



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



ADRIANA ROSA BORBOREMA

**A construção da exclusão social pela via escolar: o que dizem as vivências escolares de homens egressos do Sistema Prisional?**

**Uberlândia**

**2022**

ADRIANA ROSA BORBOREMA

**A construção da exclusão social pela via escolar: o que dizem as vivências escolares de homens egressos do Sistema Prisional?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Processos Psicossociais em Saúde e Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta**

**Uberlândia**

**2022**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B726 Borborema, Adriana Rosa, 1990-  
2022 A construção da exclusão social pela via escolar: o  
que dizem as vivências escolares de homens egressos do  
Sistema Prisional? [recurso eletrônico] / Adriana Rosa  
Borborema. - 2022.

Orientador: Anabela Almeida Costa e Santos Peretta.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.533>

Inclui bibliografia.

1. Psicologia. I. Peretta, Anabela Almeida Costa e  
Santos, 1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
 Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 413, PPGPSI				
Data:	Dezenove de setembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	11:40
Matrícula do Discente:	12012PSI001				
Nome do Discente:	Adriana Rosa Borborema				
Título do Trabalho:	A construção da exclusão social pela via escolar: o que dizem as vivências escolares de homens egressos do Sistema Prisional?				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Psicologia, Educação e Teoria Histórico-cultural				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Herculano Ricardo Gomes - UFRN; Camila Turati Pessoa - UFU; Anabela Almeida Costa e Santos, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que o Prof. Dr. Herculano Ricardo Gomes participou da cidade de Natal - RN, a Profª Drª Camila Turati Pessoa, a Profª Drª Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e a discente Adriana Rosa Borborema participaram desde a cidade de Uberlândia - MG, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Drª Anabela Almeida Costa e Santos Peretta apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/09/2022, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/09/2022, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Herculano Ricardo Campos, Usuário Externo**, em 19/09/2022, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3878367** e o código CRC **16EB75B4**.

---

*Às pessoas que estão e foram um dia privadas de sua liberdade e do direito de se desenvolverem por meio da Educação.  
E aos meus pais, Ademar e Juventina, que apesar de terem interrompido os estudos no ensino fundamental, me ensinaram o amor aos livros e à Educação.*

## **Agradecimentos**

Agradeço imensamente a todos que colaboraram para que este trabalho pudesse ser uma realidade. Principalmente aos Egressos do Sistema Prisional que confiaram a mim suas histórias e trajetórias; À Secretaria de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (SEJUSP) e ao Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrEsp) pelo espaço e abertura para realização deste estudo; Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, que me proporcionou oportunidades únicas de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo durante o curso de uma pandemia cruel; À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, grande parceira e professora querida, que me acolheu e me ensinou muito, não somente sobre teoria, mas sobre postura e cuidado; Aos professores da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Turati Pessoa, Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos e Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman, pela disponibilidade, atenção e pelas riquíssimas contribuições realizadas na qualificação e na defesa, que foram fundamentais para que o trabalho tomasse a forma que tem hoje.

Estendo meus agradecimentos ao meu noivo, Jian, que com seu olhar atento e cuidadoso de professor e acadêmico, compartilhou comigo várias discussões que compõem este trabalho, e como companheiro, me deu suporte dos momentos mais simples aos mais turbulentos. Ao Floki, meu cachorro, que esteve do meu lado durante todo o tempo, em cada leitura e palavra escrita. À minha companheira de mestrado Wanessa Monteiro, que desde antes do processo seletivo de ingresso ao mestrado acontecer já caminhava comigo, parceira de trocas, discussões, risos e choros. Aos meus colegas de trabalho: Tânia de Freitas, Railene Oliveira, Renato Gonçalves, Raquel Dantas, Amanda Umbelino e Tiago La Gatta, que foram tão solidários e gentis, trazendo outras perspectivas, principalmente do Serviço Social e do Direito para a pesquisa. Aos

camaradas Bruno Sartini, Anna Carolina Terassi, Valéria Ribeiro, Alexandre Suassuna, Keila Almeida e Lucas Leite, que me auxiliaram em vários momentos dessa trajetória.

Obrigada a todos que mesmo não mencionados aqui nessas poucas linhas, compuseram minha forma de encarar o mundo e as problemáticas que trago nessas páginas.

Aprendi muito nesse processo todo com cada um de vocês.

## RESUMO

Os dados estatísticos governamentais apontam que mais da metade das pessoas aprisionadas no país entram e saem do sistema prisional sem terem concluído o ensino fundamental. Diante da importância da escolarização para o desenvolvimento humano e inclusão social do sujeito e dos diversos estigmas e processos excludentes vivenciados por egressos do sistema carcerário, buscou-se como as vivências escolares de egressos do sistema prisional, compõem os processos de exclusão social dessa população. Para tal, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica com o intuito de encontrar as explicações que a academia tinha desenvolvido até então. Entretanto encontramos poucos estudos, identificando que esta é uma temática ainda pouco explorada academicamente. Diante disso, fomos a campo entrevistar oito homens egressos do sistema prisional a respeito de suas vivências escolares. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. A partir dessas entrevistas foi possível identificar que as vivências da escola desses sujeitos foram compostas por diversos elementos excludentes, que passam pela desigualdade social, dificuldade de acesso e permanência escolar, violências de diferentes âmbitos, presença de políticas educacionais que produzem um fracasso escolar pautado na culpabilização do sujeito, na patologização das queixas escolares e em processos disciplinares. Entretanto, também foi possível identificar o caráter emancipatório e protetivo da Escola. Diante disso, destacamos a importância da Psicologia em (re)construir junto com a sociedade, uma Educação de qualidade, regida por políticas educacionais que dialoguem com as realidades sociais plurais e que garantam o acesso e a permanência para todos os sujeitos, assegurando o desenvolvimento de forma plena e autônoma.

***Palavras-chave:*** Egressos do Sistema Prisional; Vivências; Educação; Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

The governmental statistic data shows that more than half of the imprisoned people in the country goes through the prison system without finishing elementary school. Considering how important the schooling process and social inclusion is to human being's development and understanding the many stigmas and exclusionary process experienced by former prisoners, this study tried to explain how the social exclusion process of these people are constructed through school. In this sense, firstly, bibliographic research was conducted intended to find explanations in the literature, however, just a few studies were found, showing that this is a nearly unexploited academic field. Therefore, eight men former prisoners were interviewed about its scholar experience. The interviews were recorded, transcribed and analyzed under Psychology Historical-Cultural's perspective. From the interviews it was possible to identify several exclusionary elements in these subject's school experience, that went through social inequality, difficulty on school access and permanency, violence, educational policies that produce scholar failure based on subject blaming, pathologizing of scholar complains on disciplinary process. On the other hand, it was also possible to notice an emancipatory and protective character from school. Thus, we highlight the significance of psychology in (re)construct along with society, a quality school based on educational policies that dialogue with social plural reality, and guarantees the access and remain for all subjects, providing fully and independent development.

*Keywords:* Former prisoners; Experience; Education; Psychology Historical-Cultural.

“O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar” (Freire, P., 2005, p. 28).

## Sumário

Apresentação .....	14
Meu despertar para a pesquisa e seu objetivo .....	15
Introdução .....	19
1 A Psicologia Histórico-Cultural: alguns conceitos .....	30
1.1 A importância da vivência para o desenvolvimento da memória .....	37
1.2 A importância da escolarização para o desenvolvimento do ser humano .....	46
2 O sujeito egresso do Sistema Prisional .....	54
3 A pesquisa: apresentando percursos .....	63
3.1 A pesquisa bibliográfica .....	63
3.2 A pesquisa de campo .....	76
3.2.1 <i>Breves considerações sobre o contexto da pesquisa de campo</i> .....	76
3.2.2 <i>O local de realização da pesquisa de campo</i> .....	78
3.2.3 <i>Procedimentos metodológicos</i> .....	80
3.2.3.1 <i>Recrutamento e contexto de realização das entrevistas</i> .....	83
3.2.4 <i>Método de Análise</i> .....	87
4 Os participantes da pesquisa .....	91
4.1 Participante 1 - Claudio .....	95
4.2 Participante 2 - Davi .....	96
4.3 Participante 3 - Felipe .....	99
4.4 Participante 4 - Fernando .....	101
4.5 Participante 5 - Leonardo .....	103
4.6 Participante 6 - Moacir .....	106
4.7 Participante 7 - Paulo .....	107
4.8 Participante 8 - Thiago .....	109
5 A produção da exclusão a partir das vivências escolares dos sujeitos egressos do sistema prisional .....	114
5.1 Quais são os modelos escolares vivenciados? .....	114
5.1.1 <i>A escola regular</i> .....	116
5.1.2 <i>A escola no Sistema Socioeducativo</i> .....	143
5.1.3 <i>A escola no Sistema Prisional</i> .....	148
5.1.4 <i>Supletivos/EJA</i> .....	162
Reflexões de desfecho do trabalho .....	171

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>179</b>
<b>Apêndice A Roteiro de entrevistas .....</b>	<b>195</b>
<b>Apêndice B TCLE .....</b>	<b>196</b>
<b>Anexo A Declaração de aceite da instituição coparticipante.....</b>	<b>197</b>
<b>Anexo B Autorização da instituição coparticipante para início da pesquisa de campo .....</b>	<b>198</b>
<b>Anexo C Parecer de aprovação do CEP .....</b>	<b>199</b>

## **Apresentação**

Antes de mais nada, vejo como importante pontuar que este trabalho é fruto de encontros. Encontros meus com pessoas ímpares, donas de histórias de vida invisibilizadas e ofuscadas por rótulos, processos de exclusão e criminalização. Encontros comigo mesma e um mundo de inquietações, reflexões e angústias advindos da minha prática profissional e da minha formação acadêmica. Encontros com a minha orientadora, com a Psicologia Histórico-Cultural, a Psicologia Escolar Crítica e a Psicologia Social. Assim, estas páginas nascem de muitos encontros, para mim de extrema valia, e pretensiosamente ousam em ser um encontro igualmente valioso com você que se interessou e se dispôs a ler este trabalho.

Desta forma, compreendo que esta dissertação é fruto de uma construção coletiva, realizada a muitas mãos, vozes, olhares e sentidos. Dentre elas, destacam-se as contribuições muito pertinentes da minha orientadora, Prof. Dr. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, que aceitou trilhar esse caminho de pesquisa comigo em tempos tão desafiadores<sup>1</sup>, e principalmente, dos queridos egressos do Sistema Prisional, que se dispuseram a confiar a mim um pouco de sua história e de seus enfrentamentos.

Agora esta produção também medeia o encontro com você leitor(a), espero que as próximas páginas possam contribuir de forma enriquecedora e possibilitem outros caminhos e encontros.

---

<sup>1</sup> É importante aqui dizer que esse trabalho foi parcialmente tecido durante o ápice da pandemia da COVID-19 e tal contexto nos acarretou diversos percalços relacionados a tempo, espaço e cuidados, que impactaram diretamente na execução da pesquisa.

## **Meu despertar para a pesquisa e seu objetivo**

Durante a graduação em Psicologia passei grande parte do tempo de formação envolvida com estudos, estágios, projetos voluntários e de extensão universitária relacionados à Psicologia Escolar. Trabalhei com diversas etapas do processo de escolarização: Ensino Fundamental regular, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e curso pré-vestibular, também tive a oportunidade de trabalhar com atendimento clínico à queixa escolar e formação de professores. Nesse percurso, também me envolvi com a Psicologia Social, realizando estágios tanto na rede de proteção social básica, com acesso a direitos sociais, vínculos comunitários e familiares, quanto na rede especializada, atuando no enfrentamento a violações de direitos.

Ao concluir a graduação, no ano de 2015, comecei a me aventurar junto à perspectiva clínica, que ampliou meus horizontes, afinando minha escuta e me desafiando na práxis. Esse caminho me levou a aprofundar meus estudos na Psicologia Histórico-Cultural, que sustenta meu caminhar profissional desde então.

Em 2017 comecei a desenvolver meu trabalho como Analista Social junto ao Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrEsp), uma política pública do Estado de Minas Gerais que objetiva promover inclusão social de pessoas que foram privadas de liberdade pelo sistema de justiça, a partir do acesso a direitos sociais básicos e da intervenção direta em relação a fatores de risco e vulnerabilidade social.

Desde essa data até os dias de hoje, minha atuação profissional envolve a escuta de pessoas que tiveram suas vidas marcadas pelo aprisionamento e seus atravessamentos, tais como os processos de exclusão social, envolvimento criminal, violência e estigmas.

Neste cotidiano de trabalho, uma informação me chamou bastante atenção: o alto índice de pessoas egressas analfabetas ou com baixíssima escolaridade. De acordo com informações presentes no Portfólio da Política de Prevenção Social à Criminalidade, 44% da população

atendida pelo PrEsp no ano de 2020 havia declarado ter o ensino fundamental incompleto (Minas Gerais, 2021).

Por mais que o PrEsp tenha como marco lógico o aumento do nível de escolaridade da população egressa (Minas Gerais, 2021), percebi que essa informação era pouco explorada pelo programa com os atendidos da instituição. Falava-se em escola de uma forma bem reducionista, utilitarista e pragmática, apenas para se referir a uma possibilidade de remição<sup>2</sup> de pena ou acesso ao mundo do trabalho, revelando limitações da política pública em lidar com as multideterminações do fenômeno da baixa escolaridade dessas pessoas. Ao observar esse contexto, a Psicóloga Escolar que habita em mim gritou: “Tem algo aí!”.

Neste momento, uma série de reflexões emergiram: “Porque durante a minha formação, que considero tão rica em Psicologia Escolar, não estudei essa população?”, “Por que essas pessoas saíram da escola?”, “Que modelo de escola foi apresentado a elas?”, “Qual papel a escola cumpriu em suas vidas?”, “A falta da escolarização teve quais impactos em suas trajetórias?”.

Instigada, em busca de respostas para estas questões, comecei a dedicar parte do tempo dos meus atendimentos e estudos a compreender um pouco mais sobre a trajetória dessas pessoas, dando atenção especial a sua relação com o sistema escolar. Os limites do meu trabalho como analista do PrEsp me fizeram retornar para os bancos da academia e debruçar meus estudos sobre as vivências escolares de egressos do Sistema Prisional. Esse processo teve como fruto este trabalho de mestrado que lhes apresento hoje.

Guiada pela Psicologia Histórico-Cultural, uma vertente da Psicologia que se ocupa de estudar o ser humano a partir de uma ótica objetiva, histórica e cultural (Alencar & Francischini, 2018), me propus a ouvir histórias de vida de sujeitos que foram em algum momento privados

---

<sup>2</sup> Segundo a Lei de execução penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984), a pessoa que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto tem o direito de ter sua pena diminuída ao se envolver em atividades de estudo ou trabalho. No município de Uberlândia, a cada três dias estudados, um é remido da pena, e essa regra se estende para as pessoas que estão em cumprimento de pena em regime aberto e livramento condicional.

de liberdade pelo sistema de justiça, enfocando em suas vivências escolares antes, durante e após o cárcere, com o objetivo de explicar como se constroem os processos de exclusão social dessa população a partir da escola.

Para alcançar este objetivo de pesquisa, este trabalho foi cuidadosamente dividido em seções. Na primeira sessão, denominada “A Psicologia Histórico-Cultural: alguns conceitos”, apresento a concepção teórica que orienta este trabalho, destacando alguns conceitos importantes da teoria para a condução da pesquisa e análise das informações encontradas em seu percurso. Esta seção é composta por duas subseções, a primeira destinada aos conceitos de vivência e memória, e a importância desses fenômenos para o desenvolvimento do ser humano; e a segunda dedicada ao papel da escolarização na formação social do ser humano, que levanta algumas discussões sobre os processos de exclusão social pela e na escola, desvelando algumas contradições do sistema e contextualizando este estudo.

A segunda seção tem o objetivo de explicar o contexto, enfrentamentos e atravessamentos que a experiência carcerária produz na população egressa do sistema prisional, público-alvo desta pesquisa. Para tal, foco no conceito de egresso e nas particularidades sociais desse sujeito.

Na terceira seção é dedicada à apresentação da pesquisa. Exponho a pesquisa bibliográfica realizada, pela qual trago uma justificativa acadêmica para o presente estudo, com base na visibilidade da relação entre Educação e população criminalizada junto à academia. Explicito e contextualizo, ainda, todo o processo de pesquisa de campo, desde antes da minha entrada como pesquisadora em campo, até o procedimento de construção de informações. Nessa seção também explico sobre o método escolhido para subsidiar a análise das informações construídas ao longo da pesquisa, e o local escolhido para realizar a pesquisa de campo, de forma a contextualizar as entrevistas.

A quarta seção é destinada aos participantes do estudo, nela contextualizo suas histórias e vivências para melhor compreensão da quinta seção, onde apresento os resultados analíticos das informações acessadas a partir das entrevistas realizadas com egressos do sistema prisional sobre suas vivências escolares.

Após essa seção, são apresentadas as reflexões de desfecho do trabalho, seguidas das referências bibliográficas que trago para o diálogo durante a pesquisa.

Por fim, apresento documentos que trazem informações que compõem a construção da pesquisa. Como apêndice incluo o roteiro de entrevistas e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), e como anexo, disponibilizo os aceites tanto do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP), quanto da instituição coparticipante.

Desejo a você uma boa leitura.

## Introdução

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) e a Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, a Educação é um direito social e, portanto, deve ser assegurada a todos os cidadãos sem distinção (Brasil, 2009a).

Freire (1989) considerava a Educação como o maior direito social da humanidade, pois possibilitava o acesso do sujeito a outros direitos. O autor, citava como exemplo, a alfabetização, que além de proporcionar autonomia, tem o papel de incluir o sujeito dentro das atividades sociais e, portanto, coopera de forma significativa para a maneira como ele participa e integra a sociedade.

Entretanto, infelizmente a Educação ainda está longe de ser um direito efetivado, sendo na maioria das vezes tratada como um benefício, um luxo ou até mesmo uma moeda de troca, principalmente para a população criminalizada, seja ela privada de liberdade pelo sistema de justiça em decorrência de condenação/acusação de prática de atividade considerada delituosa, ou egressa do Sistema Prisional (Lavandoski, 2019).

Esses grupos criminalizados não se tratam de uma parcela ínfima da sociedade, mas de um número expressivo de pessoas, o que agrava esse contexto. Segundo os dados do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP 2.0) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 23 de junho de 2021, o Brasil detinha o quantitativo de 909.033 pessoas privadas de liberdade, sendo esta, uma estatística crescente, uma vez que, de acordo com esse mesmo banco de dados, até a data supracitada, havia exatos 333.155 mandados de prisão aguardando cumprimento.

Para esse grupo de pessoas, são negados os direitos sociais básicos, inclusive a Educação, que apesar de estar estabelecida na Lei de Execuções Penais (LEP) (Lei nº 7.210,

1984) como obrigatória, não atinge nem metade da população encarcerada no país, como confirma o último relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen, 2019)<sup>3</sup>. Segundo este documento, apenas 65% das unidades prisionais brasileiras apresentavam-se equipadas com sala de aula e somente 16,37% das pessoas privadas de liberdade estavam participando de atividades educacionais.

