolve ajudá-lo. Com carinho, amor e esperança, o acolhe e percebe o invisível. Olha para aquele aluno e enxerga a humanidade que a história de nosso país nega a ele e a todos com o mesmo perfil. Com olhar amoroso e atento, essa professora lhe devolve a dignidade roubada, tornando-o visível. Entre eles se dá uma relação de confiança e igualdade. Notoriamente, “é como homens que os oprimidos têm de lutar e não como coisas. É precisamente porque reduzidos a quase coisas, na relação de opressão é que estão, que se encontram destruídos. Para reconstituir isso é importante que ultrapasse o estado de quase coisas” (FREIRE, 1970, p. 31). E, por isso, mesmo depois de anos na cadeia, a memória não se engana e reconhece os laços do passado e, por um espaço de tempo, se recorda que é alguém, reconstituindo sua subjetividade, sua identidade.

Obviamente, Miquéias é o retrato de muitos dos alunos encontrados no sistema prisional: sem pai; criado somente pela mãe; com histórico de violência doméstica; abandonou a escola para sustentar a família; e, descobriu no crime a oportunidade de ter visibilidade e se sentir alguém. Já no presídio, o menino excluído (agora homem) e a professora se encontram pela segunda vez. Após muitos anos, Miqueias ainda permanece cativo de sua condição de vida, além de confinado nos espaços desumanos das cadeias,

impedido de ir e vir. Destarte, o tráfico que lhe deu o sustento, por algum tempo, agora o abandona nas prisões, roubando-lhe a liberdade. Mas, mesmo preso, ele reencontra a educação, a professora. Em vista disso, fica o questionamento: que tipo de educação Miquéias e os outros indivíduos privados de liberdade deveriam encontrar nas prisões?

Atualmente, a EJA é a modalidade prevista pela legislação para atender as pessoas em situação de cárcere. Vale destacar que tal modal de ensino apresenta pressupostos teóricos e ideológicos divergentes da perspectiva que a sociedade e a segurança têm sobre como esses alunos devem ser tratados e socializados. Em realidade, é uma educação que deveria levar o estudante a se entender como parte da sociedade e como agente de mudança para a sua própria vida (CALHÁU; NOGUEIRA, 2022; FREIRE, 2021).

De fato, é possível acreditar que “a prisão nunca será ambiente acolhedor para projeto humano-dignificante, nunca será um espaço de dinâmicas coerentes com uma única diretriz, porque o sistema prisional é complexo e paradoxal” (TAVARES, 2020, p. 1332). Aparentemente, é “um contrassenso que uma prática social voltada para a liberdade e emancipação humana - a educação - aconteça dentro de uma instituição social criada justamente para retirar do ser humano a sua liberdade e a sua autonomia” (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2019, p. 467). E mesmo os professores acreditando em seu papel, a forma como tem sido desenvolvida a educação não favorece a ressocialização do apenado, pois, a escola nas prisões não se constituiu em um espaço autônomo e independente da administração penitenciária (DUARTE, 2013). Desta forma, entender o presídio como espaço onde se dá a destituição da identidade e da subjetividade, com base em um sistema alicerçado em disciplina, obediência e submissão, faz com que a escola, sendo ali meramente mais um agente público presente, seja percebida como como disciplinadora e castradora de corpos e mentes, e não em favor da emancipação, da libertação de outrem.

Outros autores, porém, acreditam que a educação se dá a partir das relações e nas relações sociais, podendo estar a serviço da reprodução dessas mesmas relações ou ser desenvolvida de modo articulado aos interesses dos trabalhadores e à construção de uma ordem societária (PALUDO, 2015; CHIES, 2013).

Assim, nesta perspectiva, independente do espaço em que será ofertada a educação, ela permanece com seu potencial transformador, como asseveram Onofre, Fernandes e Godinho (2019, p. 468):

A escola em quaisquer espaços é uma instituição secular destinada a promover a socialização e preparar os educandos para a sua inserção na sociedade. O uso da escola pelas classes dominantes para reproduzir o status quo não depõe contra o seu potencial transformador. Aliás, é justamente porque a escola é capaz de atuar como alavanca de transformação social (FREIRE, 1991) que é tão alvejada por parte daqueles a quem não interessa tal transformação, para fins de seu controle.

A educação é singular e necessária dentro e fora dos ambientes prisionais, pois “apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em vislumbrar ações educativas em seu interior, só a educação ainda tem condições de oferecer à população carcerária possibilidade de refazer-se em um ambiente altamente repressivo” (DUARTE, 2013, p. 26). Trata-se, portanto, de pensar “na maior possibilidade de redução de danos” (CHIES, 2013, p. 33).