E isso é um dado muito preocupante, tendo em vista o número de pessoas reclusas que apresentam baixa escolarização. De acordo com dados do relatório do Infopen do ano de 2019, mais da metade da população carcerária brasileira (51,3%) possuía nível de escolaridade inferior ao ensino fundamental completo. Essa informação evidencia que a maioria das pessoas presas no país foram excluídas duplamente de seu direito à Educação, tendo em vista que por algum motivo foram privadas de escolarização ainda na infância ou juventude, e continuam sendo privadas de Educação na vida adulta, mesmo quando estão no sistema prisional, ou seja, sob a tutela do Estado.

Lavandoski (2019) atribui essa baixa oferta e o limitado acesso à Educação dentro do Sistema Prisional à forma como o Estado compreende as políticas educacionais. Segundo a autora, nos espaços prisionais, a Educação não é tratada como um direito, mas como uma regalia para aqueles que deveriam ser penalizados. Assim, o acesso não é direcionado a todos os reclusos, apenas para parte que apresenta “bom comportamento”, e é tratado principalmente como um benefício de remição de pena<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Um sistema do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) que contém dados estatísticos da população prisional.

<sup>4</sup> Fato que é lamentável, uma vez que investir na Educação seria inclusive uma medida de enfrentamento à reincidência criminal. Segundo a autora, para desenvolver um programa eficiente neste sentido, seria necessário transformar um aparato repressivo (a prisão) em uma instituição educativa, que tivesse como objetivo a transformação desse sujeito em um cidadão consciente e produtivo, o que infelizmente não parece ser a realidade do sistema prisional atual.

Tal fato explica, em parte, o precário acesso desses sujeitos às políticas educacionais dentro do sistema prisional. Mas e fora do sistema carcerário? O que justifica a baixa escolarização dessa população?

Para tentar chegar a uma resposta plausível para essa pergunta é necessário compreender quem é a população que está sendo privada de liberdade pelo sistema de justiça. Esta compreensão, por sua vez, está intimamente ligada ao papel da instituição prisional em nossa sociedade. Isto porque a prisão cumpre uma função importante na “constituição, aceitação e reprodução da disciplina social demandada pelo modo de produção capitalista” (Sozzi et. al., 2013, p. 179), ao concretizar a criminalização de certos grupos (em geral pretos e pobres), consolidando sua exclusão social.

De acordo com Faleiros (2006), a exclusão social se caracteriza a partir da negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e território. A exclusão é um processo dialético e histórico, decorrente da exploração e da dominação, com vantagens para uns e desvantagens para outros, estruturante da vida das pessoas e coletividades, diversificada, relacional, multidimensional, e com impactos de disparidade, desigualdade, distanciamento, inferiorização, perda de laços sociais, políticos e familiares, com desqualificação, sofrimento, inacessibilidade a serviços, insustentabilidade e insegurança quanto ao futuro, carência e carenciamentos quanto às necessidades, com invisibilidade social, configurando um distanciamento da vida digna, da identidade desejada e da justiça (Faleiros, 2006, p.04).

Assim, pode-se inferir que o processo de exclusão está diretamente ligado com o modo de funcionamento do sistema capitalista, como já apontado por alguns autores (Fontes, 1996; Frigotto, 2010; Silva, 2011), que discutem a exclusão junto às relações de produção e exploração da força de trabalho, apresentadas por Karl Marx, em sua obra “O Capital”.

Segundo Marx (2017, p. 708) “toda a forma de movimento da indústria moderna deriva, portanto, da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em mão de obra desempregada ou semiempregada”. Deste modo, esse conjunto de pessoas, denominados como população trabalhadora excedente ou exército industrial de reserva, é então, intencionalmente afastado dos processos produtivos, com o objetivo de agregar valor aos postos de trabalho e à mão de obra a ser explorada. Portanto, essa população dita excluída socialmente, seria na verdade parte integrante e necessária para a manutenção da sociedade tal como ela é organizada, ou seja, não ter acesso a direitos, ao sistema produtivo e aos bens de consumo, é uma forma de participar do funcionamento dessa sociedade.

Dentro desta lógica, as pessoas mais pobres são impedidas de participarem da cadeia produtiva e de consumo dessa sociedade, e conseqüentemente, afastadas do acesso aos bens de consumo, ao direito à plena liberdade e circulação social<sup>5</sup> (Carvalho & Martins, 2012).

Kassar (2010) vai chamar esse afastamento de sujeitos, em suma pobres e pretos, do processo produtivo da sociedade e dos bens por ela produzidos de marginalização. Segundo a autora, a marginalização surge após a "abolição" da escravatura, que colocou a massa escravizada nas ruas, "sem lugar definido nas reações de produção" (p. 173). Esse fenômeno fez com que essas pessoas fossem se abrigar em territórios localizados às margens das cidades, por isso o uso da palavra “marginal”.

Santos (2004) relaciona esse período histórico ao início do processo de aprisionamento em massa. Visto que o fim do regime escravocrata colocou do dia para a noite milhares de pessoas pretas nas ruas, sem condições básicas de sobrevivência. Sem trabalho, substituídos por imigrantes, os ex-escravizados passaram a serem marginalizados e até mesmo viverem em situação de rua, desabrigados. Neste contexto, em 1890, entrou em vigor o Código Penal, que

---

<sup>5</sup> Assim, a partir de agora a palavra “exclusão” neste trabalho, será utilizada para se referir ao processo de afastamento do sujeito dos meios de produção, de seus bens de consumo e direitos socialmente estabelecidos aos participantes do processo produtivo.

continha a “Lei da vadiagem”, que objetivava, a partir de uma perspectiva higienista, prender sujeitos que representassem ameaças à ordem pública mesmo que não tivessem cometido nenhuma prática delituosa. Estes sujeitos seriam pessoas que não trabalhavam (ditos como vadios ou vagabundos, por isso o nome da lei). Entretanto, em suma eram presos basicamente os pretos pobres, que não tinham conseguido trabalho, e que, portanto, seriam uma ameaça à moral e aos bons costumes, ou seja, ao próprio funcionamento do sistema capitalista<sup>6</sup>.

Assim, comumente se enquadravam nesta lei os mendigos, os bêbados e capoeiras (considerados perigosos porque segundo o Estado, sua prática ameaçava a segurança física dos demais cidadãos), porém contraditoriamente não se punia os ricos (brancos) que não trabalhavam. Deste modo, à população preta restavam apenas dois caminhos: vender sua mão de obra em trabalhos subalternos a salários ínfimos, caso conseguissem, ou serem presos e conseqüentemente criminalizados (Santos, 2004).

Esse contexto foi propício para o surgimento de figuras como o Italiano Cesare Lombroso, que participou ativamente do processo de associação do homem pobre e negro à periculosidade, ao cárcere e ao crime. Lombroso foi um psiquiatra criminológico que dedicou seus estudos a traçar o perfil do homem delinquente. Sua teoria propõe que ser criminoso teria relação com a genealogia da pessoa, então, pessoas com certas características genéticas, tais como o formato da cabeça ou a cor da pele, seriam potenciais criminosos, ou seja, pessoas que deveriam ser tidas como perigosas socialmente (Correa & Volpe Filho, 2019).

Tais determinantes históricos, fizeram com que o sistema de segurança pública passasse a ter a população preta e pobre como alvo. Isso pode ser facilmente corroborado se nos remetermos à Friedman (1985), defensor do modelo capitalista, considerado pai do neoliberalismo. Segundo o autor,

---

<sup>6</sup> Um dado curioso é que essa lei se manteve em vigor até o ano de 2009, vide Lei nº 11.983, de 16 de julho de 2009, disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11983.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11983.htm)

a liberdade é um objetivo válido somente para indivíduos responsáveis. Não acreditamos em liberdade para crianças e insanos. A necessidade de traçar uma linha entre indivíduos responsáveis e outros é inevitável; contudo, significa que existe uma ambiguidade essencial em nosso objetivo último de liberdade. O paternalismo é inevitável para aqueles que definimos como irresponsáveis (Friedman, 1985, p. 40).

Deste modo, segundo a lógica do capital, pretos e pobres, por “não terem um espaço na esfera produtiva social”, eram ditos como sujeitos irresponsáveis e insanos, por esse motivo, deveriam passar pela tutela do Estado representado pela prisão. E como o capitalismo emergiu do escravismo, o sistema penal se apropriou do racismo estrutural, ao marcar famílias pretas como produtoras de delinquentes, dando continuidade ao controle e punição de pretos, a partir do cerceamento da liberdade desses sujeitos (Borges, 2019)<sup>7</sup>.

Assim, conclui-se que as prisões foram constituídas como espaços que garantiriam a manutenção do sistema capitalista, tendo como principal objetivo a manutenção do exército industrial de reserva, e conseqüente reforçamento da divisão de classes e da disseminação de uma falsa exclusão dos processos de produção de parte da população com o objetivo de esconder o papel do afastamento dessas pessoas para a manutenção da lógica da exploração. Ou seja, compreende-se que de fato não há verdadeiramente processos de exclusão social, uma vez que mesmo diante do afastamento de sujeitos das atividades sociais de produção, esses sujeitos estão inseridos dentro da lógica do capital, logo estão incluídos na sociedade enquanto parte excedente da classe trabalhadora, e a criminalização de certos grupos compõe parte estratégica de manutenção dessa lógica.

Diante do apresentado, hipotetiza-se que pode haver uma relação entre a baixa escolarização da população carcerária e a produção de um estereótipo de sujeito criminoso a

---

<sup>7</sup> Tal hipótese é corroborada a partir de dado do SISDEPEN, que apontam que em 2020, a população carcerária brasileira era majoritariamente composta por pretos e pardos (66,58%).

partir de um reforçamento do mecanismo de marginalização e privação de direitos, principalmente da população preta e pobre. Isso se justifica com base nos dados de escolaridade apresentados pelo Infopen (2019), que expõem 51,3% da população privada de liberdade pelo sistema de justiça como sujeitos que não conseguiram concluir nem ao menos o Ensino Fundamental.

Esses sujeitos possivelmente foram marcados pelo que Patto (1999) problematizou em sua obra “A produção o fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Segundo a autora, grupos específicos de estudantes (pretos e pobres), têm frequentemente suas existências atravessadas por fatores culturais e sociais, que não são considerados em seu processo de escolarização, e isso os impede de vivenciar o ensino organizado por uma instituição escolar de forma satisfatória. Tal fenômeno, então, é dado pela instituição escolar como sendo um problema do estudante, e não considerando a forma como o ensino é oferecido e organizado.

Neste processo, tais estudantes são caracterizados pelo sistema educacional como sendo inferiores, inclusive em suas capacidades intelectuais, sendo comum a presença de reprovações e até mesmo diagnósticos de transtornos de aprendizagem. A culpa é colocada diretamente no estudante, principalmente com relação à sua herança étnica, condições sociais e culturais de vida. E na grande maioria das vezes, esses estudantes, marcados como incapazes de prosseguir com o processo de escolarização, acabam interrompendo os estudos ou tendo dificuldades substanciais em manter-se na escola. Isso faz com que o fracasso escolar seja um dos principais responsáveis pela evasão escolar da classe pobre no país, evidenciando uma exclusão real: a exclusão escolar (Patto, 1999).

Nesse sentido, Zaffaroni (2011) aponta a exclusão e o fracasso escolar como fatores que colocam a pessoa pobre em uma condição de vulnerabilidade à questão criminal. Mas o que isso quer dizer?

Janczura (2012) traz que vulnerabilidade é o termo usado para identificar a condição de um indivíduo que está, em decorrência de um processo de exclusão e discriminação social, exposto a um risco e, por isso, tem pouco repertório material, pessoal, social e simbólico para enfrentar essa exposição. Assim, dizer que uma criança está vulnerável ao processo de criminalização em decorrência de seu contexto social, não é determinar que ela será criminosa por ser pobre, mas é dizer que a pobreza é um fator de risco que a coloca em circunstâncias menos favoráveis para o enfrentamento de atravessamentos sociais que colaboram para que o processo de criminalização aconteça.

Assim, compreende-se que não é a pobreza que produz o crime, mas a ideologia racista e classista, que produz o estereótipo de criminoso e coloca as pessoas pretas e pobres em um contexto de vulnerabilidade frente o processo de criminalização por responderem a essa estereotípia social (Coelho, 1978).

Deste modo,

a criminalização seletiva pode ter gerado hábitos que tornam o homem particularmente vulnerável à seletividade do sistema ou mesmo tais características podem apresentar-se antecipadamente ou terem sido geradas por outras formas difusas de controle social. A criança desadaptada na escola, a que abandona os estudos, a que é forçada ao trabalho nas ruas, à desocupação, ao abandono ou à internação em instituições para menores, a que é tomada como "bode expiatório" dos conflitos familiares, a que sofre carências alimentares nos primeiros meses de vida, são todas "pré-candidatas" à criminalização, particularmente quando pertencem aos setores mais pobres (Zaffaroni, 2011, p. 103).

Diante do exposto, compreende-se que a dificuldade de completar o ensino básico é possivelmente um fator importante do processo de criminalização deste sujeito, uma vez que a exclusão escolar é um dos elementos que garantem a manutenção do sistema de divisão de classes sociais, assim como disserta Meira (2012). Segundo a autora, essa exclusão não se dá

apenas na falta de acesso à escolarização, mas também por meio de uma oferta de ensino precária a uma determinada classe, aliada à venda da ilusão de uma ascensão social mediante a manutenção dos estudos. Assim, a venda de uma falsa concepção de igualdade social, contribui para uma manutenção das condições de pobreza e exploração, via fracasso escolar.

Diante disso, é importante lembrar que

a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2008 p. 24).

Nesse sentido, Patto (1997) discorre que, para alcançar o objetivo de socializar o indivíduo e prepará-lo para o mundo do trabalho, a instituição escolar, por vezes, reproduz os mais diversos aspectos da sociedade em que está alocada, apresentando, portanto, em alguma medida, características disciplinares, repressivas e coercitivas, características do modo de produção capitalista, ou seja, aspectos concernentes à divisão de classes, exploração, desigualdade social e dominação cultural.

Stelko-Pereira e Williams (2010) corroboram com tais afirmações, trazendo que a escola, por reproduzir violências estruturais de uma sociedade desigual, irá em sua prática, reforçar preconceitos, estereótipos, discriminação social, étnica e de gênero. Dessa forma, entende-se que a escola irá durante o exercício da prática pedagógica fomentar a autonomia e emancipação dos sujeitos, mas também reforçar aspectos inerentes à exclusão, cooperando para uma determinação do lugar social dos sujeitos (Freire, 1989).

Nesse sentido, Lopes (2017) destaca o processo de disciplinamento realizado em ambiente escolar como um dos fatores que colaboram para a exclusão do estudante dentro da escola. Segundo o autor, diante da dificuldade da instituição em gerir conflitos, lidar com problemáticas sociais e com comportamentos diferentes dos esperados, é comum utilizar-se de

mecanismos disciplinares punitivistas, descontextualizados e pouco eficazes, que culminam muitas vezes na expulsão, transferência ou evasão de estudantes chamados de transgressores.

Tal concepção é corroborada por Santos et. al. (2009) que expõem o sistema de justiça e segurança pública como sendo frequentemente um dos recursos do disciplinamento escolar, uma vez que, na impossibilidade da escola em lidar com os conflitos, delega-se a disciplinarização desse estudante a outras instâncias. No caso, o sistema de saúde, através de uma cultura medicalizante, que controla corpos por meio de diagnósticos e remédios, ou até mesmo de segurança pública, que exerce o controle a partir da repressão e reclusão, como aponta Aquino (1998, p. 08): “a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”. Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial.

Nesse processo, esses jovens ao serem classificados como violentos e/ou perigosos, vivenciam um estigma que impacta no modo como se reconhecem, o que colabora para o processo de criminalização desse sujeito no âmbito social:

Por serem tachados de alunos problemáticos, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, tais adolescentes evadem das escolas e preferem assumir a “identidade do bandido” (Pereira & Mestriner, 1999, como citado por Gallo, 2006, p. 13).

A esse respeito Pasqualini (2015) ressalta que diante do papel da escola em desenvolver o sujeito cognitiva e socialmente, os valores ali aprendidos podem instrumentar ou não os indivíduos para o pleno exercício da cidadania. Em outras palavras, podem humanizar ou desumanizar o sujeito, excluindo-o ou demarcando o seu lugar no processo de produção da vida.

Assim, a depender de como a criança ou adolescente vivencia a escolarização, a escola pode se tornar uma ferramenta de proteção social e emancipação humana, ou mecanismo de

exclusão e manutenção do sistema vigente, colaborando para os processos de criminalização e marginalização da classe pobre (Patto, 2007).

A partir do exposto evidencia-se a necessidade de problematizar os aspectos excludentes presentes no cotidiano educacional, visando superar esses mecanismos. Deste modo, a presente pesquisa ao buscar explicar como as vivências escolares de egressos do sistema prisional compõem os processos de exclusão dessa população, espera colaborar para o enfrentamento da exclusão da classe pobre e criminalizada do processo educativo, além de promover avanços com relação à estudos e atuação profissional da Psicologia neste âmbito.

## 1 A Psicologia Histórico-Cultural: alguns conceitos

Antes de mais nada é importante dizer que este estudo parte da concepção de ser humano desenvolvida a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), uma vertente da Psicologia desenvolvida em pleno cenário de crise pós-revolução russa e sustentada epistemologicamente no materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883), que confronta concepções biologicistas, deterministas e individualizantes da Psicologia, se ocupando em estudar a consciência e a origem do psiquismo humano a partir de uma ótica objetiva, histórica e cultural (Alencar & Francischini, 2018).

Deste modo, a partir de uma análise minuciosa da evolução do desenvolvimento humano, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979) desenvolveram estudos e propuseram uma teoria sobre a constituição do psiquismo. A base dessa teoria propõe que o desenvolvimento humano possui caráter contínuo, ou seja, está presente durante todas as etapas da vida, sendo resultado da interação entre as heranças da evolução da espécie (filogênese), a história do desenvolvimento, crescimento e maturação (ontogênese), as interações sociais, trajetória e contexto histórico e cultural dos grupos aos quais esse sujeito pertence (sociogênese) e a experiências do sujeito (microgênese) (Moura et al, 2016).

Segundo Moura et al (2016), Vigotski aprofundou seus estudos dentro dos campos da sociogênese e da ontogênese, por compreender que é através desses planos que são desenvolvidas as funções psicológicas superiores, processos psíquicos complexos exclusivamente humanos, desenvolvidos a partir da apropriação histórica, cultural e social de instrumentos e signos construídos ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Vigotski defendia que tais funções são desenvolvidas no ser humano em decorrência da superação das necessidades naturais e biológicas, e do desenvolvimento da cultura, que

provocam a sofisticação das funções psicológicas elementares (ações reflexivas de origem biológica). Nesse processo, são construídas as formas superiores de reação psíquica ou funções psicológicas superiores, tais como o pensamento, linguagem, atenção, memória e formação de conceitos, responsáveis por diferir o ser humano de outros animais (Vygotsky, 1991).

Por sua vez, Leontiev destacou a importância e centralidade da atividade no processo de desenvolvimento humano e, em especial a atividade do trabalho para a constituição do sujeito humano e de seu psiquismo. Segundo o autor, é através do trabalho que o ser humano desenvolve e refina os processos de adaptação ao mundo externo e planejamento intencional de ações, fundamentais para a formação das funções psicológicas superiores (Martins, 2015).