Entende-se que a educação tem o poder de transformar a dura realidade existente nos presídios, mas, segundo Duarte (2013, p. 30):

[...] é preciso ter ciência de que não é qualquer oferta educacional que poderá trazer reais benefícios, principalmente pelo fato de que no sistema prisional o professor não está lidando com uma demanda de alunos quaisquer, além de adultos, também se encontram privados de liberdade.

Neste contexto, a educação possui um grande desafio no ambiente prisional, uma vez que deve se preocupar com o saber acadêmico, formal, e promover uma educação que contribua para a emancipação, a restauração da autoestima e a reintegração do indivíduo na sociedade (DUARTE, 2013). Assim, a educação não pode se constituir em mero ensinar a ler, escrever e fazer contas, mas sim, aprender a ver-se como responsável e corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, apropriação e transformação da realidade de então. Tem-se nela uma oportunidade de aprender a ser cidadão autônomo e participativo. “Ler e escrever discutindo e encaminhando a solução dos problemas da comunidade” (REIS, 2011, p. 31).

Para os alunos do sistema prisional, a escola representa um contato mais humanizado com o mundo real, permitindo-lhes tecer com os professores uma relação de confiança e, a partir disso, serem vistos, e não vigiados (RODRIGUES, 2019; LOURENÇO FILHO, 2018), podendo se desenvolver e, portanto, serem capazes de aprender, mesmo no ambiente tenso das salas de aula nas prisões (MENEZES, 2018).

Apesar da relevância do debate sobre a eficácia da educação nas prisões e dessa perspectiva contraditória de sua oferta em ambientes altamente repressivos – presídios, por



exemplo, onde “alguns funcionários, sobretudo os agentes penitenciários, não compreendem e não veem a educação escolar como algo relevante” (DUARTE, 2013, p. 31), em que “a maioria considera que os presos não merecem e não têm direito à educação” (DUARTE, 2013, p. 32) – faz-se necessário ressaltar a educação nas prisões como um direito humano estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). Aqui, a educação é reconhecida “como direito humano para o desenvolvimento da pessoa e fortalecimento do respeito aos direitos humanos universais e interdependentes” (ONU, 1948). Logo, todos os humanos devem ter esses direitos preservados e respeitados, pois, a educação proporciona o conhecimento de outros direitos e, conseqüentemente, a possibilidade do acesso a outros direitos. Nessa perspectiva, a educação nas prisões é um direito fundamental, e não uma regalia concedida pela administração penitenciária.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos, pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non*, que alarga o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (CURY, 2002).

Sem dúvida, é importante entender a história para a efetivação da EJA nos estabelecimentos prisionais do país e do Distrito Federal. Compreender os começos e os recomeços de luta para a efetivação desse modal educacional é também um modo de entender como o racismo estrutural tem legitimado sistematicamente privilégios às pessoas brancas. Desta forma, a busca por igualdade racial, social e de gênero perpassa pelo cumprimento do direito à educação àqueles em situação de cárcere.

## A Educação de Jovens e Adultos nas prisões do Distrito Federal

Com a DUDH (ONU, 1948) é que se iniciam as primeiras atividades educativas nos presídios brasileiros, coincidindo com o período que o Brasil passou a se preocupar com a oferta de educação para os adultos, uma vez que quase metade da população era analfabeta, ao passo que se propagava que o atraso no Brasil se devia à falta de instrução da população adulta (VENTURA, 2001).

Também foi nessa época que a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o documento intitulado *Regras de Mandela: Regras Mínimas para o Tratamento do Prisioneiro*<sup>7</sup>,

atualizado recentemente, incorporando doutrinas de direitos humanos para tomá-las como parâmetros na reestruturação do atual modelo de sistema penal e percepção do papel do encarceramento para a sociedade (BRASIL, 2016). Tem-se ali, na regra n. 4, os objetivos da pena e a importância da educação para alcançá-los, *in verbis*:

1. Os objetivos de uma sentença de encarceramento ou de medida similar restritiva de liberdade são, prioritariamente, de proteger a sociedade contra a criminalidade e de reduzir a reincidência. Tais propósitos só podem ser alcançados se o período de encarceramento for utilizado para assegurar, na medida do possível, a reintegração **de tais indivíduos à sociedade após sua soltura, para que possam levar uma vida autossuficiente, com respeito às leis.**
2. Para esse fim, as administrações prisionais e demais autoridades competentes devem oferecer **educação, formação profissional e trabalho, bem como outras formas de assistência apropriadas e disponíveis, inclusive aquelas de natureza reparadora, moral, espiritual, social, esportiva e de saúde.** Tais programas, atividades e serviços devem ser oferecidos em consonância com as necessidades individuais de tratamento dos presos (BRASIL, 2016, p. 21) (grifo meu).

Reafirma-se, então, a concepção de educação como prática à liberdade, porém, mantendo uma ambivalência sobre a educação também como ação reformadora.

Além do documento supramencionado, a LEP, em seus arts. 17, 18 e 18-A, também especifica como deve acontecer a assistência educacional nos estabelecimentos prisionais, *in verbis*:

- 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.
- Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei n. 13.163, de 2015)
- § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á **ao sistema estadual e municipal de ensino** e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei n. 13.163, de 2015)
- § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de Educação de Jovens e Adultos. (Incluído pela Lei n. 13.163, de 2015)
- [...] (BRASIL, 1984) (grifo meu).

Com o passar do tempo, a discussão sobre a oferta de educação nos ambientes prisionais foi se materializando nacional e internacionalmente. Por volta de 1950, houve o

registro das primeiras atividades educacionais na Penitenciária Central do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Tinha-se ali uma atividade informal, não instituída pelo sistema educacional, e por iniciativa de Canepa<sup>8</sup>, foi criada uma revista em formato de jornal, intitulada 'A Estrela', cujo objetivo era construir uma representação positiva da administração da penitenciária e relatar as atividades desenvolvidas intramuros para a recuperação do preso (TAVARES, 2020).

Com o passar do tempo, houve a necessidade nacional de ampliar os estabelecimentos prisionais, porém, sem a preocupação em criar espaços para a oferta de educação. No Distrito Federal, em 1967, criou-se o Núcleo de Custódia de Brasília (NCB), atual Centro de Detenção Provisória (CDP). No entanto, registros de atividades educacionais não foram identificados. Em 1979, inaugura-se o Centro de Integração e Reabilitação (CIR), sob o comando dos agentes penitenciários, onde se iniciam as atividades educativas, com apoio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, em parceria com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), atual SEEDF, e a Universidade de Brasília (UnB), improvisam três salas de aula e uma biblioteca. O processo educacional se deu de modo precário, sem materiais didáticos, espaço físico (suficiente para as aulas), recursos humanos, professores, policiais e agentes administrativos adequados (CARNEIRO, 2016).

Assim, a estratégia de ofertar a EJA em parceria com organizações sociais e/ou movimentos sociais, com a execução direta dos serviços educativos, pode acarretar alguns riscos, entre os quais, delegar à sociedade civil a obrigação do ente público, a descontinuidade do direito à educação e a transformação em filantropia privada, a precariedade das instalações físicas, dos recursos humanos e pedagógicos, e a improvisação da escolarização (DI PIERRO, 2005).

Enquanto a EJA nas prisões ocorria de modo improvisado e capenga, os debates e as discussões foram intensificados. Assim, na 5ª Conferência de Hamburgo (1997) e no Plano de Ação para o Futuro, aprovados na V Conferência de Educação de Adultos (CONFINTEA – V), houve o reconhecimento da educação nas prisões e o acesso à EJA em âmbito mundial, proporcionando, desse modo, informação e abertura aos diferentes níveis de ensino e formação, elaborando e implementando nas prisões, programas de educação geral, com a participação dos presos, considerando suas aspirações, além de facilitar que outras pessoas pudessem trabalhar nas prisões, ofertando, então, aos encarcerados, a admissão em cursos e a outras formações (DISTRITO FEDERAL, 2015).

No processo histórico supramencionado, tem-se no Distrito Federal a criação de outras Unidades Prisionais: em 1997, a PFDF e o Centro de Progressão Penitenciária (CPP). Também vale a criação da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal (FUNAP-DF) – Lei n. 7.533, de 02 de setembro de 1986 (BRASIL, 1986) –, cuja meta é reintegrar, socialmente, os indivíduos restritos ou privados de liberdade via oferta de educação e trabalho, melhorando a assistência às atividades culturais e oficinas de estudo. Neste período, havia cerca de 17 professores da SEEDF disponíveis para tal ação (CASTRO, 2017; CARNEIRO, 2016).

Em 2000, tem-se a criação da Penitenciária do Distrito Federal I (PDF I). Posteriormente, em 2002, a Vara de Execução Criminal (VEC), atual Vara de Execuções Penais (VEP), institui a remição de pena pelo estudo, na proporção de 18 horas de estudo por 1 dia de pena. A oferta de educação até 2004 se deu via supletivo 1º e 2º graus, onde as aulas eram ministradas por poucos professores e monitores.<sup>9</sup>

Nesse mesmo período, a EJA foi instituída no Distrito Federal como modalidade de educação àqueles privados de liberdade – o que já era previsto na LEP. Tem-se a elevação do número de professores cedidos pela SEEDF. O segundo e o terceiro segmentos da EJA passam, então, a aprovar, classificar e reclassificar os alunos, ao passo que somente o primeiro segmento da EJA permanece sendo avaliado pelos Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS). Em 2005, abre-se uma turma de primeiro segmento na ATP da PFDF, com a oferta de oficinas de teatro e agroecologia. Em 2006, foi criada a Penitenciária do Distrito Federal II (PDF II) e, novamente, houve um aumento do quantitativo de professores – de 30 para 60 profissionais (CARNEIRO, 2016).