Isto quer dizer que, segundo essa concepção, o indivíduo humano ao desenvolver instrumentos que busquem proporcionar satisfação de necessidades biológicas da espécie (sobrevivência, alimentação e reprodução), se relacionam entre si, com e na natureza, produzindo cultura e construindo-se enquanto indivíduos, espécie e sociedade, humanizando-se, transformando a si e o ambiente (Moretti et.al., 2011).

Assim, a atividade produtiva do homem, transforma sua constituição biológica através da criação e uso de instrumentos, que por sua vez geram apropriação de novos conhecimentos e novas formas de produzir, conhecer e pensar, através do desenvolvimento de uma cultura humana (Facci & Tuleski, 2006).

Deste modo,

o processo de hominização ocorre [...] diante da necessidade de subsistência do próprio homem, pela luta em manter-se vivo. O homem não só se adapta ao meio, mas, principalmente, promove transformações no meio em que vive. Nesse processo, o homem constrói habitações e produz bens materiais por meio da atividade criativa e produtiva, que se caracteriza como a atividade humana fundamental, o trabalho. Essa, por sua vez, promove mudanças na constituição do próprio homem, desenvolvendo

aptidões motoras, complexidade fonética e transformando os órgãos dos sentidos e da percepção humana em órgãos “sociais” na sua constituição (Bernardes, 2010, pp. 301 e 302)

É importante lembrar que esse processo ocorre de modo dialético, ou seja, ao mesmo tempo em que o ser humano opera e transforma a natureza a partir do trabalho e das relações culturizadas, essa atividade transforma e constitui o próprio homem (Facci & Tuleski, 2006).

Ou seja,

O homem, portanto, não se submete simplesmente à história, pois a humanidade é quem cria sua própria história e transforma neste processo sua própria natureza. O processo histórico não é a soma dos processos externos de socialização em oposição aos impulsos naturais, mas é o processo pelo qual através do trabalho o homem se forma e transforma, sendo que a principal característica humana está nessa atividade que modela sua própria subjetividade e o coloca num estado constante de movimento do “vir-a-ser” (Facci & Tuleski, 2006, pp. 13 e 14).

Deste modo, tal concepção configura o ser humano como um ser complexo, que sintetiza em si a história e o social, e implica que o processo de se tornar humano necessita da mediação de outro humano para acontecer (Vigotski, 1991).

Vygotski (2001) defendia que a mediação entre o humano e a realidade concreta material e simbólica, só é possível a partir da linguagem, considerada como ponto fundamental para a internalização de signos e conceitos, e conseqüentemente para a construção da consciência de si e do outro

Assim, a linguagem teria papel fundamental na formação da personalidade do sujeito. Além de ser um meio de comunicação, que possibilita intercâmbio sociocultural e conseqüente transmissão de hábitos construídos ao longo da história evolutiva da humanidade, é através dela que se desenvolve o pensamento, uma função psicológica superior em forma de linguagem

interna a partir da qual são desenvolvidas as categorias éticas e morais que gerem as relações humanas (Vygotski, 2001).

Assim, Vygotski (2001) defendeu que o estudo do pensamento a partir da linguagem, através do conceito de sentido e sua relação com os processos de significação e cultura, é a chave para a compreensão da constituição do sujeito humano, e conseqüente desenvolvimento social de seu psiquismo e sua consciência.

Para tal, o autor diferencia sentido e significado:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (Vigotski, 2001, p. 465).

Leontiev (2004), por centralizar seus estudos na atividade concreta do ser humano, traz outra perspectiva para o processo de significação, trazendo que uma ação ou experiência com determinado significado pode ter vários sentidos, a depender da relação do sujeito com a atividade vivenciada. E tais sentidos, na singularidade, por sua vez, compõem a consciência dessa pessoa. Diante disso, o autor aponta a significação como o processo de transformação de conceitos objetivados socialmente em significados subjetivos. Assim, o conteúdo da consciência social se internaliza como consciência subjetiva.

Assim segundo o autor:

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da

significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (Leontiev, 2004, p. 102).

Deste modo, o sentido pessoal seria ponto fundamental para a formação da consciência. Segundo Leontiev (2004) sentido pessoal é uma construção dinâmica consciente ligada aos motivos do sujeito para realizar uma atividade. É através dele que os seres humanos expressam suas apropriações de significados sociais e concretizam seus objetivos, conferindo particularidade às suas ações e formando o modo como esse sujeito irá compreender e lidar com sua realidade concreta.

Nesse sentido, Molon (2003) discute que o sujeito é constituído a partir de uma dimensão semiótica, ou seja, através do discurso e de seus processos de significação realizados na relação com o outro. Assim, o sujeito ao interagir com o objeto em uma relação socialmente mediada pela linguagem, realiza um processo chamado de internalização, pelo qual são construídos conhecimentos e desenvolvidas a consciência e a subjetividade.

Então, a linguagem e os mediadores semióticos possibilitam a construção simbólica da realidade concreta do sujeito, sendo

a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses. (Molon, 2003, p.58)

Dessa forma, a dimensão semiótica rompe com a ideia de que há um sujeito separado do social, um “eu” separado do “outro”, uma vez que a interação social é constituída e

constituente da forma como o ser humano se vê e vê o mundo ao seu redor (Alencar & Francischini, 2018).

Isso é concernente com a concepção de Marx, cuja filosofia e método é parte integrante da PHC. Segundo sua ontologia:

a correta compreensão do indivíduo como ser social demanda sabê-lo instituído cultural e historicamente, num processo que imbrica o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal) por meio da relação que entre eles se estabelece (particular). Por isso, para Marx, do ponto de vista ontológico, não há antagonismo entre individual e social, sendo ambos, polos de um mesmo processo histórico (Martins, 2020, p.41).

Assim, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a relação dialética entre a interação com o meio e com outros membros da mesma espécie é condição fundamental para o desenvolvimento dos processos psíquicos estruturantes da personalidade e conduta humana, colocando o sujeito como produto e produtor social (Souza & Andrada, 2013).

Nesse sentido, Vygotsky (1925) discorre sobre a importância das relações sociais para o desenvolvimento da autoconsciência. O autor traz que a consciência de si e do outro se dá na relação e de forma dialética. Reconhecemos o outro à medida em que conhecemos a nós mesmos, e vice-versa, sendo que o reconhecimento de nós mesmos ocorre tanto na interação consigo mesmo a partir da palavra e do pensamento, quanto na relação com o outro a partir da linguagem. Dessa forma, a palavra se configura como um meio de organizar o que é objetivo e o que é subjetivo, trazendo o material objetivado do plano intersíquico para o plano intrapsíquico, formando assim a psique humana.

Leontiev (1980), por sua vez, amplia a discussão ao apresentar a consciência e a autoconsciência como intimamente ligadas à função social que o sujeito desempenha na sociedade e suas condições de vida material. Segundo o autor, se a atividade do sujeito é socialmente orientada e a consciência é determinada pela atividade, a sociedade, ao produzir as

necessidades e os meios de satisfazê-las, condiciona a compreensão de si, do outro e do mundo, e de seu papel na cadeia produtiva. Deste modo, o desenvolvimento da consciência está associado a condições externas, tais como (in)adaptação, às experiências de sucesso/fracasso, às relações de poder/dominação e às condições sociais.

Assim,

pode-se entender consciência como a atribuição de sentido que ocorre quando o sujeito se apropria do processo de trabalho e da atividade envolvidas em relação a algo. Ao reconhecer sua ação, seu objetivo, seu percurso e o resultado deste processo, o humano adquire um saber de si, do outro ao seu redor em relação ao objeto que desencadeia esta ação. Deste modo, ter consciência é saber-se de si, do outro e da realidade (Souza & Andrada, 2013, p. 359)

Uma das funções responsáveis por formar a consciência e a autoconsciência é a memória. Almeida (2020) ao discorrer sobre as produções de Vigotski e Leontiev acerca da memória, aponta que ela é uma função basilar para a construção da singularidade e personalidade do sujeito, visto que interrelaciona as funções psicológicas superiores, propiciando continuidade ao processo evolutivo e desenvolvimental do ser humano.

Assim como as outras funções psicológicas superiores, a memória é desenvolvida a partir da linguagem e das relações sociais, porém se diferencia pelo seu caráter intencional e organização lógica. Além disso é um processo psicológico superior autônomo e complexo de armazenamento e recordação de informações passadas, cuja função é determinante para a produção de instrumentos e para o planejamento, desenvolvimento e execução de atividades de produção da vida. Ou seja, a memória é fundamental para a manutenção e desenvolvimento da espécie humana, dialogando com todos os processos psicológicos superiores, principalmente com o pensamento, devido ao processo de internalização. Por isso tem o papel de organizar o

sujeito e possibilitar relações semânticas entre experiências, colaborando assim para a formação da consciência e da autoconsciência (Almeida, 2008).

A esse respeito, Braga e Smolka (2020) apresentam que “nossa memória é marcada pela memória familiar, pelas lembranças de seus membros, cujas narrativas ouvimos desde pequenos (sobre fatos ocorridos no âmbito do grupo e sobre nossa própria vida)” (p. 190). Assim, as autoras discorrem que a memória, constituída de vivências particulares e de experiências do outro, também compõe o conhecimento do sujeito sobre si e o mundo.

E este é justamente um dos pontos chave da presente pesquisa: as memórias são advindas de vivências. Ao debruçarmos sobre as vivências escolares dos egressos do sistema prisional, estamos lidando diretamente com memórias, principalmente porque aqui se tratam de sujeitos adultos, que majoritariamente vivenciaram a escolarização na infância e adolescência. Assim, consideramos a vivência e sua atuação na memória como processo conceitual chave desse estudo. A subseção seguinte será destinada a definir tal conceito e discuti-lo.

### **1.1 A importância da vivência para o desenvolvimento da memória**

Como se sabe, a PHC foi desenvolvida no contexto do Stalinismo na Rússia (1927-1953), período este em que algumas obras, dentre elas as de Vigotski, foram censuradas e adulteradas pelo regime soviético, com o objetivo de “conduzir a equívocos na interpretação das ideias do autor, ou que pudessem dificultar a compreensão da trajetória de seu pensamento” (Prestes & Tunes, 2012, p.327), em decorrência de seu conteúdo derivado de concepções Marxistas.

Isso fez com que mesmo com a queda do regime totalitário, a obra de Vigotski não fosse amplamente e acertadamente divulgada, tendo em vista a variedade de traduções equívocas existentes. Assim, a maioria dos textos de Vigotski em língua portuguesa, tratam-se, na verdade,

de traduções de traduções, em sua maioria de língua inglesa ou espanhola, o que prejudica a compreensão de alguns conceitos e aplicabilidades de sua teoria (Prestes, 2010).

Somado a isso, a obra de Vigotski reflete a dialética do desenvolvimento de seu pensamento, visto que o autor desenvolve conceitos ao longo dos anos. Assim, durante a evolução de sua obra, o autor qualifica, transforma, sofisticada e até mesmo deixa de usar algumas concepções e conceitos. Sendo necessário, portanto, para um estudioso de Vigotski, uma leitura ampliada e contextualizada de toda a sua obra para não correr o risco de realizar articulações e compreensões indevidas e/ou equivocadas.

Diante disso, apresentamos o conceito de vivência, que por estes motivos expressos anteriormente, somado ao fato de não ter sido desenvolvido por completo (Bittencourt & Fumes, 2021), pode ser considerado um dos mais debatidos e polêmicos da obra de Vigotski.

Vivência trata-se de uma tradução do termo “Perejivânie”, que apesar de ser muito usado na língua russa, não possui um correspondente em inglês (língua em que a maioria das traduções foram realizadas), o que refletiu diretamente na tradução para o português.

Delari-Junior e Passos (2009), Toassa (2009) e Toassa e Souza (2010) se dedicaram a compreender o termo e suas traduções, buscando um melhor correspondente em língua portuguesa. Os autores criticaram a comum relação entre “perejivânie” com “experiência” ou “experiência emocional”, indicando que Vigotski utilizou o termo “perejivânie” para dizer de algo intenso que transcende o conceito de experiência.

Nesse mesmo sentido, Marques (2017) realiza uma diferenciação entre “experiência” e “perejivânie”. Segundo a autora, “experiência” se refere a situações vividas pelo sujeito que nem sempre são significativas para seu desenvolvimento. Já a “perejivânie” se referiria a acontecimentos que devido a sua significação trariam um impacto para a vida do sujeito, transformando sua relação consigo e com a sua realidade.

Toassa (2014) discorre que a palavra “perejivânie” tem origem no verbo “jit” que significa viver e “perejivat”, que denota o ato de vivenciar a existência. Assim, compreende-se que “vivência” seria a palavra que melhor expressaria o significado de “perejivânie” na língua portuguesa<sup>8</sup>.

Segundo Veresov (2016) para compreender “perejivânie” é necessário separar a obra de Vigotski em dois momentos, pois como mencionado anteriormente, “vivência” é um conceito que Vigotski foi desenvolvendo ao longo de sua obra, sendo discutido e proposto pelo autor de duas formas distintas: primeiramente como um processo psicológico e, depois como uma ferramenta teórica que possibilitaria uma análise dos processos psicológicos do sujeito.

Conceitualmente, Andrade e Campos (2019, p.1) apresentam a vivência como “uma unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano”.

O que é concernente com a concepção de Fleer et al. (2017), que considera que o processo de constituição do sujeito é produzido a partir das vivências. Os autores discorrem que a lei genética do desenvolvimento prevê que o sujeito é concebido a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são inicialmente interpsicológicas e tornam-se intrapsicológicas, compondo o que pode ser chamado de particularidades psicológicas do sujeito ou personalidade. Este processo se dá em decorrência da interrelação entre as relações sociais, o processo de significação e as formas de apropriação do mundo externo, ou seja, pelo conjunto de fatores que compõem as vivências.

Isso quer dizer que o sujeito, ao vivenciar e revivenciar situações sociais de desenvolvimento, extrai a realidade social, internaliza novos conceitos, e a partir deles adquire novas características de personalidade (Veresov, 2019).

---

<sup>8</sup> Para uma discussão mais ampliada sobre as traduções, sugiro consulta aos estudos de Delari-Junior e Passos (2009) e Toassa (2019).

Essa concepção concebe o sujeito como ativo no processo de construção de sua situação social de desenvolvimento, compreendida como um conjunto de fatores, como condições de vida, atividade e particularidades psicológicas internas, que possibilitam desenvolvimento das formações psicológicas superiores (Bozhovich, 2001).

Dessa forma, extrai-se que as vivências compõem a subjetividade do sujeito, entendendo-a como reflexo psíquico da realidade objetiva, e que depende da relação do sujeito com o mundo material, ou seja, da atividade de produção de vida (Leontiev, 1984).

Diante disso, Silva (2009) apresenta a subjetividade como um processo de construção do psiquismo humano, que consiste em tornar aquilo que antes era universal, ou seja, signos desenvolvidos e compartilhados pelos seres humanos enquanto espécie, em algo singular, único.

Assim,

A subjetividade não é apenas um fenômeno individual; a vida social também se configura subjetivamente. Cada instituição ou cenário social é configurado por sentidos subjetivos que dão corpo a outras produções sociais (Fleer, et.al., 2017, p. 256, tradução nossa<sup>9</sup>).

À vista disso, compreende-se que as vivências são compostas (e dialeticamente compõem) tanto por particularidades do meio, quanto por particularidades da personalidade e vivências anteriores do sujeito. Portanto, pode-se conceber vivência como um processo psicológico que se origina nas relações sociais e reflete diversas possibilidades de reações, comportamentos e significações. Deste modo, através da análise das vivências é possível

---

<sup>9</sup> Subjectivity is not only an individual phenomena; social life is also subjectively configured. Each social institution or scenario is configured by subjective senses that embody other social Productions (Fleer, et. al, 2017, p. 256).

explicar como um mesmo evento afeta pessoas de modos distintos<sup>10</sup> (Vigotski, 2010). Deste modo, Vigotski apresenta vivência como uma ferramenta analítica que possibilita "estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico" (Vigotski, 2010, p.687).

A esse respeito, em “Psicologia Concreta do Homem”, Vigotski (2000) propõe que o desenvolvimento intrapsíquico do ser humano, ou seja, a forma social e interpsicológica das funções psicológicas superiores, se daria a partir do drama.

Drama seria o conflito interno entre diferentes papéis possíveis de serem vivenciados por uma pessoa (Delari-Junior, 2011), ou seja, uma crise que cria condições sociais de desenvolvimento (Veresov, 2017).

Esse conceito cruza-se dialeticamente com vivência, que Veresov (2019) veio chamar de vivência dramática. Segundo o autor, as vivências dramáticas nada mais são do que situações sociais de desenvolvimento cheias de contradição que podem reorganizar qualitativamente as funções psicológicas do sujeito e, portanto, tornar-se ponto de virada no curso de seu desenvolvimento.

Essa concepção torna a vivência uma unidade de análise da atuação do ambiente sociocultural no processo de desenvolvimento do sujeito, ou seja, da situação social de desenvolvimento. Deste modo uma análise a partir das vivências não está interessada em compreender quais sentidos foram gerados pelo sujeito em uma situação social, mas sim como esses sentidos foram produzidos, uma vez que é a partir das vivências que o sujeito constrói ferramentas adaptativas às situações, construindo sua personalidade e consciência (Veresov, 2019).

---

<sup>10</sup> É importante destacar que aqui, que o verbo afetar aqui não se refere a emoções, mas sim a um complexo sistema de compreensão e reação a partir do qual o sujeito significa o acontecimento de acordo com seu repertório histórico social.

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento da consciência e personalidade só são possíveis graças à atuação de uma função psicológica específica: a memória (Almeida, 2020).

Vygotski (1991) apresenta duas formas de memória, uma natural, produzida a partir das dimensões biológicas, pela dinâmica do estímulo-resposta, e a memória mediada, desenvolvida por intermediação dos signos:

A realidade psicológica, de natureza fundamentalmente social, é necessariamente mediada/constituída por signos. A palavra, como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. Assim, onde existe imagem, imaginação, imaginário, memória, aí incide necessariamente o signo, e mais particularmente, a palavra – verbum (Smolka, 2000, p. 185).

Nesse sentido, Vygotski (1991) discorre que a memória se relaciona diretamente com outras funções psicológicas superiores e destaca sua relação com o pensamento. O autor apresenta que na infância, o pensamento da criança está intimamente ligado à sua memória, e na adolescência, o processo se inverte, e a memória se condiciona a uma atividade do pensamento.

Smolka (2000) atribui essa inversão ao processo de lembrar. Segundo a autora, Vigotski sugere que a lembrança está condicionada à formação de imagens mentais, ligadas à produção de sentido. Por sua vez, Luria (1979) apresenta que a memória está intimamente ligada à forma como o sujeito percebe e é afetado por suas “experiências” sociais:

entendemos por memória o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Os fenômenos da memória podem pertencer igualmente ao campo das emoções e ao campo das percepções (Luria, 1979, p.39).

A esse respeito, Almeida (2008) discorre que a memória é determinada por motivos, necessidades, significados e sentidos, sendo organizada a partir de emoções, sentimentos, sensações, percepções e conexões semânticas (formação, introjeção e significação de conceitos). Isso quer dizer que a capacidade de alguém lembrar algo depende não somente da estrutura ou dinâmica fisiológica/cerebral, mas principalmente do conteúdo do que vai ser lembrado, em qual circunstância, tempo, qual o sentido dessa lembrança e todo o contexto social, que envolve essa recordação.