As discussões sobre a educação em ambientes prisionais continuam e, na 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 2009, reafirma-se o direito à educação em casos de cumprimento de medida judicial de privação de liberdade (DISTRITO FEDERAL, 2015).

No ano seguinte, no Distrito Federal, uma servidora da carreira assistencial da SEEDF foi cedida à FUNAP-DF para o trabalho de secretária que, entre as suas atribuições, acompanhava a documentação e a certificação dos estudantes. Além disso, a Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CEB-CNE-MEC), que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nas prisões, apresenta, em seu art. 2º, a garantia de que a educação nas prisões

deve atender às especificidades dos diferentes níveis e das modalidades de educação, devendo se estender aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. E ainda, tem-se em seu art. 3º algumas orientações que deveriam ser obedecidas para a oferta da educação nas prisões, entre as quais, a atribuição da responsabilidade de oferta da educação nos Estados e no Distrito Federal, pela Secretaria de Educação, em articulação com as Administrações Penitenciárias, o MEC e o Ministério da Justiça (MJ). Institui-se também que deve ser financiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que deve estar associada às ações de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e programas de implantação, recuperação e manutenção de biblioteca, inclusive, as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços.

Mais recentemente, tem-se o Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), tratando da oferta de educação para aqueles em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade. Seu art. 2º institui a educação básica no modal EJA, bem como a Educação Profissional e Tecnológica, e a Educação Superior. Além disso, apresenta como diretrizes as seguintes ações: a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade deve ocorrer via educação, bem como a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal.

Portanto, a educação constituída para o Sistema Prisional do Distrito Federal realizar-se-á na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Idosos – EJAIT, na forma integrada à educação profissional e numa concepção ampliada que compreende a educação como direito universal de aprender ao longo da vida, integrando as políticas educacionais para além da alfabetização e assegurando condições de ingresso, permanência e continuação na rede pública de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Até 2015, a educação nas prisões do Distrito Federal se dava a partir de um termo de cooperação entre a FUNAP-DF e a SEEDF. Mas, uma série de debates trazem a possibilidade de institucionalizar a escola dentro do Sistema Penitenciário do Distrito Federal.

[...] fato de que, não sendo institucionalizada, a educação em ambientes de restrição ou privação de liberdade ocorria de forma não procedimental, variando discricionariamente, conforme a gestão da Unidade Prisional e do próprio governo, não se caracterizando como uma política pública de Estado garantida como direito desta população. Criava-se, portanto, um contexto

que dificultava a própria oferta desta escolarização, tendo por resultado a invisibilidade e a manutenção da informalidade deste processo de ensino e aprendizagem, além do conseqüente fomento de uma série de fatores que dificultavam a preservação e ampliação da oferta da escolarização para este público tão específico (CARNEIRO, 2016, p. 40).

Assim, a SEEDF, junto aos profissionais de educação que atuavam com o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) e a sociedade civil organizada, seguindo os rumos que, nacional e internacionalmente, vinham sendo adotados para a educação no sistema prisional, por meio da Portaria n. 239, de 30 de dezembro de 2015, criou a primeira Unidade Escolar (UE) do Sistema Prisional: o Centro Educacional 01 (CED 01) de Brasília (DISTRITO FEDERAL, 2021). Seus professores são do quadro efetivo e temporário da SEEDF, aprovados em banca avaliadora, antes de ingressarem nas prisões, e são submetidos às regras das pastas de Educação e Segurança Pública (CASTRO, 2017).

Apesar do avanço, os ditames que garantem a educação nas prisões ainda apresentam tal temática “como elemento a serviço da transformação – ressocialização, a reforma dos indivíduos que se encontram em situação de privação de liberdade” (GRACIANO & SCHILLING, 2008, p. 112). Essa forma de conceber a educação considera educativo

[...] tudo aquilo pautado por normas disciplinares, atividades manuais, pregações morais e religiosas, atividades culturais e esportivas, cursos profissionalizantes (GRACIANO, 2005), e, também os momentos de reclusão e isolamento que pretensamente são dedicados à reflexão (FOUCAULT, 1986) (SILVA; OLIVEIRA, s. d., n. p.).

Nesse viés, para Foucault (1986, p. 211), o modo de ação da prisão é “a coação de uma educação total”, de tudo aquilo que faz parte do processo educativo.

Tal concepção de educação está a favor do opressor e desumaniza as pessoas, uma vez que a subjetividade destas é desapropriada, configurando a prática da dominação.

Em regime de dominação de consciência, em que os que mais trabalham menos podem dizer sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com quem mistificam massificam e dominam nessa situação, os dominados, para dizer em sua palavra têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que detêm e recusam as demais é difícil, mas imprescindível à aprendizagem é a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2021, p. 30).

O processo de ressocialização pela educação, segundo Freire (2021), seria aprender a tomar a palavra e dizer a sua palavra; seria um processo de conscientização. O papel da educação, nesta perspectiva, seria o de descobrir-se ingênuo e começar a tornar-se crítico;

seria compreender-se como ator, protagonista da reescrita dessa história, ou seja, sair da posição de espectador para compreender-se como sujeito político, pensador e formulador de soluções para a transformação da dura realidade existente nos presídios.

Essa ambivalência reflete no atual *modus operandi* da educação na escola dentro do presídio, pois não se tem ali um espaço autônomo e independente da administração carcerária – o que não favorece o aluno mesmo que os responsáveis pela educação acreditem na importância de seu trabalho.

Há um paradoxo na compreensão sobre como deve ser a educação nas prisões, pois, “a educação de jovens e adultos, idealizada por Freire, propõe a liberdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto os valores institucionais dos presídios determinam, de modo totalitário, a submissão” (DUARTE, 2013, p. 26). Assim, a educação que busca “expandir horizontes físicos, éticos e intelectuais contribuindo para o pleno desenvolvimento e a liberdade do ser humano [...] em um ato de formação de consciência, assumindo a compreensão do mundo, de si mesmo e da interrelação entre os dois” esbarra na instituição que, retendo o indivíduo em um espaço, para mantê-lo afastado do resto da sociedade, priva-o de sua liberdade e compromete o processo de compreensão do mundo, de si mesmo e da interrelação entre os dois (IRELAND, 2011). Nessa perspectiva, adaptar-se à prisão seria oposto às necessidades e aprendizagens concernentes para viver em uma sociedade, configurando os presídios em espaços antieducativos e ressaltando toda a ambiguidade e contradição existente em uma unidade prisional (TAVARES, 2020).

É preciso ter ciência de que não é qualquer oferta educacional que pode trazer reais benefícios àqueles privados de liberdade. Destarte, se tudo no sistema prisional é entendido como a educação e a recuperação do preso, adotam-se, então, posições fechadas, sectárias, que tendem a transformar a realidade em uma falsa realidade que não pode ser mudada (FREIRE, 2021). Ao passo que quando se entende os termos “repressão” e “educação” como face da mesma moeda, conclui-se que a educação serve apenas para manter a ordem dentro do presídio, colaborando para a manutenção de uma visão estreita, intolerante e intransigente acerca dos indivíduos privados de liberdade e reforçando a incapacidade e a impossibilidade que lhes são atribuídas. Assim: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem virtude, tudo isso termina me convencer de sua incapacidade” (FREIRE, 1987, p. 28).

Dessa maneira, o aluno acaba por reforçar a autodesvalia, resultante das repetidas falas que o invalidam e o diminuem à visão dos opressores. A ação do professor deve, portanto, identificar-se, desde cedo, com a dos educandos, “deve orientar-se no sentido da humanização de ambos, do pensar autêntico e não, no sentido da doação da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens, crença no seu poder criador” (FREIRE, 1987, p. 40).

Como profissionais da educação, dentro das prisões, é preciso estar atentos aos perfis de sectarismo existentes em ambientes repressivos: primeiro, o que pretende parar o processo, “domesticar” o tempo e o homem, assim, o tempo presente está ligado ao passado. Então, é dado e imutável, seria a administração dos presídios, de acordo com aqueles que não acreditam na educação proposta por Freire (2021). Segundo o sectarismo que, equivocadamente, interpreta a dialética da realidade da história, adotando posições fatalistas, em que o futuro está preestabelecido e é irremediável. Ambos se encontram fechados em um “círculo de segurança” (FREIRE, 2021, p. 37) do qual não podem sair. “A sectarização, em ambos os casos, é reacionária, porque um e outro, apropriando-se do tempo, de cujo saber se sentem igualmente proprietários, terminam sem povo, uma forma de estar contra ele” (FREIRE, 2021, p. 36). Por essa perspectiva, se a educação nas prisões é sectária, ela tende a estar contra, e não a favor daqueles privados de liberdade, pois reduz o processo educativo à escolarização sem se preocupar com os interesses e as necessidades de aprendizagem dos indivíduos privados de liberdade.

A EJA, com base na pedagogia do oprimido de Freire (1970; 1987; 2003; 2015), faz-se com o outro, e não para ele. Logo, inexistente dono do tempo, dono do homem e, muito menos, salvador dos oprimidos. Por essa ótica, “a sectarização é própria do reacionário, e a radicalização é própria do revolucionário” (FREIRE, 2021, p. 37). Assim, “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo” (FREIRE, 2015, p. 73). E o caminho, segundo aquele autor, é o da pedagogia humanizadora, onde a liderança não se sobreponha aos oprimidos, não os mantendo como “coisas”, mas que permaneça em diálogo constante. Por isso, a compreensão dos professores sobre a educação a ser ofertada nas prisões é ponto importante, pois pela falta de formação, por falta de estratégias para lidar com os antagonismos, por medo, podem se recusar à mudança, abrindo espaço para o recuo coletivo motivado pela impotência (HOOKS, 2017).