E é nesse sentido, que Braga e Smolka (2020) apresentam que a composição da memória está intimamente ligada a vivência do sujeito, pois de acordo com a relevância, aspecto dramático e relação afetiva dos acontecimentos em sua vida é que o ser humano vai significando e elaborando sua consciência e sua memória.

Portanto, estudar a memória de alguém não significa se debruçar apenas sobre aspectos cerebrais, mas sim se dedicar a compreender as relações, os meios, os processos de produção, os discursos e a cultura que atravessam esse sujeito (Smolka, 2000).

Isto posto, é importante elucidar que

o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um *locus* da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – *locus* portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, flúidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental (Smolka, 2000, p 187).

Assim, pode-se concluir que é através do discurso, da palavra, dos signos, das significações e das vivências que a memória é constituída. E, portanto, ela não se resume a uma experiência imediata que é acessível ao sujeito e que pode ser relatada por ele. Isso porque ela também é composta pelos esquecimentos.

Ao processo mnemônico é adicionada a sua negação, ou seja, o esquecimento. Esta pode ser de duas origens: a primeira e menos comum é resultado do declínio do traço mnêmico (extinção das informações memorizadas), a segunda, e mais usual, é resultado do efeito inibitório – regulador – que os processos interferentes (distratores) ou irrelevantes têm na evocação das lembranças. Segundo Luria, é por meio desse processo, pela inibição de memórias por meio de fortes emoções (que seriam os processos interferentes), que se formam os conteúdos reprimidos (assim como de alguns aspectos do próprio inconsciente), e que justamente por não serem extintos podem ser recordados no futuro pelo sujeito (Almeida, 2008, pp. 165 e 166).

Assim, é possível a partir da análise dos discursos mnemônicos do sujeito (incluindo lembranças e esquecimentos) identificar práticas, relações e pontos de crise (vivências dramáticas), que compuseram seu desenvolvimento (Smolka, 2000).

Dentre os diversos contextos que colaboram para o desenvolvimento do ser humano temos a escola, considerada pela Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica como sendo uma das principais instituições sociais que tem o objetivo de promover situações sociais de desenvolvimento. Nesse processo, considera-se que para alcançar seus objetivos, a instituição escolar, intencionalmente ou não, promove vivências dramáticas, que se tornam pontos estratégicos da história do desenvolvimento psíquico, cultural e social do sujeito (Fleer et. al.,2017).

À vista disso, acreditamos que as vivências escolares possam ser uma categoria de análise estratégica para explicar como se constroem os processos de exclusão social de pessoas

que vivenciaram o cárcere e o processo de criminalização a partir da escola. E como se tratam de pessoas adultas, nos debruçaremos sobre os discursos mnemônicos desses sujeitos, à procura de vivências excludentes na escola, tendo em vista o papel da escolarização no desenvolvimento do ser humano, que será abordado na subseção seguinte.

## 1.2 A importância da escolarização para o desenvolvimento do ser humano

Como visto anteriormente, segundo a Psicologia Histórico-Cultural o ser humano é determinado pela história e pelas relações sociais que ele estabelece, mediante sua atividade de produção de vida e desenvolvimento de um arcabouço de objetivações humanas, denominado cultura. Sendo esse processo de se tornar humano, fruto da relação entre humanos.

A esse respeito, Dermeval Saviani, educador brasileiro que parte da mesma raiz marxista que a PHC, desenvolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica, destacou o papel do ser humano ao longo do processo de desenvolvimento dos demais:

O homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem. (Saviani, 2015, p.34).

Deste modo, o autor evidencia o caráter educativo da relação entre humanos no processo de humanizar-se e destaca que no caso das crianças, isto é ainda mais evidente, pois é na relação com o adulto que a criança é apresentada ao mundo, aos seres, às características humanas e aos conhecimentos sociais adquiridos até então (Saviani, 2015).

Nessa perspectiva, Lucena et.al. (2018) ressaltam a importância do processo educativo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que o desenvolvimento da criança depende “de uma organização sistemática de ensino-aprendizagem, que ocorre em seu meio social” (p.3).

Segundo Vigotski (2001) o desenvolvimento do ser humano só é possível a partir da promoção da aprendizagem, ou seja, pela apropriação de novos conhecimentos e possibilidades de produção de vida. Entretanto, segundo o autor, somente o conhecimento cotidiano não é

suficiente, é necessário que haja mediação de outro humano mais desenvolvido, com maior experiência e apropriações e que vá de forma organizada, intencional e sistematizada, apresentar conceitos científicos desenvolvidos ao longo da história. Esse processo denominado ensino-aprendizagem, é um dos responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante disso, compreende-se que a escola é uma das instituições sociais mais organizadas para a promoção do desenvolvimento humano, pois ao sistematizar e organizar o processo educativo, a instituição escolar sofisticada a transformação das funções psicológicas elementares em superiores, e por isso se destaca, em comparação à aprendizagem cotidiana (Facci & Tuleski, 2006).

Entretanto, Rego (2002) adverte que nem toda instituição escolar promove esse desenvolvimento. Esse processo vai depender da qualidade dos processos educativos disponíveis e do contexto sociocultural que o estudante vivencia.

Assim sendo, o processo educativo e a forma como se dá a sua organização e estruturação, juntamente com a qualidade dos signos oferecidos, são fatores determinantes para as condições do desenvolvimento do psiquismo humano, e conseqüentemente, o modo como esse sujeito irá produzir a sua existência, integrar a sociedade e compreender a si e o mundo (Martins, 2011).

Assim, a escola se configura como uma das principais instituições de formação social do ser humano na contemporaneidade, desempenhando o papel histórico e social de mediar o processo de humanização da espécie, ao concentrar e fornecer, de forma metódica e organizada, o conjunto de elementos socioculturais considerados necessários para o desenvolvimento de saberes, habilidades, práticas e regências humanas (Saviani, 2015; Pasqualini, 2015).

Vygotski (1991), ao estudar o processo de formação do psiquismo, também destaca a importância da sistematização do ensino escolar para o desenvolvimento da criança:

O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas. Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social [...] são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo (Vygotski, 1991, p. 86).

Segundo Teixeira (2022) para Vigotski a educação sistematizada deve ter como objetivo de sua práxis o desenvolvimento social da personalidade consciente. Para tal deve se valer de um processo de ensino-aprendizagem organizado, intencional, consciente e planejado, no qual a figura do educador é fundamental, pois mais do que mediador entre o estudante e o conhecimento, ele é responsável por organizar as relações vividas na escola:

a educação escolar, relação social organizada e semanticamente mediada entre alunos e professores é apenas uma das relações pelas quais se dá o processo de formação (*vospitanie*) dos alunos. No entanto, apesar de ser apenas uma dentre o conjunto das relações sociais, ganha potência pelo fato de ser organizada e planejada de forma consciente (*obutchenie*), visando contribuir intencionalmente para o processo de

formação de todos que dela participam. Para Vigotski, o professor é o organizador do meio social educativo, o que requer uma sólida formação teórica, intencionalidade e diretividade (Teixeira, 2022, p.17).

Assim, ao discorrer sobre a sistematização e organização do ensino-aprendizagem, Vygotski (2001) apresenta que caberia ao professor identificar as atividades que o estudante consegue exercer de forma autônoma ou conhecimentos já apropriados, chamada de zona de desenvolvimento real e, a partir dela, promover e mediar ações que promovam a apropriação e o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, por sua vez mais sofisticados. Esse conteúdo identificado pelo professor, que necessita de mediação para ser desenvolvido, para se chegar a uma condição de autonomia, denomina-se Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

É importante destacar que a ZDP é um processo no qual a aprendizagem promove o desenvolvimento, que não ocorre exclusivamente em âmbito escolar ou educacional, mas sim na vida do sujeito como um todo, em seu processo de formação. Nesse sentido, é um dos conceitos mais difundidos de Vigotski e um dos mais importantes, pois corrobora o caráter processual e relacional do ensino-aprendizagem e, conseqüente, do desenvolvimento humano.

Segundo Teixeira (2022) este conceito também carrega a concepção de Educação proposta pela Psicologia Histórico-cultural, que previa uma escola que teria como finalidade o desenvolvimento de seres humanos autônomos e conscientes, apresentando às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado.

Entretanto, ao longo da história, principalmente com o advento da sociedade capitalista, a instituição escolar seguiu o oposto dessa compreensão, instituindo o saber escolar como objeto das relações de poder, tornando-o instrumento de dominação de uma classe em detrimento de outra (Saviani, 2008). E a instituição escolar que deveria ser um meio da humanidade se opor a “qualidades desiguais de humanização” (p. 213) e fomentar a emancipação, transformação e desenvolvimento do indivíduo e sociedade, passou a “acentuar as formas de segregação entre

os sujeitos e as formações humanas produzidas nas diferentes classes sociais, gerando condições de participação na sociedade de acordo com o estrato social a que se pertence” (Pessoa, 2018, p. 27).

Isso nos convida a conceber a instituição escolar como produto e produtora da história e da sociedade, e assim, contextualizá-la junto a seus determinantes históricos e sua estrutura social e política. Uma vez que compreendemos que há duas grandes vertentes da escola na sociedade atual: uma que desenvolve consciência crítica e gera emancipação dos sujeitos, e outra que serve à manutenção da lógica do sistema, através da disciplinarização de corpos e formação de uma mão de obra dócil a ser explorada.

A esse respeito, Martins (2011) discorre que a educação escolar seria uma forma da humanidade se opor a “qualidades desiguais de humanização” (p. 213) e fomentar a emancipação, transformação e desenvolvimento do indivíduo e sociedade. Entretanto, a sociedade capitalista seguiu o oposto dessa compreensão, instituindo o saber escolar como objeto das relações de poder, tornando-o instrumento de dominação de uma classe em detrimento de outra (Saviani, 2008).

Segundo Patto (2007) essa distinção entre classes sociais no processo educativo, fica evidenciada no discurso dominante que associa a pobreza a uma certa periculosidade ou propensão à violência e a delinquência. A partir dessa concepção, seria atribuída outra função à instituição escolar para classes mais pobres: a prevenção à criminalidade.

Segundo a autora, foi difundida na sociedade o ideal de que a escola seria uma instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural (Patto, 2007, p. 244)

A esse respeito, Gracindo et.al. (2005) destacam que no processo de formação e organização da sociedade capitalista, a exclusão escolar concentra em si outras formas de exclusão, tais como econômica, política e cultural, pois permeia os processos de produção social da vida. Os autores ainda evidenciam que esse mecanismo foi se sofisticando ao longo do tempo, tomando outras configurações estratégicas:

Em alguns momentos ela é explicitada pela negação do acesso à classe trabalhadora ao saber escolarizado, em outros, combinado ao acesso restrito, materializa-se uma outra forma de exclusão pela introdução de uma estrutura dual de escola, em que o poder público diferencia a escola destinada à classe dominante daquela destinada à classe trabalhadora (Gracindo et.al., 2005, p. 13)

Desse contexto vão emergir aqueles chamados por Bourdieu e Champagne (2001) de “excluídos do interior”, pessoas que advém da classe pobre, que antes seriam impedidas ou convencidas pelo próprio sistema de que não poderiam fazer parte do processo de escolarização, mas que agora são incluídas temporariamente nesse processo, participando de uma forma refinada de exclusão social: o fracasso escolar e a oferta de ensino inferior, sem sentido, que não garante a tão sonhada ascensão social.

A partir disso, compreende-se que a conquista pelo direito ao acesso à escolarização por parte das classes mais pobres é restrita, já que a qualidade e os objetivos da educação se colocam historicamente distintos quando oferecida para classes sociais específicas (Gentili, 2009).

Nesse mesmo sentido, Meira (2012) aborda que uma oferta de ensino precária a uma determinada classe, aliada à venda da ilusão de uma ascensão social mediante a permanência nos estudos, é uma forma de garantir que os mais pobres desenvolvam habilidades específicas de acordo com seu papel social na cadeia produtiva e assim, manter as condições de pobreza, exclusão, controle, exploração e marginalização da classe popular.

Assim, a instituição escolar no Brasil se tornou uma ferramenta de doutrinação ideológica e manutenção política, passando a fazer parte das estratégias de preservação da “ordem social” e conservação do poderio vigente, através de ensinamentos morais e ideológicos que reforçam a divisão de classes e enfocam no desenvolvimento econômico do Estado a partir da formação de uma classe trabalhadora subordinada (Patto, 2007).

Diante disso, Saviani (2008) disserta que esse papel dúbio da instituição escolar em ser idealizada por alguns como instrumento de correção e superação da questão da marginalidade, e por outros como uma instituição produtora de grupos marginalizados pela sociedade, é uma contradição que permanece no cotidiano das práticas educacionais e punitivas.

Neste cenário, outro ponto importante a ser considerado é a disciplinarização escolar, que muitas vezes responde ao processo de criminalização do sujeito. Lopes (2017) a coloca como um dos fatores que colaboram para a exclusão do estudante dentro da escola, uma vez que na dificuldade da instituição em gerir conflitos, lidar com problemáticas sociais e com comportamentos diferentes dos esperados é comum utilizar-se de mecanismos disciplinares punitivistas, descontextualizados e pouco eficazes.

Essa utilização, culmina muitas vezes na expulsão, transferência ou evasão de estudantes chamados de transgressores. Fortalecendo o ciclo de afastamento/exclusão e colaborando para o processo de criminalização desse sujeito.

Diante disso,

a exclusão, o fracasso e o abandono da escola por parte dos alunos são atores de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumento de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (Rego, 2002, p. 34)

Assim, considerando a importância do processo escolar para o desenvolvimento do sujeito, o presente trabalho debruça-se sobre a realidade de uma população que de modo geral,

foi afastada do processo de escolarização e submetida ao processo de criminalização: os egressos do sistema prisional. E assim, explicar como as vivências escolares de egressos do sistema prisional, compõem os processos de exclusão dessa população.

A sessão a seguir será dedicada a apresentar o contexto e particularidades dos egressos do sistema prisional.

## 2 O sujeito egresso do Sistema Prisional

Após compreendermos a importância da educação escolar para o desenvolvimento do sujeito, torna-se necessário abordarmos as particularidades da população à qual nos dedicamos neste trabalho: os egressos do sistema prisional. Afinal, o que significa ser um egresso?

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra “egresso” aparece com os seguintes significados:

*egresso adj* (1719 cf. MS<sup>2</sup>) 1. que se retirou, que se afastou 2. que não mais pertence a um grupo. *s.m.* 3. indivíduo que largou o convento 4. afastamento, saída, debandada 5. *jur* indivíduo que, tendo cumprido toda a pena, sai do estabelecimento prisional, readquirindo a liberdade. ETIM *lat. egressus*, a um, 'que saiu, saído', part. pas. do v. *lat. egredior* 'sair, afastar-se' (Houaiss & Villar, 2001, p. 1104).

As primeiras definições caracterizam o sujeito egresso como aquele que se afasta, sai de algum lugar, ou deixou de fazer parte de um grupo. É certo que todos nós, em alguma medida, somos egressos de algum lugar, viemos de algum grupo social, vivenciamos alguma experiência determinada. Aqui o que se coloca é como tais vivências nos impactam, nos formam, nos atravessam e (im)possibilitam trajetórias.

Como mencionado anteriormente, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, uma ação ou experiência com determinado significado pode ter vários sentidos, a depender da vivência do sujeito. Assim, compreende-se que há uma multiplicidade de sentidos para a palavra “egresso” para além dos expressos pelo dicionário. Esses sentidos, por sua vez, dependem da experiência de vida concreta das pessoas, relacionadas com ser egresso de algum lugar. Deste modo, no caso de uma pessoa que vivenciou o sistema prisional, a palavra “egresso” pode ter vários sentidos, a depender das experiências ali vividas e da forma como a

sociedade e ele próprio compreendem a significação social do fato de estar e/ou ter estado aprisionado.

Portanto, para o sujeito que encerra seu período de cumprimento no Sistema Prisional, o conceito sugerido pelo dicionário pode parecer incompleto ou talvez esvaziado de sentido pessoal que se ligue à própria vivência, pois para esse indivíduo, ser egresso talvez seja mais do que ser uma pessoa que deixou o estabelecimento prisional, afinal tal denominação carrega em si uma série de estigmas, preconceitos, marcas e violências, advindas da experiência carcerária e dos inegáveis efeitos da privação de liberdade.

Durante o cárcere, lhes são negados inúmeros direitos, inclusive de serem eles mesmos. Foucault<sup>11</sup> (2015) retrata que um dos objetivos da prisão é controlar e moldar o caráter da pessoa aprisionada, pois a sociedade punitiva entende que suas características são indesejáveis para um cidadão. Assim, a experiência prisional é pensada para transformar o modo como o sujeito se vê e se coloca no mundo.

Assim, a prisão além de não garantir condições para o pleno desenvolvimento, marca o lugar social dos sujeitos e a construção de uma identidade inferiorizada:

A condição de vida do egresso penitenciário parece por si só evidente. Portador de uma "identidade virtualmente deteriorada", construída no curso de um projeto de vida em que a situação de inferioridade e desigualdade social pode significar um ponto de partida, o cotidiano marcado pelo contato permanente com a polícia e com a justiça significa um trânsito necessário e o acesso à prisão uma lógica irreversível, ele vivencia a experiência mais cruel de sua condição de subalterno, justamente ao retomar seus direitos civis. O estigma materializado em seus antecedentes criminais e o fetiche representado pela ausência de documentos oficiais, comprobatórios de um status de

---

<sup>11</sup> Apesar desse trabalho se referenciar na Psicologia Histórico-Cultural que se embasa epistemologicamente em Karl Marx, em alguns momentos realizaremos diálogos com Michel Foucault, por reconhecermos o autor como referência no que tange ao estudo histórico a respeito do cárcere e sua relação com a sociedade.

trabalhador livre, assalariado e empregado, constituem sintomas de uma ressocialização conflituosa, em que o passado jamais se configura ao presente como peso morto. [...] A cada dia que passa, o enfadonho repetir monótono dos mesmos dramas faz sobressair histórias de vida de quem não parecia ter história (Castro et. al., 1984, p. 101).

Além disso, Galdeano e Pavez (2020), destacam que a institucionalização em ambiente penal fomenta o rompimento de vínculos da pessoa presa com a sociedade e com a família e a vincula a tal contexto, a um rótulo estigmatizante, de conotação negativa e, a outras pessoas que também passaram pelo processo de criminalização, deixando marcas importantes na formação da identidade social e subjetiva do sujeito.

A esse respeito, Silva et. al. (2020) discorrem que esse processo pode ser prejudicial quando se pensa no estabelecimento de vínculos sociais que sejam saudáveis e protetivos, pois coopera para o reforçamento da marginalização dessa pessoa e colabora para o desenvolvimento ou agravamento de estigmas. Os autores ainda explicam que isso ocorre, possivelmente, porque o estigma de ser rotulado como uma pessoa criminoso tem origem em preconceitos, que em suma, dizem respeito a um imaginário construído socialmente de que a pessoa que cometeu um ato infracional é incapaz de produzir a vida de forma honesta ou dentro da legalidade.

Tal concepção afeta o sujeito tanto no nível subjetivo quanto social, pois limita seu espaço de convívio social, dificulta sua inserção no mundo do trabalho, prejudica o acesso a direitos sociais básicos, colabora para uma distorção e desvalorização da autoimagem e identidade pessoal, podendo desencadear processos de sofrimento mental, associados ou não ao uso de álcool e outras substâncias, e pode inclusive culminar em um novo envolvimento em atividades ilícitas (Silva et. al., 2020).