Posto isso, a radicalização necessária para uma prática revolucionária nas prisões está em reconhecer a desumanização histórica a que estão submetidos os alunos e os professores que ali se encontram, consistindo na “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si.” (FREIRE, 2021, p. 41). Nesse viés, é preciso vocalizar, revelar as histórias invisíveis, reconhecer a existência de outros conhecimentos; que todos, presos ou livres, são produtores de conhecimento; de livrar o mundo das relações de poder assimétricas entre povos, culturas e territórios (MANTELLI; MASCARO; NINOMIYA, 2021).

A prisão tira toda a singularidade do ser humano. Além de sua liberdade, o indivíduo deixa de ser cidadão e passa a ser lembrado do crime cometido ou chamado pelo número. Dessa maneira, na relação com o professor, faz-se importante o resgate de sua identidade, estabelecendo vínculo de confiança. Por isso, os responsáveis pela educação devem estar livres de preconceitos sociais e culturais (DUARTE, 2013).

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que transformam a realidade opressora, esta pedagogia de deixar de ser de passar a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2021, p. 57).

Consistiria, então, em um saber com os educandos, mas não a serviço da desumanização, da opressão, mas sim, da libertação. Falar de educação nas prisões é compreender que em tal ambiente têm-se duas lógicas opostas no entendimento do processo de reabilitação, quais sejam: 1) O princípio fundamental da educação, que é, por essência, transformadora; e, 2) A cultura prisional, que oprime e invisibiliza. Assim, isolar para ressocializar e punir para educar são ideias opostas aos pressupostos da EJA (ONOFRE, 2015).

## Conclusão

A precária oferta das assistências a que as pessoas presas têm direito também faz parte dessa prática de desumanização nos ambientes de privação de liberdade. Por isso, em 2005 e ainda hoje, na prática, a educação é entendida como concessão, e não como um direito a todos – a concessão se dá para aqueles que apresentam condições para estarem nos Núcleos de Ensino, segundo critérios da segurança.

Os alunos em privação de liberdade necessitam, além dos conhecimentos básicos, de uma educação que promova a consciência da realidade em que vivem, para que possam expandir suas reflexões acerca dos estigmas sociais (DUARTE, 2013). Tem-se, portanto, um processo de descolonização do imaginário, que combate o racismo impregnado nas instituições e nas atitudes, possibilitando a igualdade étnico-racial e os direitos humanos àqueles privados de liberdade.

Além disso, é necessário compreender que a educação nas prisões e as especificidades que a comportam fazem parte da EJA, enquanto percurso metodológico, pedagógico, histórico e cultural, que compõem o bojo de lutas e conquistas dessa modalidade e têm suas raízes na exclusão da história colonial do Brasil e na construção da desigualdade aqui latente. Contudo, mesmo com avanços acerca dessa temática nos âmbitos jurídico e acadêmico, ainda não se configurava em uma prática, uma vez que o pensamento pedagógico, as políticas e as diretrizes têm dificuldade de articular direito à educação com justiça. Assim, a escola e as políticas educativas são pensadas como dádivas de oportunidades ofertadas pelo Estado, das elites para as carentes (ARROYO, 2017).

Em suma, a educação nas prisões necessita ser construída, levando em consideração as aspirações dos indivíduos privados de liberdade, permitindo-lhes que se compreendam como protagonistas de sua história e de sua aprendizagem. Assim, a função da educação dentro desse ambiente hostil às práticas de educação para a emancipação deve ser construída com as pessoas, e não para elas, permitindo, desse modo, que estas desenvolvam os sentimentos de pertencimento e corresponsabilidade. Além disso, há de se promover uma educação que devolva àqueles indivíduos a visibilidade e a humanidade.

## Notas

- <sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP), Pós- Graduada em Docência no Sistema Prisional, pela Faculdade Equipe Darwin e formada em Pedagogia e Ciências da Educação, pelo Instituto de Educação Superior IESB. Docente no Sistema Prisional do DF, pela Secretaria de Estado de Educação do DF, membro do Fórum EJA do DF.
- <sup>2</sup> É o órgão responsável pelo Sistema Penitenciário Federal. Seus principais objetivos são: “isolamento das lideranças do crime organizado, cumprimento da Lei de Execução Penal e a 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”. Cf. Brasil (2022b).
- <sup>3</sup> Lugar na PFDF destinado a homens e mulheres em medida de segurança. Passou por reforma após pedido de interdição do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), em 2012.
- <sup>4</sup> Indivíduo privado de liberdade, contratado pela Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) e autorizado a trabalhar nos espaços dentro da prisão, por salário e remição de pena.

- <sup>5</sup> Nome que as pessoas privadas de liberdade dão à comida, servida em marmitas de alumínio dentro das prisões.
- <sup>6</sup> Narrativa feita no curso de Formação Continuada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE) em 2020, onde os professores deveriam contar uma história verídicas vivenciada nas prisões. O texto foi disponibilizado pelo Rocha para compor a presente pesquisa.
- <sup>7</sup> Regras de Nelson Mandela aprovadas em agosto de 1955, recentemente reformuladas.
- <sup>8</sup> Dirigiu a Colônia Penal de Ilha Grande, a Penitenciária Central do Distrito Federal, sendo um dos seus idealizadores. E ainda, fez parte do Conselho Penitenciário do Distrito Federal e foi membro da Associação de Prisões de Nova York. Também vale destacar sua participação na criação da Associação Brasileira de Prisões, em 1952 (TAVARES, 2020).
- <sup>9</sup> Pessoas privadas de liberdade, que tinham um grau maior de estudo e que, sob a orientação dos professores, orientavam os alunos.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Kátia Maria de Aguiar; SILVA, Andréa Betânia; MELLO, Maria Alba. Rodas de Leitura na Penitenciária Lemos Brito: privações, provocações e desafios. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 176-186, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/8945/5820>. Acesso em: 23 set. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Regras de Mandela: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Coordenação: Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi. Brasília: CNJ, 2016. (Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN22010.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Dados e recursos. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Institucional. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm). Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 7.533, de 2 de setembro de 1986. Autoriza o Governo do Distrito Federal a constituir uma Fundação com a finalidade de amparar o trabalhador preso, e dá outras providências. Brasília, 1986. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-)

1988/l7533.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.533%2C%20DE%20,preso%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm). Acesso em: 23 set. 2022.

CALHÁU, Socorro; NOGUEIRA, Angélica Raimundo. A escrita e o desvelamento da realidade vivida nos presídios brasileiros: uma leitura amorosa do livro *Além das Grades*, de Samuel Lourenço Filho. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 7, n. 20, p. 18-37, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13775/9660>. Acesso em: 6 fev. 2022.

CARNEIRO, Gaudad Sardinha. Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no Sistema Prisional do Distrito Federal. *RCC – Revista Com Censo*, [S. l.], Brasília, n. 5, p. 37-43, 2016.

CASTRO, Ana Cristina de. Formação docente na EJA: perspectivas e possibilidades para a práxis transformadora no DF. In: BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo (org.). *A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafios*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 164-185.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. A questão penitenciária. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15-36, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEVERLING, Nicole. *Penas alternativas no Direito Penal brasileiro*. 2010. Monografia (Bacharelado em Direito) – Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2010. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Nicole%20Deverling.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjKWYrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Aborda%20inicialmente%20o%20processo%20de,ada%20ao%20longo%20da%20vida>. Acesso em: 23 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei\\_5499\\_2015.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_2015.html). Acesso em: 23 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. PDE: Plano Distrital de Educação: 2015-2024. Brasília: [Governo do Distrito Federal], [2015].

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional: Distrito Federal 2021-2024. Brasília: [Governo do Distrito Federal], 2021.

DUARTE, Alisson José Oliveira. “Celas de Aula”: o exercício da professoralidade. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, MG, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 59 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FÓRUNS EJA BRASIL. [S. l.], 2022. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/>. Acesso em: 23 set. 2022.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GÓES, Luciano. Por uma justiça afrodiáspórica: Xangô e as mandingas em busca do reconhecimento da dignidade humana negra. Revista Culturas Jurídicas, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 487-512, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52378/30481>. Acesso em: 23 set. 2022.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. Tradução: Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2021.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. v. 3. (Coleção 2 Pontos)

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A Educação na prisão: hesitações, limites e Possibilidades. Estudos de Sociologia, Araraquara, SP, v. 13, n. 25, p. 111-131, 2008.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148/934>. Acesso em: 23 set. 2022.

GROS, Frédéric. Os quatro sentidos da pena. In: GARAPON, Antoine; GROS, Frédéric; PECH, Thierry. Punir em democracia: e a justiça será. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. p. 344.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

GROSFUGUEL, Ramón. Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 199-215, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/10grosfuguel.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradição e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, 19-39, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714/2452>. Acesso em: 23 set. 2022.

LIMA, Polyelton de Oliveira; CAVALCANTE, Elisangela Caldas Braga. Um breve balanço sobre a meta 10 do Plano Distrital de Educação: conquistas e desafios. RCC – Revista Com Censo, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 219-224, 2018.

LOURENÇO FILHO, Samuel. Além das grades. [S. l.]: NotaTerapia, 2018.