Diante desta conjuntura, compreende-se que estar na condição de egresso do sistema de justiça é estar permeado por um contexto vulnerabilidade e risco social, cujo enfrentamento

perpassa por um processo de anos, sendo dificilmente superado de forma individual (Sousa, 2013).

Tal fato coloca em xeque, tanto o significado jurídico da palavra “egresso” apresentado por Houaiss e Villar (2001), quanto o conceito de egresso do sistema prisional apresentado na LEP (Lei nº 7.210, 1984), visto que em ambos os referenciais o conceito de egresso abarca um recorte específico de pessoas. No caso do verbete apresentado em Houaiss e Villar (2001), delimita pessoas que terminaram toda a pena, acrescentando que elas readquiriram a liberdade. Já o Art. 26 da LEP considera apenas as pessoas liberadas definitivamente ou pessoas em liberdade condicional.

Estes recortes desconsideram uma gama interessante de sujeitos, já que diariamente pessoas deixam as instalações prisionais, pelos mais diversos motivos, sendo que os principais deles, de acordo com o Código Penal (Brasil, 2020a) são: 1) progressão para os regimes semiaberto<sup>12</sup>, aberto<sup>13</sup>, prisão domiciliar<sup>14</sup> e liberdade condicional<sup>15</sup>, 2) absolvição<sup>16</sup>, 3)

---

<sup>12</sup> Regime prisional pelo qual a pessoa após condenação e cumprimento de pena temporal em regime fechado, ou seja, em estabelecimento de segurança máxima, recebe o direito de sair do sistema prisional para trabalhar, desde que comprove vínculo empregatício formal. Assim as pessoas são liberadas para trabalhar durante o dia, e devem se recolher à noite no estabelecimento prisional.

<sup>13</sup> Regime prisional em que a pessoa, após condenação e cumprimento temporal no sistema penitenciário em regime fechado e semiaberto, recebe o direito de cumprir a pena em liberdade, desde que se recolha todas as noites em casa de albergado, estabelecimento localizado no perímetro urbano, fora da unidade prisional.

<sup>14</sup> Regime prisional em que a pessoa após condenação deverá cumprir sua pena não podendo circular na cidade, devendo permanecer em sua residência, ou em um perímetro estabelecido, sendo monitorado por tornozeleira eletrônica.

<sup>15</sup> Regime prisional em que a pessoa, após condenação e cumprimento temporal no sistema penitenciário em regime fechado, semiaberto e aberto recebe o direito de cumprir a pena fora do estabelecimento prisional, “em liberdade”, sob algumas condicionalidades, tais como: horário de recolhimento, comparecimento mensal em juízo para prestação de contas e não se ausentar da comarca em que o processo está alocado.

<sup>16</sup> Processo em que presos provisórios após processo de julgamento são considerados inocentes das acusações a ele destinadas.

relaxamento de prisão<sup>17</sup>, 4) revogação de prisão<sup>18</sup>, 5) pagamento de fiança<sup>19</sup>, 6) direito a responder em liberdade, o famoso *habeas corpus*, e por último 7) a liberdade definitiva ou cumprimento total da pena, que com a política de progressão de regimes<sup>20</sup>, são poucos os que saem do sistema prisional por esta razão.

Além disso, ao abarcar somente pessoas que foram julgadas e condenadas, a legislação desconsidera a maioria dos sujeitos que passaram pelo sistema de justiça: os presos provisórios. De acordo com o Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)<sup>21</sup> (2020), cerca de 67% da população carcerária não passou por processo de condenação e ainda estão aguardando suas sentenças.

E essa é uma questão importante a ser considerada, uma vez que quando a legislação não coloca a pessoa presa provisoriamente no conceito de egresso, ela considera que o sujeito que não foi condenado não possui marcas do aprisionamento, sendo um cidadão comum, mesmo tendo sido recluso. Será que isso corresponde à realidade?

Como já discutido aqui anteriormente, alguns mecanismos excludentes são construídos e enfrentados antes mesmo do aprisionamento. Esse é o caso dos presos temporários. De acordo com o Art., 312 do Código Penal (CP):

A prisão preventiva poderá ser decretada como garantia da ordem pública, da ordem econômica, por conveniência da instrução criminal ou para assegurar a aplicação da lei

---

<sup>17</sup> Em casos em que a prisão foi realizada de forma ilegal, é dado o direito ao relaxamento da prisão, tendo o preso direito de ser colocado em liberdade imediatamente, sem a prescrição de condicionalidades.

<sup>18</sup> Quando é detectado no curso da investigação, que não há mais razões legais para manter a prisão preventiva.

<sup>19</sup> Em casos de prisão provisória, pode ser estabelecido um valor para que se tenha direito a aguardar o julgamento em liberdade provisória.

<sup>20</sup> A progressão de regime é um direito da pessoa em privação de liberdade, garantida pela LEP, que prevê no Art. 112 que a depender de requisitos de comportamento e tempo de cumprimento, o juiz deve conceder progressivamente a possibilidade de a pessoa cumprir sua pena em um regime menos rigoroso.

<sup>21</sup> O SISDEPEN é uma base de dados estatísticos do sistema carcerário brasileiro que substituiu o antigo Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), que concentra informações do censo das unidades prisionais do país.

penal, quando houver prova da existência do crime e indício suficiente de autoria e de perigo gerado pelo estado de liberdade do imputado.

Ou seja, só se justifica uma prisão preventiva para casos em que há provas de autoria e que os investigados apresentam um perigo para a sociedade. Mas o que faz esses sujeitos serem considerados tão perigosas ao ponto de não poderem aguardar o seu julgamento em liberdade?

Além da hipótese derivada do racismo estrutural apresentada na sessão introdutória deste trabalho, que apresenta a construção de uma ideologia social de que negros e pobres eram potenciais criminosos, e, portanto, perigosos socialmente<sup>22</sup>. É necessário analisar o tipo de delito que essas pessoas são acusadas de cometer.

Levando em consideração o mesmo relatório do SISDEPEN (junho de 2020), 38,65% das pessoas privadas de liberdade no país respondiam acusações ou cumpriam condenações por crimes contra o patrimônio<sup>23</sup> e 32,39% por crimes ligados ao uso e venda de drogas, crimes que em suma, não os classificariam como potenciais criminosos de alta periculosidade, que justificaria aguardar suas sentenças reclusas. Entretanto, ainda assim foram aprisionadas provisoriamente, podendo ser condenadas a longos anos de reclusão.

De acordo com Valois (2017), um dos fatores principais de agravo a esse contexto é a guerra às drogas, uma vez que se nos debruçarmos sobre a trajetória de vida dessas pessoas, até os crimes de roubo e furto, na maioria dos casos, são correlacionados ao uso ou venda de drogas, que por sua vez está relacionada à criminalização da pobreza. Segundo o autor, a legislação não prevê quantidades mínimas para diferenciar o delito de uso de drogas (Art.28 da lei 11.343/06) do crime de tráfico (Art. 33 da Lei nº 7.210). Assim, essa tipificação fica a critério da autoridade policial, e muitas vezes, é realizada com base nos estereótipos de criminoso, já problematizados neste trabalho. Esse contexto faz com que em decorrência desse enquadramento de

---

<sup>22</sup> Lê-se perigosos ou ameaçadores da lógica do sistema capitalista, a lógica da exploração.

<sup>23</sup> De acordo com o código Penal Brasileiro (Brasil, 2020a) são considerados crimes contra o patrimônio: furto (Art. 155), roubo (Art. 157), receptação (art. 128) e dano à propriedade (Art. 163).

periculosidade de pretos e pobres, grande parte da população carcerária que responde por tráfico, na verdade sejam usuários. Portanto, pessoas que deveriam ter sido direcionadas a programas de penas alternativas de socioeducação e tratamentos de saúde, estão diariamente sendo reclusas em unidades prisionais com quase nenhum acesso à Saúde e à Educação, em condições que não lhes possibilitam o cuidado necessário para o enfrentamento de sua questão social/pessoal.

Somada a isso, outra questão controversa levantada a partir do conceito de egresso apresentado pelo Art. 26 da LEP, é que a referida lei exprime um prazo de validade do conceito: o período de um ano após a liberação. Assim, a legislação declara que depois de um ano da saída do estabelecimento prisional o sujeito deixaria a condição de egresso. Isso seria possível frente à sociedade em que vivemos?

Existem condições concretas que prendem o sujeito à condição de egressa. Além da rede de relações próximas, que conhecem ou tem acesso à sua história pregressa, há o uso indevido do registro de antecedentes criminais. Esses instrumentais que contém seu histórico de aprisionamento, existem para serem utilizados pelo juizado criminal para julgar casos de reincidência. Entretanto, em muitos casos, são utilizados por empresas e impossibilitam a viabilidade de alguns caminhos, como por exemplo o trabalho com carteira assinada. Por mais que a prática de consultar antecedentes criminais seja considerada pela legislação como discriminatória e ilegal, infelizmente segue sendo uma ação comum que afasta a população egressa do acesso a direitos sociais e a uma produção da vida de forma lícita (Paula & Ribeiro, 2020).

Nesse sentido, Borges (2019) levanta o impacto social de se ter um antecedente criminal ao discutir que

tanto o cárcere quanto o pós-encarceramento significam a morte social desses indivíduos negros e negras que, dificilmente, por conta do estigma social, terão

restituído o seu status, já maculado pela opressão racial em todos os campos da vida, de cidadania ou possibilidade de alcançá-la. (Borges, 2019, p. 21).

Diante disso, outra questão que emerge é o direito ao esquecimento, princípio que levanta, dentre várias questões, a condenação do ato infracional e não da pessoa. Esta prerrogativa jurídica tem como objetivo prevenir atos discriminatórios e estigmatizantes, que possam prejudicar e ferir direitos humanos fundamentais, a partir do uso de dados/ações de pessoas em seu passado (Martins, 2021).

A esse respeito, Martins (2021) destaca a importância do direito ao esquecimento para o desenvolvimento da autonomia e reconstrução de vida dos sujeitos: “A (re)divulgação de fatos pretéritos concernentes a determinado indivíduo pode impedir a autoconstrução da sua identidade, na medida em que imobiliza o ser humano, negando sua habilidade de evoluir ao acorrentá-lo ao seu próprio passado” (p. 2).

Diante do apresentado, torna-se inegável a complexidade do que significa ser um egresso do Sistema Prisional na sociedade em que vivemos. A constante discriminação vivida por essas pessoas, no sentido de terem tratamentos e condições de vida social política e econômica distintas das outras, impacta diretamente na forma como esse sujeito se vê e é visto socialmente (Sousa, 2013).

Assim, um ponto importante a ser destacado é a existência de políticas afirmativas, a nível Estadual e Federal, que visam à minimização dessa discriminação e o enfrentamento das vulnerabilidades e desafios que impossibilitam a retomada da vida em liberdade de forma saudável a partir da garantia de direitos fundamentais. Entretanto, essas políticas públicas comumente são construídas com base na legislação vigente, que possuem um recorte muito específico de quem são as pessoas consideradas egressas do sistema prisional. Isso é muito perigoso, pois faz com que parte considerável da população fique desassistida e/ou seja colocada em uma posição de falsa igualdade.

Apesar disso, felizmente a Política Nacional de Atenção à Pessoa Egressa do Sistema Prisional (Brasil, 2020b) foi recentemente implantada em território nacional, e tem como prerrogativa a contraposição de algumas concepções excludentes das políticas públicas para egressos até então vigentes no país. A concepção disposta na política considera egressos todos aqueles que tiveram algum tipo de experiência prisional em algum momento de suas vidas, independentemente do tipo de prisão e recorte temporal. E esta concepção será a que traremos para este trabalho, por compreender que as marcas, os desafios, as vulnerabilidades e os estigmas de ser um ex-detento são problemáticas complexas a serem enfrentadas por todas as pessoas que foram privadas de liberdade pelo sistema de justiça, sem distinção.

Assim, diante da explanação sobre quem é a população egressa e quais os desafios enfrentados por esses sujeitos, é necessário apresentar como a pesquisa com esse público foi realizada. Assim, as próximas sessões serão dedicadas ao percurso metodológico e às etapas de pesquisa.

### **3 A pesquisa: apresentando percursos**

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que como mencionada anteriormente, possui como método o materialismo histórico-dialético de Marx. Trata-se de um método que trabalha com a dimensão concreta da existência e permite ao pesquisador realizar uma leitura dos aspectos sociais, históricos e culturais do fenômeno estudado, possibilitando entendê-lo em sua concretude e, portanto, analisá-lo não a partir do que ele aparenta ser, mas sim do que ele realmente é (Alves, 2017).

Isto posto, é importante especificar que o presente estudo, tem como principal objetivo explicar, como as vivências escolares de egressos do Sistema Prisional, compõem os processos de exclusão dessa população.

Para alcançar tal objetivo, a pesquisa foi dividida em dois momentos. 1) Uma pesquisa bibliográfica que buscou contextualizar o objeto de estudo no cenário acadêmico e 2) uma pesquisa de campo, que investigou a partir de relatos das vivências educacionais de pessoas que foram privadas de liberdade pelo sistema de justiça, identificar elementos que mediados por um processo de abstração, permitam esboçar generalizações a respeito do processo de exclusão que foram produzidos a partir da escola, para esta população de modo geral.

A seguir, sistematizamos o percurso metodológico realizado e os resultados encontrados na primeira etapa do estudo: a pesquisa bibliográfica.

#### **3.1 A pesquisa bibliográfica**

Com o objetivo de contextualizar academicamente a presente pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico em três plataformas científicas *online*, a saber: Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-PSI), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciElo) e

Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a respeito da escolarização de egressos do sistema prisional. Tais sítios foram escolhidos por serem considerados pela comunidade acadêmica como sendo os principais portais de divulgação científica, sendo que o primeiro é destinado apenas à Psicologia.

Nestas plataformas, buscamos identificar de que forma a escolaridade de pessoas egressas foi abordada em produções científicas publicadas nos últimos 10 anos (compreendidos entre 2011 e 2021). Para localizar tais estudos, utilizamos o descritor “egressos do Sistema Prisional”.

Consideramos nesta busca, tanto artigos quanto teses e dissertações. Os trabalhos encontrados foram submetidos a uma primeira leitura, por meio da qual analisamos a partir dos resumos, as possíveis articulações com a temática da escolarização de egressos. A partir dessa primeira leitura, foram desconsiderados aqueles que mencionaram a baixa escolaridade apenas para fins demográficos, visando à caracterização do público, ou que fizeram uma menção muito superficial desta problemática. Dessa forma, foram selecionadas cinco publicações, organizadas na Tabela 1, que foram submetidas a uma leitura completa e uma análise qualitativa de seu conteúdo.

Tabela 1

Produções escolhidas para análise – descritor: “egressos do Sistema Prisional”

	<b>Autores e formação acadêmica</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Como a escolaridade é abordada?</b>	<b>Portal</b>
<b>1</b>	Luis Flávio Saporì (Ciências Sociais), Roberta Fernandes Santos (Ciências Sociais) e Lucas Wan Der Maas (Ciências Sociais)	Fatores sociais determinantes da Reincidência Criminal no Brasil: o caso de Minas Gerais	2017	Os autores investigaram fatores que contribuíam para a reincidência criminal, e a escolaridade foi um desses fatores analisados.	SciElo
<b>2</b>	Rafaele Lopes Souza (Serviço Social), Andréa Maria Silveira (Medicina) e Bráulio Figueiredo Alves da Silva (Ciências Sociais)	A Influência de programas de apoio a egressos do sistema prisional na redução da reentrada prisional	2016	Os autores trouxeram a baixa escolarização como uma característica da população egressa e como uma problemática importante na questão de obtenção de emprego e profissionalização. Também investigaram se era um fator que contribuía para a reincidência criminal.	CAPES
<b>3</b>	Lidiane de Almeida Barbalho (Psicologia) e Vanessa Andrade de Barros (Psicologia)	Entre a cruz e a espada: a reintegração de egressos do sistema prisional a partir da política pública do governo de Minas Gerais	2014	As autoras realizaram uma contextualização do público egresso e trouxeram os perfis de busca por “produtos educacionais” dessa população.	CAPES
<b>4</b>	Kely Hapuque Cunha Fonseca (Serviço Social) e Quésia Postigo Kamimura (Ciências Econômicas)	Egressos do Sistema Penitenciário: um estudo sobre o cesso aos direitos sociais, com ênfase em educação e trabalho	2012	As autoras associaram a baixa escolaridade da população egressa à baixa renda e a vulnerabilidade social.	CAPES
<b>5</b>	Peterson Elizandro Gandolfi (Administração), Joelma Lúcia Vieira Pires (Pedagogia), Maria Raquel Caixeta Gandolfi (Ciências Econômicas) e Roberto Bueno (Direito)	O Egresso do Sistema Prisional: Educação escolar, emprego e inclusão social.	2012	Os autores discorreram que a baixa escolarização dos egressos impactavam no tipo de trabalho disponível para que eles acessassem, em suma atividades precarizadas, braçais, com baixos salários e pouco valorizadas socialmente	CAPES

A primeira informação que chama a atenção é o baixo número de publicações que dissertam sobre a escolaridade. Entretanto, é possível observar que “trabalho” tem sido uma temática forte nas publicações sobre egressos do Sistema Prisional, uma vez que de alguma forma, todas as publicações selecionadas para análise fizeram uma relação entre a baixa escolaridade e a dificuldade de obtenção de um lugar na esfera produtiva.

Das produções selecionadas, temos Gandolfi e.al. (2012) e Fonseca e Kamimura (2012), que fazem uma associação entre baixa escolarização e qualificação profissional. Segundo os autores, os empregos disponíveis para a população egressa são restritos em decorrência de sua escolaridade. Em suma são postos de trabalho precarizados, majoritariamente compostos por atividades braçais, com baixos salários e pouco valorizados socialmente.

Nesse sentido, Barbalho e Barros (2014) apresentaram que, diante desse contexto de busca por emprego, de modo geral, os egressos têm preferido buscar cursos de profissionalização e de qualificação profissional, em vez da escolarização formal.

Diante disso, Souza et. al. (2016) e Saponi et. al. (2017) realizam uma pesquisa sobre fatores de risco para reincidência criminal, sendo a baixa escolaridade um desses fatores analisados. Ambos apontam que apesar de em suas revisões bibliográficas a escolaridade aparecer dentre esses fatores, e de considerarem a baixa escolarização como uma problemática importante na questão de obtenção de emprego e profissionalização por parte da população egressa, seus resultados se mostraram insuficientes para confirmar se a baixa escolaridade impacta na reentrada prisional.

Sobre tais estudos, ambos optaram por uma abordagem quantitativa que não enfoca somente no fator escolaridade e apontaram contradições importantes entre seus resultados e o de outros autores com relação à escolarização: em suas revisões a escolarização foi identificada como um fator determinante para a reentrada, porém seus resultados empíricos não foram suficientes para afirmar tal associação. Diante disso, trazemos uma crítica com relação ao

método escolhido pelos autores, ao nosso entendimento, o método quantitativo necessitaria de uma complementariedade qualitativa, que explorasse questões sociais importantes no processo de reentrada prisional, deste modo, talvez os estudos pudessem ser mais conclusivos a respeito do fator escolaridade.