MANTELLI, Gabriel Antônio Silveira; MASCARO, Laura Degaspere Monte; NINOMIYA, Bruno Lopes. Sistema de justiça criminal e racismo estrutural no Brasil: interlocuções com o pensamento decolonial. Revista Latino-Americana de Criminologia, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 9-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/40312/32156>. Acesso em: 23 set. 2022.

MARQUES, Marília; MARINHO, Bianca; HANNA, Welington. Sistema penitenciário do DF é o terceiro do país em déficit de vagas. G1, Distrito Federal, 9 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/09/sistema-penitenciario-do-df-e-o-terceiro-do-pais-em-deficit-de-vagas.html>. Acesso em: 23 set. 2022.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; MEDRADO, Ana Carolina Cerqueira. Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do 'Holocausto Brasileiro'. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 45, n. 128, p. 164-177, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/v9vGDrdqDPfQt3KJkS5Kjndc/>. Acesso em: 23 set. 2022.

MELO, Jeferson. Estudo mostra relação entre vulnerabilidade e encarceramento. Agência CNJ de Notícias, [s. d.]. Disponível em: <http://gmf.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar->

conteudo/5265985/9678695#:~:text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20carcer%C3%A1ria,748.009%20pessoas%20privadas%20de%20liberdade. Acesso em: 23 set. 2022.

MENEZES, Rita de Cássia. Celas de aula: Lugar possível para a construção do sujeito autônomo e criativo. *RCC – Revista Com Censo*, v. 5, n. 3, p. 262-266, 2018.

MIGNOLO, Walter D. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MOREIRA, Adilson José. *Tratado de Direito Antidiscriminatório*. São Paulo: Contracorrente, 2020. v. 1.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS – MPDFT. MPDFT pede interdição da Ala de Tratamento Psiquiátrico. *MPDFT Notícias* 2012, 4 jun. 2012. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/sala-de-imprensa/noticias/noticias-2012/4891-mpdft-pede-interdicao-da-ala-de-tratamento-psiquiatrico>. Acesso em: 20 set. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 465-474, set./dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

PIRES, Thula. Direitos humanos e América Latina: por uma crítica americana ao colonialismo jurídico. In: VIVEROS-VIGOYA, Mara (org.). *América Latina: vinculando mundos y saberes, tejiendo esperanzas*. Guadalajara: LASA, 2019. p. 00-00.

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na Educação/Alfabetização de Jovens e Adultos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Políticas Públicas de Educação)

RODRIGUES, Janilce. *Teatro em cadeia: uma experiência em cela de aula*. 1a. Brasília : FAC, 2019.

SCHICHOR, David. *The corporate context of private prisons*. *Crime, Law and Social Change*, v. 20, n. 2, p. 113-138, set. 1993.

SEQUEIRA, I. Barbosa Lima; BIONDI, K.; GODOI, R. *Los efectos del coronavirus en las cárceles de Latinoamérica*. Informe Regional, Sociedad de Criminología Latinoamericana, Centro de



Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia, jun. 2020. Disponível em: [https://ponte.org/wp-content/uploads/2020/07/Brasil-Informe-Regional-Efectos-de-Covid19-en-c%C3%A1rceles-Lat\\_brasil.pdf](https://ponte.org/wp-content/uploads/2020/07/Brasil-Informe-Regional-Efectos-de-Covid19-en-c%C3%A1rceles-Lat_brasil.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.

SILVA, Camila Rodrigues da; GRANDIN, Felipe; CAESAR, Gabriela; REIS, Tiago. Brasil é um dos países que mais prendem no mundo. AGGEPEN Brasil, 17 maio 2021. Disponível em: <https://www.agepenbrasil.org/post/brasil-%C3%A9-um-dos-pa%C3%ADses-que-mais-prendem-no-mundo>. Acesso em: 23 set. 2022.

SOUSA, Rosiane Costa de. Multisseriação em debate: práticas, pedagógicas, (auto)imagens e condições de trabalho. *Jornal Acadêmico do Campus XV UNEB, UNEB*, p. 13-14, set. 2015.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP*, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 23 set. 2022.

TAVARES, Daiane de Oliveira. Encarcerados “abrem suas almas”: reflexões a partir dos escritores da revista A Estrêla. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, v. 5, n. 15, p. 1318-1336, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9736/6850>. Acesso em: 13 fev. 2022.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da Educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectiva e avanços. *Boletim 06: EJA e Educação Prisional, Salto para o Futuro – TV Escola, Brasília, SEED-MEC*, p. 14-21, maio 2007.

TORQUATO, Maria Socorro G. Educação de Jovens e Adultos e os direitos humanos. *Revista Triângulo*, v. 15, n. 1, p. 16-29, jan./abr. 2022.

VASQUES, Tálison. O genocídio como atividade essencial do Estado. *Blog da Boitempo*, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/15/o-genocidio-como-atividade-essencial-do-estado/>. Acesso em: 23 set. 2022.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. [S. l.], 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.