Nesse sentido, se destaca o trabalho de Fonseca e Kamimura (2012), que exploram um pouco a baixa qualificação profissional e escolaridade de forma qualitativa. Segundo os autores, esse déficit escolar é fruto de condições de pobreza e criminalização, uma vez que dentre os motivos que levaram essas pessoas a interromperem seus estudos, em geral, está a necessidade de buscar outros recursos para o sustento familiar, ou seja, está associado diretamente a uma condição de vulnerabilidade social que só é agravada com o aprisionamento deste sujeito.

Nesse sentido, os autores além de questionarem o precário acesso a políticas de emprego e educação, contestam a qualidade dos acessos que existem, denunciando que após o aprisionamento, o alcance dessas pessoas a esses e outros direitos, é ainda mais dificultado. Como exemplo, citam a ausência de políticas que visem à inserção no mercado de trabalho após a saída do prisional, compreendendo a qualificação profissional e escolarização como portas de entrada no mercado de trabalho, essencial para a sobrevivência dessas pessoas e suas famílias:

As falas dos egressos denotaram o trabalho como necessidade de sobrevivência pessoal e familiar, e não como retorno moral à sociedade. A legislação garante o trabalho ao preso, mas não ao egresso. Quando ele deixa a unidade prisional, deixa-a como mais um desempregado em busca de inserção no mercado de trabalho. Nenhum dos participantes da pesquisa que trabalhavam em empresas conveniadas com os presídios teve continuidade na prestação de serviços no período após a prisão (Fonseca & Kamimura, 2012, p. 155).

A partir disso, compreende-se que de acordo com as publicações analisadas, o trabalho ou a dificuldade de acessá-lo toma um protagonismo na vida de sujeitos que passaram pelo

cárcere. Ao passo que, a escolaridade ou a educação tomam um papel secundário, aparecendo apenas de forma superficial, relacionada ao perfil do público e às dificuldades enfrentadas com relação à empregabilidade, seja como um meio de acesso ou uma barreira que os distancia do mundo do trabalho lícito. Essa informação nos traz nas entrelinhas um marco importante do lugar social do egresso e de como a educação compõe um conjunto de fatores que colaboram para a exclusão social desses sujeitos.

Nesse sentido, as publicações encontradas nesta revisão mostraram-se insuficientes para explicar as razões históricas e sociais do fenômeno da baixa escolarização de pessoas que passaram pelo sistema prisional, mas instigam a respeito do fator da exclusão. Além disso, a escassez dos estudos, nos sugere um interesse superficial no tema por parte da academia ou uma possível naturalização da condição de escolarização dessa população.

Neste ponto, destaca-se o lugar da Psicologia neste nicho de estudos. Como é possível identificar na Tabela 1, não foi selecionada nenhuma publicação do portal BVS-PSI, plataforma que é dada como referência brasileira em informação científica na área da Psicologia. Isso porque, neste portal, foi encontrada apenas uma tese de doutoramento que dialogou com a temática da escolarização de egressos (Seron, 2009). Entretanto, a tese foi desconsiderada para esta análise, pois foi publicada no ano de 2009, o que foge do recorte temporal de dez anos estabelecido.

Nesse mesmo sentido, é possível identificar que apenas um trabalho analisado, o de Barbalho e Barros (2014), possui psicólogos como autores, ambos advindos da Psicologia Social. Estas constatações levantam alguns questionamentos: Por que a Psicologia, principalmente a Escolar e Educacional, não tem se interessado pela pauta da escolarização do egresso? E se a área tem se dedicado ao tema, por que não aparecem publicações?

Inquietas com essas indagações, decidimos ampliar a busca para as pessoas que ainda estão aprisionadas, por compreender que antes de serem egressas essas pessoas estavam presas.

Assim, realizamos uma nova pesquisa bibliográfica nas plataformas SciElo, CAPES e BVS-PSI. com o intuito de encontrar mais resultados, que auxiliassem em uma melhor contextualização sobre a temática.

Deste modo, utilizamos os descritores: “escolaridade presos”, “escolaridade prisional”, “escola prisional”, também selecionamos os trabalhos com recorte temporal dos últimos 10 anos, considerando artigos, teses, dissertações e outros trabalhos.

Nesta nova busca, seguimos o mesmo procedimento realizado anteriormente: submetemos os estudos encontrados a uma leitura dos resumos, por meio da qual foram separados aqueles que abordavam a baixa escolaridade ou o processo de escolarização da população aprisionada. Foram selecionados dez trabalhos, apresentados na Tabela 2, que foram lidos e analisados em sua integralidade.

Tabela 2

Produções para análise – descritores: “escolaridade presos”, “escolaridade prisional”, “escola prisional”

	<b>Autores e formação acadêmica</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Como a escolaridade é abordada?</b>	<b>Portal</b>
1	Ana Cláudia Ferreira Godinho (Letras) e Elionaldo Fernandes Julião (Letras)	Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa	2021	Os autores questionaram o planejamento, oferecimento e aplicabilidade do projeto remição de pena pela leitura, uma vez que o projeto não considera o nível de escolaridade da população prisional e inviabiliza a participação de interessados, se configurando como uma prática de exclusão e de reforçamento da falta de acesso a direitos sociais que a população com baixa escolaridade enfrenta dentro das unidades prisionais.	CAPES
2	Salomy Correa Lobato (Serviço Social), Vera Lucia de Azevedo Lima (Enfermagem), Andréa Bitencourt Pires Chaves (Ciências Sociais) e Adrilayne dos Reis Araújo (Estatística)	Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro	2020	Os autores realizaram uma crítica à organização escolar dentro do sistema prisional, colocando a baixa escolaridade como um fator que justificaria a oferta de ensino nesta instituição, trazendo inclusive argumentos sociais para o investimento em educação nesses espaços, principalmente no que diz respeito ao acesso a emprego e renda.	CAPES
3	Roberto da Silva (Pedagogia), Thais Barbosa Passos (Pedagogia) e Marineila Aparecida Marques (Estudos Sociais)	Literatura carcerária: educação social por meio da educação, da escrita e da leitura na prisão.	2019	Os autores apresentaram argumentos para a oferta de ensino e a busca por estudo no sistema prisional, apontando a comunicação com o mundo exterior através de cartas, como um dos fatores de motivação para que pessoas privadas de liberdade possam elevar sua escolarização.	CAPES
4	Suzianne Silva de Oliveira (Pedagogia) e Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Filosofia)	Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional: reinserção social de mulheres	2018	As autoras discutiram sobre a elevação da escolaridade na perspectiva da proteção social para quando se tornarem egressas do sistema prisional.	CAPES
5	Marcela Haupt Bessil (Psicóloga) e Álvaro Roberto Crespo Merlo (Cientista Social)	A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional	2017	Os autores discutiram sobre o fracasso escolar e as dificuldades e fragilidades da política educacional no sistema prisional.	BVS-PSI

6	Maria Cristina Silva (Educação Física), e Carmem Lucia Eiterer (Filosofia)	Mulheres no cárcere e educação de adultos	2017	A baixa escolaridade foi apresentada como um obstáculo para a busca por trabalho e o acesso a tarefas básicas do dia-dia. São discutidos brevemente a precariedade da escola dentro do prisional e as sanções que acabam afastando as detentas desse espaço de direitos.	CAPES
7	Ana Lúcia Pascoal Diniz (Letras) e Dante Henrique Moura (Engenharia Elétrica)	Os sentidos da integração do PROEJA-FIC/fundamental: Limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional	2015	Os autores levantaram discussões interessantes sobre a oferta de atividades educacionais dentro do sistema prisional, assim como sobre o papel da escola nessa instituição. Trazendo a educação enquanto direito da pessoa humana e discutindo a baixa escolaridade no sentido de privação de direitos.	CAPES
8	Timothy D. Ireland (Letras) e Helen Halinne Rodrigues de Lucena (Pedagogia)	O presídio feminino como espaço de aprendizagens	2013	Os autores ao estudarem a aprendizagem de mulheres encarceradas, associaram a baixa escolaridade da população prisional à questão de gênero, à ineficácia de políticas públicas de educação e ao precário acesso ao mundo do trabalho.	SciELO
9	Elizabeth de Lima Gil Vieira (Letras)	A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte	2013	A autora, ao se dedicar à cultura escolar prisional, relacionou o nível de escolaridade das pessoas presas à questão da reinserção social e à função da prisão para o indivíduo e sociedade.	SciELO
10	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (Pedagogia), Maria Gabriela Parenti Bicalho (Psicologia), Eunice Maria Nazareth Nonato (Direito), Cristina Salles Caetano (Ciências Sociais), Juliana Souza Sobrinho (Pedagogia) e Sabrina Ferreira Rosa (Pedagogia)	Gênero e currículo: olhares sobre a educação em espaços de privação de liberdade	2013	As autoras realizaram discussões sobre a precária oferta de ensino dentro das prisões na perspectiva da privação de direitos, explorando os sentidos da escolarização na vida das mulheres privadas de liberdade.	CAPES

Apesar de ter aumentado o número de publicações selecionadas, ainda percebemos a partir da análise dos focos de estudo das produções, que as pesquisas não pretendem discorrer sobre a baixa escolaridade da pessoa (que foi ou está) privada de liberdade. Entretanto suas temáticas esbarram nessa questão, que se torna um sub tópico importante. Assim, a baixa escolaridade continua não tendo protagonismo dentro do texto, sendo pouco explorada.

Outro ponto importante é a contribuição da Psicologia. Assim como na pesquisa com o descritor “Egressos do Sistema Prisional”, há uma presença muito tímida, sendo que foram selecionados apenas dois trabalhos que apresentam psicólogos como autores (Bessil & Merlo, 2017; Souza et. al., 2013), mantendo a hipótese de que a Psicologia pouco tem se dedicado a essa temática na academia.

Diante disso, é necessário reforçar a relevância da construção de uma Psicologia, principalmente a escolar e educacional, mais contextualizada, cujo compromisso social inclua a ampliação dos repertórios a partir da conscientização social e a promoção de ambientes de aprendizagem que colaborem não apenas para o desenvolvimento individual, mas que fomentem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Guzzo, 2015).

Entretanto, é notável a quantidade de estudos que enfocam em experiências educacionais dentro do Sistema Prisional. São ao todo, oito produções (Godinho & Julião, 2021; Lobato et.al., 2020; Silva et.al., 2019; Bessil & Merlo, 2017; Silva & Eiterer, 2017; Diniz & Moura, 2015; Vieira, 2013; Souza et. al., 2013) que se dedicam à forma como as políticas educacionais são pensadas, disponibilizadas e executadas no âmbito das prisões. Estes trabalhos, evidenciam a precariedade das políticas educacionais dentro das unidades e a baixa escolaridade das pessoas presas, associando esses fenômenos à ineficácia do sistema na inclusão social dessas pessoas a partir da educação.

Dentre os trabalhos elencados, vale a pena destacar a produção de Godinho e Julião (2021) que denuncia o modo como se dá a oferta de políticas educacionais no sistema prisional, enfatizando o projeto de remição de pena pela leitura<sup>24</sup>. Segundo os autores, este projeto apresenta alguns problemas: além de ser tratado como um benefício, não é um programa que de fato possui uma proposta educativa, configurando-se muitas vezes como uma prática excludente, uma vez que os não alfabetizados ou os que não tem fluidez com leitura e escrita são inviabilizados de participar. Para completar os equívocos do projeto, além de não haver discussões sobre as leituras realizadas, ao final são solicitadas resenhas das obras lidas, produções que pessoas com baixa escolaridade comumente apresentam muita dificuldade em produzir.

Nessa perspectiva, Silva et. al. (2019) também discutem o uso da literatura como ferramenta educacional dentro das unidades prisionais. Entretanto, os autores enfocam as produções escritas pelos próprios sujeitos que compõem o universo carcerário. Trata-se de cartas e textos autobiográficos, desenvolvidos por pessoas privadas de liberdade ao longo de sua jornada prisional, como forma de acesso ao mundo extramuros. Segundo os autores, essas produções se tornam grandes incentivos para que esses sujeitos reivindiquem o direito à escolarização dentro das unidades, pois fornecem outro sentido à escolarização.

Por falar em sentido da educação, Souza et. al. (2013) levantam críticas contundentes a esse respeito. O trabalho dos autores revela que a prática educacional realizada dentro do sistema prisional funciona de forma bem excludente, uma vez que além de reproduzir os modos de funcionamento prisional em âmbito escolar, infantiliza

---

<sup>24</sup> A remição pela leitura é uma política educacional do sistema prisional em que o(a) reeducando(a), como comumente são chamadas as pessoas presas, recebem através da leitura e resenha de obras literárias disponibilizadas pela biblioteca prisional, uma diminuição no tempo total de sua pena.

os sujeitos e não traz no currículo temáticas que aproximem conteúdos trabalhados à vida das pessoas, fazendo com que o sentido da educação não se constitua.

Nesse mesmo sentido Ireland e Lucena (2013) apresentam a partir de relatos de mulheres privadas de liberdade, que a escola, enquanto espaço educacional formal, aparece desconectada de um sentido e associada ao controle disciplinar, que gera desinteresse e distanciamento (evasão).

Frente a isso, Bessil e Merlo (2017) denunciam que no sistema carcerário comumente as práticas de segurança e disciplina se sobressaem às educativas. Esse contexto se soma ao acúmulo de fracasso escolar na história de vida das pessoas aprisionadas e a uma valorização da remição de pena. Configurando, assim, práticas escolares descontínuas, devido à grande rotatividade e evasão.

A esse respeito, Diniz e Moura (2015), defendem a oferta concomitante do curso do ensino fundamental regular e de cursos de qualificação profissional para a população prisional. Segundo os autores, essa estratégia traria mais sentido à formação do curso regular, diminuindo os números de evasão e colaboraria para a inclusão social desse sujeito, mediante acesso a oportunidades de emprego e redução das desigualdades sociais.

Diante disso, observamos que a associação entre a baixa escolaridade e o acesso precário ao mundo do trabalho continua sendo um posicionamento de destaque.

Silva e Eiterer (2017), ressaltam a baixa escolaridade e a precária formação profissional como fatores de risco para esta população, denunciando que reorganizar a vida com base na educação não é uma tarefa simples, uma vez que o acesso à escolarização dentro do prisional é escasso, além de ser organizado com base na remição de pena e não na devida aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas. Além disso, as autoras evidenciam que as trajetórias escolares dessas pessoas são marcadas pelo fracasso

escolar e por práticas equivocadas no sistema disciplinar estudantil, cooperando para um distanciamento educacional/evasão escolar.

Lobato et. al. (2020), também reforçam os prejuízos da baixa escolarização dessa população, principalmente no que diz respeito à qualificação e recolocação profissional, discorrendo inclusive sobre os benefícios da educação para a população carcerária, que vão desde o desenvolvimento cognitivo, alfabetização e melhora no acesso a empregos mais bem remunerados, à construção de um senso crítico social e interesse pela cultura.

Nessa mesma perspectiva, Vieira (2013) discute que apesar da lógica do cárcere apresentar um cenário desfavorável à prática pedagógica, a escola ocupa um lugar de contradição importante nesses espaços, tendo um papel protetivo, transformador e emancipatório à pessoa aprisionada.

Diante do apresentado, nota-se que há um consenso entre os autores: a instituição escolar, dentro e fora do sistema penal, apresenta em sua prática, ações excludentes que colaboram para o afastamento da população marginalizada do processo de escolarização. Esse fenômeno aparenta ser de cunho estrutural da sociedade capitalista, pois reforça a estratificação por classes sociais e mantém as relações de poder, baseadas na lógica do capital. Assim, esse processo, muitas vezes aproxima essas pessoas da criminalidade, uma vez que interfere diretamente na forma como esse sujeito compreende o seu lugar no mundo, principalmente na cadeia produtiva do sistema.

Tal constatação evidencia a importância das políticas educativas na prevenção social à criminalidade. Entretanto, é possível observar que ainda há uma tendência de naturalizar a baixa escolaridade ou apenas associá-la de forma superficial à questão da dificuldade de inserção no mundo do trabalho, sem buscar as origens e consequências pessoais, sociais e históricas deste fenômeno.

Diante disso, nota-se que os trabalhos selecionados não nos auxiliam na tarefa de explicar o fenômeno da baixa escolarização de pessoas criminalizadas de forma mais aprofundada. A escassez de publicações parece refletir a exclusão social à qual o público prisional é exposto, uma espécie de invisibilidade, descrita por Soares e Freire (2020), como sendo parte do processo de *mistanásia*, ou morte social. De acordo com os autores, os sujeitos aprisionados por não fazerem mais parte das relações de consumo da sociedade, sofrem com o esquecimento político e social. E agora, por que não dizer um esquecimento acadêmico?

Assim, diante desse cenário caótico, da importância da visibilidade da pauta do egresso do Sistema Prisional e da relevância da baixa escolarização dessa população, proponho uma pesquisa de campo, que tem o intuito de aprofundar em uma totalidade de determinações e relações para responder a essa necessidade social e acadêmica, voltando-se para as possíveis articulações existentes entre os processos de escolarização, criminalização, inclusão e exclusão social.

## **3.2 A pesquisa de campo<sup>25</sup>**

### ***3.2.1 Breves considerações sobre o contexto da pesquisa de campo***

Antes de nos debruçarmos sobre os caminhos percorridos durante a pesquisa de campo, creio que seja necessário demarcar que parto de uma Psicologia que se contrapõe a ideia de neutralidade científica. Aqui sigo a concepção de Abrantes (2020), que aponta a impossibilidade de uma Psicologia de fato neutra, uma vez que a sociedade já se encontra separada em decorrência da luta de classes. Segundo o autor, ou a ciência

---

<sup>25</sup> Esta seção por conter especificidades da relação entre pesquisadora e instituição coparticipante, será escrito em primeira pessoa do singular.

psicológica estaria pautada em bases positivistas, desconsiderando em sua práxis as relações de produção, descontextualizando o sujeito e servindo ao fortalecimento das desigualdades e da dinâmica de exploração, ou estaria em consonância com os princípios apresentados pelo Conselho Federal de Psicologia (2005) em seu código de ética, que expressa que o “psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (p. 07).

Deste modo, toda a metodologia deste trabalho foi escolhida pensando em ferramentas que pudessem garantir uma análise em Psicologia que não fosse omissa às problemáticas sociais, considerando que questões de classe, raça e gênero compõem as relações de poder e a manutenção de desigualdades.

Por falar em desigualdades, é importante destacar que existem marcas importantes de gênero e raça que compõe este estudo. Eu, como mulher, branca, pesquisadora de áreas em que historicamente prevalece a presença feminina (Educação e Psicologia), ocupo uma posição profissional e me proponho a pesquisar a trajetória de homens em um contexto atravessado pelo discurso masculino e racista (Segurança Pública).

Assim, considero que tal conjuntura, traz marcas importantes para a forma como este trabalho foi pensado e executado, não só por evidenciar discursos, histórias e pessoas que comumente são inviabilizadas, mas também por promover reflexões que possam ser porta de entrada para a construção de uma atuação em Psicologia que sirva de enfrentamento à exclusão e à desigualdade, seja na segurança pública ou na educação.

Nesse sentido, é importante (re)destacar que esta pesquisa nasce do exercício de minha práxis profissional que é desenvolvida junto ao PrEsp, um equipamento da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais, com sede no município de Uberlândia-MG, que acolhe indivíduos que já passaram pela privação de

liberdade pelo sistema de justiça, promovendo condições para a retomada da vida social coletiva.

Compor a equipe do PrEsp marca lugares de fala e escuta bem importantes, isto porque meu diálogo com os egressos do sistema prisional e suas trajetórias, vem permeado de potencialidades e limites construídos a partir de minhas vivências como analista social da política pública em questão. O PrEsp me formou para a escuta de um contexto, de uma realidade e uma linguagem específica, assim, me faz ter uma compreensão mais próxima e concreta dos processos de produção de vida desses sujeitos. Deste modo, considero que meu contato diário e direto com os egressos e suas famílias, compõe a construção dos diálogos que tive (e que tenho) tanto com a teoria, quanto com os participantes deste estudo, e principalmente das análises aqui apresentadas.

Como considero o PrEsp como um componente significativo da pesquisa, a seguir apresento brevemente o programa, de forma a contextualizar o local escolhido para realização da pesquisa de campo.

### ***3.2.2 O local de realização da pesquisa de campo***

O Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrEsp) é um programa da Política de Prevenção Social à Criminalidade alocada na Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais, presente em 15 municípios do Estado. Em Uberlândia, o programa existe desde 2005 e atende pessoas que em virtude do processo de criminalização cumpriram pena com restrição de liberdade em unidades prisionais, sejam eles liberados provisórios, liberados definitivos, pessoas em cumprimento de regime aberto, livramento condicional e prisão domiciliar. Os atendimentos também se estendem aos familiares dessas pessoas e aos pré-egressos,

pessoas que em breve progredirão de regime para cumprir pena em liberdade ou serão libertados definitivamente (Minas Gerais, 2019).

Os atendimentos são realizados por uma equipe multiprofissional composta por profissionais das áreas da Psicologia, Serviço Social e Direito, que através de estratégias individuais e coletivas, identificam e constroem formas de enfrentamento a vulnerabilidades e fatores de risco agravados pelo aprisionamento (Minas Gerais, 2021).

O programa tem como objetivo minimizar as marcas relacionadas ao processo de encarceramento através do acesso a direitos sociais, pertencimento social, fortalecimento de vínculos familiares e sociocomunitários, além do enfrentamento a vulnerabilidades agravadas pela condição da pessoa em ser egresso do sistema prisional. Para tal, o programa atua em parceria com a rede de proteção social<sup>26</sup> dos municípios em que está alocado (Minas Gerais, 2019).

O programa atua com a perspectiva da Segurança Pública Cidadã, que visa uma atuação mais preventiva do que repressiva, com a participação ativa da sociedade na construção de políticas (Leeds, 2013). Entretanto, possui como principal porta de entrada encaminhamentos do sistema judiciário, mais precisamente das Varas de Execuções Penais, que em virtude de uma parceria, direcionam os egressos para cumprimento de condicionalidades advindas de progressões de regime penal. Esse cumprimento ocorre no âmbito do programa PrEsp mediante as assinaturas dos termos do livramento condicional e regime aberto (Minas Gerais, 2019).

Assim, periodicamente, os egressos do Sistema Prisional devem comparecer ao PrEsp para assinar um documento judiciário referente a sua condenação, sendo que, de acordo com a Lei nº 7.210 de 1984, sua ausência pode causar regressão de regime, ou

---

<sup>26</sup> A rede de proteção social se constitui de instituições públicas e privadas que possibilitem acesso a direitos sociais, seja do âmbito da saúde, educação, assistência social, emprego e renda e demais setores da sociedade (Minas Gerais, 2019).

seja, o egresso corre o risco de ser preso novamente em decorrência do não cumprimento devido de suas condicionalidades.

Essa estratégia faz com que os serviços do programa sejam divulgados amplamente aos egressos que passaram por condenação no município, sendo um dos principais equipamentos do Estado de circulação da população egressa do sistema prisional (Minas Gerais, 2019). Entretanto, fazer parte desse cumprimento de pena também marca alguns limites institucionais importantes, visto que algumas pessoas atendidas, a depender da proximidade e vínculo com o programa, tendem a filtrar determinadas informações compartilhadas no âmbito do programa, com medo de julgamentos e/ou penalidades jurídicas.

Isso possivelmente ocorre porque, em geral, as políticas de segurança pública ocupam um papel de controle e de manutenção de uma suposta ordem social (Bicalho et.al., 2012) e talvez o programa ocupe esse lugar, mesmo que não intencionalmente.

Apesar desses limites, escolhi realizar as entrevistas nesse espaço, pois além de ter sido o local que propiciou os primeiros questionamentos que levaram à execução desta pesquisa, é considerado referência na atenção ao egresso do Sistema Prisional, sendo, portanto, um local estratégico para acesso do público-alvo da pesquisa.

### ***3.2.3 Procedimentos metodológicos***

O método de coleta de informações escolhido para a pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada em profundidade, compreendida por Duarte (2005) como uma conversação orientada com base em pressupostos teóricos, que objetiva explorar um assunto em profundidade a partir da experiência subjetiva do sujeito entrevistado.

Moré (2015) discorre que a entrevista em profundidade se configura como um “espaço relacional privilegiado, onde o pesquisador busca o protagonismo do participante. Será nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida” (p.127).

Assim, como este método se caracteriza pela fluidez do discurso, é importante que o investigador garanta que o objetivo central não se perca, ou seja, que o entrevistado não fuja do tema de investigação. Para isso, foi construído um roteiro base de entrevistas (Apêndice A) com questões estratégicas confeccionadas de acordo com os objetivos do estudo, que funcionaram como elementos organizadores da narrativa.

Todo contato com os participantes e entrevistas foram realizadas por intermediação do programa PrEsp, instituição coparticipante do estudo. Assim, é importante destacar que o procedimento de pesquisa de campo só foi iniciado após autorização do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP) e aprovação da Subsecretaria de Prevenção à Criminalidade (SUPEC) ligada à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (SEJUSP/MG), mediante assinatura de Declaração de Instituição Coparticipante. E as entrevistas só aconteceram após aceite dos participantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>27</sup> (Apêndice B).

Ao todo, foram entrevistados oito homens, egressos do Sistema Prisional, com idades entre 25 e 45 anos. A escolha por entrevistar somente sujeitos do sexo masculino se justifica pelo perfil majoritário da população carcerária no país, divulgado no último

---

<sup>27</sup> No caso das entrevistas remotas o aceite se deu mediante gravação de áudio da leitura do TCLE seguida da frase: “Eu (nome completo do participante) aceito participar da pesquisa”.

relatório do Infopen (2019). De acordo com este documento, o Sistema Prisional brasileiro é composto por 94,43% de homens.

É importante destacar que inicialmente pretendia-se entrevistar no mínimo cinco e no máximo dez participantes, em virtude do tipo de estudo realizado, isto porque a pesquisa qualitativa não se legitima pela quantidade de participantes e sim pela qualidade, profundidade, detalhamento e contextualização de seus relatos. Assim, quando se analisam em profundidade os dados em seu conjunto, buscam-se as regularidades temáticas e significados atribuídos às mesmas (Moré, 2015, p.127).

Deste modo, em decorrência de todo contexto de pesquisa e os resultados obtidos, identificou-se que com oito participantes foi possível reunir informações importantes e substanciais que vieram ao encontro dos objetivos desse estudo.

Além das entrevistas, foi utilizado como fonte de informações complementares ao estudo, os diários de campo, produzidos pela pesquisadora. Sobre essa ferramenta de registro em pesquisa, Kroeff et. al. (2020), apontam que

A utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado. Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a) (Kroeff et. al., 2020, p. 466).

Assim, os diários de campo se configuram como ferramentas de pesquisa que possibilitam o aprofundamento das informações coletadas em campo, uma vez que para produzi-los o pesquisador realiza um exercício reflexivo sobre o vivido (Khaoule & Carvalho, 2014)

Isso é concernente com Bogdan e Biklen (1994) que discorrem sobre o conteúdo dos diários, segundo os autores

as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152).

Deste modo, ao final de cada encontro com cada sujeito participante da pesquisa e após cada reunião realizada com a instituição coparticipante, eu produzia conteúdos em meu diário, que foram elaborados fora do modelo convencional. Ao invés de caneta e papel, utilizei gravação em áudio, em forma de relato livre. Nessas gravações, foram registradas reflexões, descrições e impressões dos lugares, das pessoas, das expressões, dos bastidores da pesquisa e dos encontros como um todo<sup>28</sup>.

### *3.2.3.1 Recrutamento e contexto de realização das entrevistas*

Como à época a realização das entrevistas e até o presente momento, faço parte do quadro de funcionários da instituição coparticipante, a diretoria do programa PrEsp, ao receber a autorização da SUPEC em maio de 2021 para início da pesquisa de campo, requereu que todo o procedimento de coleta de informações (divulgação do estudo, recrutamento dos entrevistados e entrevistas) ocorresse de forma presencial e dentro das dependências do programa, sugerindo inicialmente que o convite de participação e a

---

<sup>28</sup> Os diários não passaram por um processo de transcrição. Optei por apenas consultá-los durante o exercício da análise das entrevistas. Assim, algumas impressões registradas em diário foram incorporadas ao texto de análise.

realização das entrevistas ocorressem durante o período de gozo de minhas férias, programadas para julho de 2021.

E assim foi feito. Durante o meu período de férias realizei a divulgação da pesquisa e recrutamento dos entrevistados na sala de espera do programa, onde os egressos foram abordados enquanto aguardavam os atendimentos, ao final de atividades grupais<sup>29</sup> realizadas pela instituição ou na saída de atendimentos individuais.

Na ocasião, a pesquisa foi apresentada verbalmente aos egressos e aqueles que se interessavam por colaborar de forma voluntária, foram direcionados a escolherem entre a possibilidade de já passarem pelo processo de entrevistas ou agendar momento posterior de acordo com sua disponibilidade. Deste modo, a escolha dos participantes se deu de forma arbitrária, de acordo com a manifestação de interesse dos sujeitos na colaboração para o estudo.

Apesar da possibilidade da realização das entrevistas na ocasião do convite, todos os participantes optaram pelo agendamento. Foram agendadas e realizadas quatro entrevistas neste formato. Entretanto, como a pesquisa aconteceu durante a pandemia de COVID-19, tivemos alguns contratempos com relação ao funcionamento da unidade. Uma das funcionárias contraiu o vírus e o programa ficou sem atendimentos por um longo período, o que inviabilizou a continuidade da etapa das entrevistas.

Diante do contexto era possível encerrar o processo de coleta de informações com quatro entrevistas, mas meu desejo de ouvir mais pessoas, considerando as peculiaridades e distinções entre as histórias, me fizeram renegociar com a instituição uma outra forma de continuar executando a pesquisa, visto que o meu período de férias havia acabado.

---

<sup>29</sup> É importante citar que os grupos referidos, são grupos de apresentação do programa, em que pessoas recém-saídas do sistema prisional participam para conhecerem a instituição. Desta forma, apesar da pesquisadora ser analista do programa, as pessoas que passaram por estes grupos não tinham esse conhecimento no convite à pesquisa, visto que tinham acabado de entrar em contato com a instituição. Ou seja, ainda não vinculavam a pesquisadora ao programa PrEsp.

Nesse novo acordo, a instituição requereu que as entrevistas ocorressem somente em horário alternativo ao funcionamento do programa, de modo que não fossem realizadas durante meu horário de expediente profissional. Outra requisição, foi que eu não ficasse à frente da divulgação da pesquisa na unidade, mas sim outra funcionária, que passou a apresentar a pesquisa ao final das atividades grupais e divulgar meu telefone de contato para que aqueles que desejassem colaborar com o estudo pudessem me contactar para agendar os encontros em um horário alternativo ao funcionamento do programa. Porém este modelo não se mostrou muito eficaz, após um longo período de divulgação nenhum participante me acionou para a realização das entrevistas.

Entretanto algo curioso aconteceu, uma pessoa chegou até mim em setembro, respondendo o meu convite realizado na sala de espera no período de férias e outras três pessoas me procuraram para saber mais da pesquisa, em outubro, pois algum parente e/ou amigo havia sido entrevistado. Tal fato proporcionou que eu entrevistasse mais quatro pessoas com histórico prisional, sendo três que não eram acompanhadas pelo programa.

Esse fato me deu uma motivação a mais para continuar o estudo, uma vez que compreendi que a pesquisa não estava fazendo sentido só para mim, mas também para os participantes. Alguns saíram bem comovidos do encontro, afinal, rememorar tempos difíceis de suas trajetórias não é uma tarefa fácil nem simples, exigiu uma entrega. Ainda mais para sujeitos que não estão acostumados a ter um tempo para falarem de si. Sinto que ao contar suas histórias, alguns sujeitos organizaram e deram um outro sentido para seu presente. Apesar desse ponto positivo, decidi neste momento encerrar a etapa de coleta de informações, pensando na profundidade de análise a ser realizada.

Um fator importante a ser considerado é que em decorrência da pandemia do COVID-19 e por questões de locomoção de alguns participantes<sup>30</sup>, a etapa de coleta de informações se deu tanto presencialmente<sup>31</sup>, quanto de forma remota. As entrevistas remotas foram realizadas com as pessoas não acompanhadas pelo programa PrEsp a partir da plataforma gratuita do *Google Meet*, respeitando todas as questões éticas contidas no TCLE, incluindo o desejo do participante, a questão do sigilo e resguardo das informações. Ao todo foram cinco entrevistas presenciais e três remotas, que aconteceram de forma individual, em encontro único, gravadas em áudio e transcritas em sua integralidade<sup>32</sup>.

Apesar de ter sido um procedimento híbrido de coleta de informações, de maneira geral, compreendo que não houve muita diferença de qualidade e profundidade se compararmos as entrevistas realizadas de forma presencial com as remotas. Entrevistar pessoas em seu local de moradia, mesmo que virtualmente, proporcionou uma intimidade diferente com os participantes, que demonstraram estar muito à vontade na entrevista, o que facilitou o processo. Além disso, por também atuar profissionalmente com atendimento clínico psicológico na modalidade *online*, eu já estava familiarizada com o ambiente remoto, o que facilitou a forma de condução das entrevistas neste formato.

---

<sup>30</sup> Um dos participantes da entrevista estava em regime fechado, mas com autorização especial para cumpri-lo como domiciliar com monitoração eletrônica, a famosa tornozeleira eletrônica, o que não permitia seu deslocamento para a realização das entrevistas de forma presencial. E outro residia no estado de Goiás.

<sup>31</sup>No caso das entrevistas presenciais, foram tomadas todas as medidas de segurança recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) para evitar o contágio por COVID-19, que inclui o uso obrigatório de máscaras, disponibilização de álcool em gel, realização da atividade em ambiente arejado, respeitando distanciamento social.

<sup>32</sup> Optamos por não realizar adequações gramaticais nas transcrições, para garantir maior fidedignidade às falas dos participantes. Realizamos esta escolha pois compreendemos que a forma como o sujeito se expressa, denota sua relação com a linguagem, que por sua vez compõe o próprio sujeito, para além do conteúdo que está sendo compartilhado. Dessa forma, foram mantidos os erros gramaticais e as marcas de oralidade presente em todas as falas das entrevistas.

Entretanto, no encontro presencial, alguns fatores contribuíram para que o ambiente da entrevista inicialmente não fosse tão acolhedor quanto no remoto. Em decorrência das medidas preventivas necessárias por conta do COVID-19, as entrevistas ocorreram com distanciamento físico, que prevê uma outra forma de organização da sala de atendimento da unidade, menos próxima e acolhedora. Tal disposição, em certa medida, impôs um caráter mais formal ao diálogo, o que fez com que algumas entrevistas demorassem a se desenvolver. Porém, essa questão em alguns casos foi superada a partir do desenrolar do encontro, alcançando níveis interessantes de profundidade e partilha.

### ***3.2.4 Método de análise***

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa foi realizada com base na Psicologia Histórico-Cultural, que por sua vez é fundamentada pelo método marxiano. O método de K. Marx propõe que toda investigação tenha como ponto de partida o todo caótico, chamado de categoria concreta. Diante dessa dimensão concreta, o pesquisador, apoiado em um movimento dialético de análise, deve confrontar e sintetizar essa categoria em conceitos cada vez mais simples, para conseguir atingir a essência do objeto a ser investigado. Após essa etapa, haveria a retomada do todo, que dessa vez não deverá mais parecer caótico, mas repleto de detalhes e determinações que comporão uma nova perspectiva do fenômeno, que por sua vez poderá ser novamente confrontada em um novo processo histórico-dialético de análise (Marx, 2008).

Assim, Marx nos diz que o ponto de partida para qualquer investigação científica deve se pautar no todo caótico composto por apreensões concretas do real. Esse concreto aqui é representado pelas vivências escolares dos egressos do sistema prisional, que foram apreendidas a partir das memórias desses sujeitos, acessadas através das entrevistas

individuais realizadas. Deste modo, para explicar como as vivências escolares de egressos do sistema prisional compõem os processos de exclusão social dessa população, partiremos das histórias singulares e das particularidades dos indivíduos entrevistados, para identificar diante das determinações econômicas e políticas da estrutura social que compõem este particular e singular, generalizações universais a respeito da exclusão social destas pessoas.

Pasqualini e Martins (2015) justificam essa escolha de análise, trazendo que para estar de acordo com os pressupostos do método da Psicologia Histórico-Cultural

a práxis do psicólogo (e a pesquisa em Psicologia) deve fundamentar-se na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação (Pasqualini & Martins, 2015, pp. 363 e 364).

Ou seja, há a necessidade de partir da concepção de que o ser humano é constituído histórico e culturalmente em um processo dialético que justapõe aspectos singulares do indivíduo, dimensões universais da espécie humana e a relação particular entre essas duas vias (Martins, 2020).

Assim, compreendo que é possível estudar uma realidade social e coletiva por meio de narrativas individuais, visto que cada relato singular do sujeito é constituído de elementos do social. Deste modo, as entrevistas se configuram como uma técnica adequada para se alcançar relações com o processo de reprodução social.

Vygotski (2012b) apresenta o método psicológico de análise explicativa, o método de análise em Psicologia Histórico-Cultural, que se divide em três etapas:

1) A primeira etapa seria garantir que seja realizada uma análise do processo e não do objeto, de modo realizar a investigação dialeticamente, estudá-la em movimento. O

que para a presente pesquisa seria organizar as trajetórias individuais e contextualizá-las histórico e culturalmente, ao ouvir as entrevistas e ler as transcrições repetidas vezes.

2) A segunda etapa seria explicar cientificamente o fenômeno estudado, e não apenas descrevê-lo. Trazendo novamente para o presente estudo, este momento da análise é destinado a identificar os processos de vivência escolares presentes nos relatos dos egressos do sistema prisional, e a partir desse processo, serão elaboradas explicações sobre situações e determinantes sociais de exclusão que possibilitaram subjetivações e orientaram o curso de desenvolvimento desses sujeitos.

3) A terceira e a última etapa chamada de análise genética ou desdobramento dinâmico do processo, tem como objetivo indicar a origem do processo analisado, retornando ao ponto de partida do pesquisador, restaurando os processos históricos. Segundo o autor, nesse movimento, o pesquisador teria condições de ampliar as explicações do fenômeno estudado de forma dinâmica e concreta. O que identifiquei como retomar o problema de pesquisa e seu objetivo, o chamado todo caótico, de modo a desenvolver possíveis respostas.

Diante disso, a presente pesquisa teve o seguinte percurso analítico: após a realização das entrevistas individuais, que foram gravadas em áudio, esse material gravado passou por um processo de transcrição integral de seu conteúdo. Em um processo de abstração, tomei contato novamente com as entrevistas (em áudio e escritas) e com os áudios dos diários de campo, de modo a organizar sínteses biográficas dos participantes, reconstruindo a totalidade concreta histórico social desse egresso. contextualizando e garantindo a primeira etapa do método proposto por Vigotski (2012b).

Isto realizado, me debrucei novamente sobre as transcrições, os áudios, os diários de campo e as sínteses biográficas, em busca de identificar nos relatos de vivências escolares de egressos do sistema prisional, possíveis determinantes sociais de exclusão,

tais como racismo, explicações conservadoras do fracasso escolar, políticas educacionais e pensamento medicalizante, que transforma questões sociais e culturais em atribuições individuais. A partir desses determinantes esbocei explicações sobre como as vivências escolares de egressos do sistema prisional compõem os processos de exclusão social dessa população, nosso objetivo de pesquisa.

Por último, em reflexões de desfecho do trabalho, retomo o problema de pesquisa e seu objetivo, realizando uma avaliação sobre o que foi possível avançar ou não, com relação às explicações propostas.

Na seção a seguir, apresento as sínteses biográficas dos participantes da pesquisa, produzidas a partir de uma breve contextualização da história relatada por eles durante o processo de entrevista e de alguns apontamentos registrados por mim, em diário de campo.

#### 4 Os participantes da pesquisa

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados, para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõem-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx & Engels, 2007, p. 94)

Como propôs Marx (2015) começaremos pela população, pelos sujeitos participantes da pesquisa, os egressos do Sistema Prisional. Esta sessão será dedicada a uma síntese biográfica realizada com base nos relatos que os participantes da pesquisa fizeram nas entrevistas e em meus registros do diário de campo. Nesta síntese, propomos reconstruir um pouco da história desses sujeitos de modo a contextualizar suas vivências singulares em ambiente escolar e fundamentar uma análise, que será realizada mais adiante, das dimensões particular e universal dos processos de exclusão, observando os relatos em conjunto.

Entrevistamos ao todo oito homens, em plena idade produtiva (entre 25 e 45 anos), que estiveram em algum momento privados de liberdade pelo sistema de justiça, em decorrência de condenação pelo envolvimento com atividade ilícita. No caso, os participantes da pesquisa respondiam pelos delitos de venda ilegal de compostos entorpecentes ou roubo.

Com relação à sua situação jurídica, sete participantes estavam em cumprimento de pena em regime de livramento condicional, última etapa do cumprimento de pena até

o alcance da liberdade, sendo que apenas um deles estava ainda em regime fechado, mas com autorização especial para cumpri-lo como prisão domiciliar com monitoração eletrônica, a famosa tornozeleira eletrônica, por ser grupo de risco do COVID-19, não podendo ficar recluso no estabelecimento prisional em decorrência da superlotação e condições precárias de proteção e prevenção no período da pandemia.

Com relação à etnia, quatro participantes se autodeclararam pardos, três como pretos e um como branco. Todos interromperam seus estudos em algum momento da vida, declarando motivos diversos, sendo que quatro chegaram a dar continuidade e concluíram o ensino básico, dois concluíram o ensino médio e apenas um prosseguiu para o ensino superior. Sendo que de oito pessoas, metade teve acesso a políticas educacionais no sistema prisional.

Como já fora mencionado nos capítulos introdutórios, são sujeitos que fazem parte da classe trabalhadora, e em sua maioria, compõem o exército industrial de reserva. Ou seja, compartilham de uma realidade cujo acesso aos meios de produção não existe e o alcance dos bens de consumo é dificultado. Assim, vê-se como fundamental dizer a respeito de como eles realizam suas vidas economicamente.

Assim, com relação a suas atividades produtivas remuneradas, dois participantes relataram na entrevista que estavam em empregos instáveis, temporários, sem registro em carteira profissional, um deles realizando atividades rurais colhendo soja e outro trabalhando como pintor e servente de pedreiro. Três estavam trabalhando formalmente, regularmente registrados, um em um frigorífico atuando como açougueiro, outro como serígrafo, fazendo *silks* para camisetas personalizadas e outro como marceneiro, trabalhando em uma loja de móveis planejados. Os outros três participantes encontravam-se desempregados.

Em decorrência de aspectos éticos, a todos foram atribuídos nomes fictícios, escolhidos de acordo com associações que fiz entre suas histórias e o meu repertório sociocultural. Em suas apresentações trarei especificamente os motivos de cada nome escolhido.

As informações básicas sobre todos os participantes da pesquisa foram organizadas na Tabela 3, para fins de caracterização do público, que serão consideradas no processo de análise e discussão, que serão apresentados nas próximas sessões. A seguir também apresento sínteses biográficas de cada sujeito, compostas a partir do cruzamento entre os diários de campo e entrevistas realizadas, organizadas em ordem alfabética de acordo com seus nomes fictícios.

Tabela 3  
Participantes da pesquisa

	<b>Nome Fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Etnia (autodeclarada)</b>	<b>Motivo do aprisionamento</b>	<b>Atividade produtiva remunerada</b>	<b>Última série que cursou<sup>33</sup></b>	<b>Estudou no sistema prisional?</b>	<b>Motivo pelo qual relata ter interrompido os estudos</b>
1	Claudio	39	Preto	Tráfico de drogas	Serígrafo	4ª série – Ensino Fundamental	Sim	Problema de visão e envolvimento criminal
2	Davi	32	Pardo	Tráfico de drogas	Desempregado	Ensino superior incompleto Primeira evasão na 5ª série	Não	Uso de drogas
3	Felipe	45	Preto	Tráfico de drogas	Pintor / Servente de pedreiro	3º ano - Ensino médio Primeira evasão na 5ª série	Sim	Trabalho e desinteresse
4	Fernando	39	Branco	Roubo	Marceneiro	1º ano - Ensino médio	Não	Não pertencimento escolar e trabalho
5	Leonardo	25	Pardo	Roubo	Desempregado	3º ano – Ensino Médio	Sim	Expulsão escolar, humilhações e Envolvimento criminal
6	Moacir	26	Pardo	Roubo	Serviços Rurais plantação de soja	5ª série – ensino fundamental	Não	Envolvimento criminal
7	Paulo	33	Preto	Tráfico de drogas	Açougueiro	8ª série – Ensino Fundamental	Não	Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem
8	Thiago	42	Pardo	Tráfico de drogas	Desempregado	2ª série – Ensino Fundamental	Sim	Trabalho e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem

<sup>33</sup> Como todos pelo menos iniciaram o ensino básico, anterior à reforma educacional de 2005, aqui utilizarei a nomenclatura antiga cujo ensino fundamental era compreendido da 1ª à 8ª série, e o ensino médio do 1º ao 3º ano.

#### 4.1 Participante 1 – Claudio

Na ocasião da entrevista, Claudio tinha 39 anos, possuía o ensino fundamental incompleto, tendo interrompido os estudos na 4ª série, e produzia a vida a partir da serigrafia, trabalhando com *silks* para camisetas personalizadas<sup>34</sup>. Alto, magro, autodeclarou-se preto e usava óculos de grau alto. Separado, morava sozinho em uma casa de aluguel, não possuía filhos biológicos, porém considerava a ex-enteada como tal.

Nasceu em Parnaíba, uma cidade no litoral do Estado do Piauí, sendo criado junto ao avô materno e dois irmãos. Nesta cidade estudou até a terceira série em uma escola pública, chegando a repetir de ano algumas vezes. Segundo ele, a escola alegava que ele tinha falta de interesse e era indisciplinado. Em virtude do falecimento do avô, aos 11 anos foi morar em Brasília-DF com o pai, entretanto, devido a conflitos com a madrasta, foi morar com a irmã mais velha em uma casa que o pai alugava. Nesta época começou a trabalhar como ajudante em uma padaria, e voltou aos estudos se matriculando em uma escola pública. Nesta escola, os professores identificaram que Claudio sofria de um sério problema oftalmológico, que comprometia seu rendimento escolar e era confundido com desinteresse e indisciplina.

Em decorrência disso, Claudio repetiu algumas vezes de ano e relata ter ficado bem atrasado nos estudos. E mesmo depois de detectado o problema, demorou muito tempo até ter condições de comprar um par de óculos, dependendo dos colegas para copiar as tarefas, sofrendo bullying em decorrência da deficiência visual, o que comprometeu o seu sentido de pertencimento à comunidade escolar. Neste período, se envolveu com o comércio ilegal de drogas, onde passou a ser respeitado e ter cada vez mais

---

<sup>34</sup> Motivo pelo qual o nomeei de Claudio, em referência ao artista Claudio Tozzi, que utiliza a serigrafia em suas obras como forma de expressão à crítica social.

responsabilidades (direitos e deveres). Dividido, acabou deixando os estudos na 4ª série, se dedicando ao trabalho paralelo (venda de drogas).

Aos 18 anos foi morar com a avó materna em Uberlândia-MG, cidade onde reside até os dias de hoje. Nunca teve contato próximo com a mãe e desde que deixou Brasília, não se relaciona com o pai e nem com os 15 irmãos. Da família, mantém contato apenas com a avó materna, sendo responsável por seus cuidados desde que saiu da prisão, há dois anos.

Foi preso algumas vezes em Uberlândia, chegando a relatar forte violência policial vivida. Relata que no prisional, chegou a estudar em busca da remição de pena e levanta críticas com relação ao programa educacional dentro do sistema carcerário.

Segundo ele, as vagas são limitadas e controladas pela segurança, deste modo nem todos tinham acesso à escola. Os presos teriam que decidir se queriam ter direito ao banho de sol ou aos estudos, e que os anos estudados, na maioria dos casos não tinham a mesma validade do que a escola fora do sistema, sendo mais uma forma de estimular as pessoas a retomarem os estudos em liberdade, do que de fato promover ensino.

Ao sair da prisão, relata ter buscado programas governamentais como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)<sup>35</sup>, trazendo novamente um posicionamento crítico. Segundo ele, políticas educacionais como esta atribuem muito valor à nota e pouco à aprendizagem e ao desenvolvimento da pessoa, o que deveria ser mais importante.

## **4.2 Participante 2 – Davi**

---

<sup>35</sup> Política educacional desenvolvida em 2002, que tem como objetivo a obtenção dos certificados do ensino fundamental e médio, mediante alcance de nota satisfatória em uma prova que contém o conteúdo programático dos anos que deseja certificação.

Davi, um homem de 32 anos, autodeclarado pardo, de estatura baixa. Na ocasião da entrevista estava casado, tinha um filho de 2 anos, congregava em uma igreja evangélica e contribuía como obreiro em uma comunidade terapêutica, que fornece tratamento para pessoas que faziam uso abusivo de álcool e outras drogas. Além disso, prestava serviços voluntários como músico na igreja<sup>36</sup>, apesar dessas atividades, encontrava-se desempregado.

Teve uma trajetória muito dura em decorrência do vício em drogas, chegando a se afastar de sua família e a morar nas ruas. Nasceu na periferia de Osasco– SP, onde teve uma infância pobre e, segundo ele, exposta à criminalidade, mais especificamente ao tráfico de drogas. Estudou até a 5ª série em uma escola pública, chegando a repetir de ano algumas vezes em decorrência de faltas. Relata que faltava para poder fazer uso de drogas, que começou a fazer parte de sua vida logo na adolescência, aos 11 anos.

Davi contou que neste período, começou a questionar o modelo escolar, ficando muito revoltado principalmente com as regras impostas, chegando a ter seu nome constantemente listado nos livros de ocorrências e a frequentar a diretoria várias vezes na semana. Levava advertência, suspensão, seus pais eram chamados na escola. Porém seu pai comparecia alcoolizado e ele apanhava em casa.

Em uma dessas ocorrências, ele se revoltou e parou de vez de ir à escola. Quando seu pai descobriu, bateu nele e o obrigou a ir trabalhar. Neste momento, algo acontece<sup>37</sup> e seu pai muda de cidade, e Davi passa a morar com a irmã. Sem a vigilância do pai, ele se envolve ainda mais com o uso de drogas e com pequenos delitos para sustentar o vício.

Neste tempo ficou em situação de rua, tornando-se migrante, andando de uma cidade a outra. Relata ter vivido no Rio de Janeiro, Salvador, litoral do nordeste, andado

---

<sup>36</sup> Inclusive é por este motivo que decidi chamá-lo de Davi. Segundo a Bíblia, Davi foi um jovem pastor músico, que se tornou rei.

<sup>37</sup> Davi não conta o que levou seu pai a se mudar.

por quase todo canto do Brasil, apenas com um violão, que tocava na rua em troca de algumas moedas. Esta era a única fonte de renda para comprar alimento e sustentar o seu vício.

Conta que nessas andanças, chegou a Uberlândia e conheceu uma professora, pessoa por quem se apaixonou e que o ajudou a reorganizar a vida. Nessa relação conheceu a religião, em uma comunidade terapêutica onde ficou internado e hoje é voluntário como obreiro. Foi condenado pelo crime de roubo, ficando foragido durante muito tempo, sendo preso após ter deixado o vício em drogas. Davi relata que “se entregou à justiça”, porque segundo ele, um dos mandamentos de Deus é se responsabilizar pelos seus erros, pedir perdão, se redimir. E assim, o fez. Conta sua história como se estivesse “pregando”, ou como se diz na igreja, “dando testemunho” sobre como Deus o salvou de situações tão degradantes.

Davi acredita que seu testemunho de vida auxilie muitas pessoas a seguirem caminhos longe das drogas e isso, aparentemente dá muito sentido a sua vida. Assim, ele mostra-se como um grande “ajudador”, e com muita humildade coloca a figura de sua esposa em um lugar muito especial. Foi ela que o ajudou, o resgatou.

Sua esposa inclusive, devido ao ofício de professora, possui um papel muito importante em sua vida com relação aos estudos, o incentivando a ingressar em um supletivo e a adentrar o ensino superior. Por falar nisso, Davi me concedeu a entrevista em um momento de muita alegria, acabava de receber a notícia de que havia sido aprovado em um curso superior em uma universidade federal. Uma conquista gigantesca em sua vida, que o fez mais uma vez ser um “exemplo” de superação. Ele sai do status de morador de rua, usuário de drogas para a condição de universitário, e de uma universidade federal.

Em um primeiro momento, achei fantástica essa conquista, depois refletindo um pouco mais, percebo que Davi se tornou um exemplar ideal que a burguesia usa em seus argumentos sobre meritocracia. Um homem que, apesar de todas as dificuldades, conseguiu alcançar objetivos socialmente colocados, por esforço, dedicação e “iluminação divina”. Não que isso tire a grandeza do feito, mas sem dúvidas esconde algumas políticas afirmativas importantes, visto que sem o supletivo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>38</sup> e a política de cotas<sup>39</sup>, talvez essa aprovação não fosse uma realidade.

### **4.3 Participante 3 – Felipe**

Felipe me concedeu a entrevista remotamente em um sábado à tarde, após seu expediente de trabalho, deitado no sofá de sua casa, aparentava estar ao mesmo tempo cansado e à vontade. Nossa conversa se deu em um clima muito descontraído, porém não proporcionou muita profundidade, caindo no modelo pergunta-resposta. Senti que ele teve mais dificuldades de responder as questões, não trouxe muitas informações com detalhes, o que me exigiu mais atenção e estratégias para fomentar o diálogo.

Percebi que o desejo de Felipe em participar da pesquisa talvez tenha sido de plena curiosidade, visto que ficou sabendo da pesquisa por uma outra pessoa que participou do estudo.

Identifiquei em Felipe um homem, que na época tinha 45 anos, autodeclarado pardo, de origem humilde, comunicativo, expressivo. Trabalhava como pintor e servente

---

<sup>38</sup> Política educacional desenvolvida em 1998 inicialmente para avaliar a qualidade do ensino médio, que a partir de 2009 passou a ser uma das principais provas de admissão para o ensino superior do país.

<sup>39</sup> Política instaurada em 2012 a partir da Lei de cotas (Lei nº 12.711) que destina parte das vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e pardos.

de pedreiro em uma construtora e aparentemente tem uma carga horária de trabalho bem desgastante. Morava com a esposa, possuía 1 filho e 1 neto, que não morava com ele. Relatou ter vivido uma infância conturbada, perpassada por um contexto de pobreza e conflitos conjugais dos pais em decorrência do uso abusivo de álcool por parte do pai, o que culminou em uma separação. Conta que até os dias de hoje não tem notícias do pai.

Com relação à escolaridade, teve algumas idas e vindas com a escola, seu primeiro afastamento da escola se deu na 5ª série do ensino fundamental, segundo ele, por não conseguir conciliar o horário dos estudos com o trabalho e por uma falta de interesse. Relata ter repetido cinco vezes a 5ª série e ter um histórico de suspensões, além do costume de cabular aulas para jogar bilhar e fliperama.

Contou que quando menor de idade, chegou a ser conduzido para a delegacia várias vezes, mas como na época não havia sistema socioeducativo, era sempre liberado mediante apresentação dos pais.

Aos 28 anos, em busca de ter acesso a melhores oportunidades de emprego, decidiu voltar a estudar e se matriculou em uma escola pública, fazendo supletivo da 5ª a 8ª série e o ensino médio no EJA noturno, cursando até o 3º ano. Dessa vez sem dificuldades de passar de ano. Porém nesta época foi preso por envolvimento no comércio ilegal de drogas, concluindo o ensino médio no sistema prisional.

Disse que ter voltado aos estudos fez muito bem para sua saúde mental, pois se achava incapaz e depois percebeu que conseguia aprender. Durante a entrevista expressou a pretensão de fazer uma faculdade. Ainda não sabia em qual área, mas queria fazer para aumentar seu conhecimento. Entretanto, enxergava o acesso ao ensino superior como

sendo muito difícil, relatando que a prova do ENEM é muito complicada e para fazê-la precisaria pagar um cursinho, e ele no momento não possuía condições financeiras<sup>40</sup>.

#### **4.4 Participante 4 – Fernando**

Fernando foi meu último entrevistado. Conheço-o de longa data devido ao acompanhamento no programa PrEsp. Sempre muito comunicativo, aparecia todas as vezes junto com seu irmão gêmeo para assinar o livro da condicional. Ambos assinavam e foram presos pela prática do mesmo delito, estavam juntos em um assalto. Nunca o atendi diretamente, mas tivemos algumas conversas de sala de espera, onde me contava sobre os finais de semana e sobre sua rotina de trabalho. Com o término de sua pena, procurou o programa, dessa vez sozinho, e eu lhe apresentei a pesquisa, pegou meu telefone e não entrou em contato. Quando eu já tinha dado por encerrado o processo de coleta de informações, ele apareceu querendo marcar a entrevista. Decidi fazer, tendo em vista o bom relacionamento que tínhamos e em respeito à sua disponibilidade e desejo em participar.

Na ocasião da entrevista, nos deparamos com a Unidade de Prevenção à Criminalidade fechada. A técnica administrativa encontrava-se em férias, a gestora chegaria mais tarde e a auxiliar de serviços gerais, que também chegou no mesmo horário que nós, havia esquecido suas chaves do lado de dentro. Assim, devido a este imprevisto, improvisamos um espaço na garagem dos fundos da unidade, de modo que realizássemos a entrevista de forma confortável e reservada.

---

<sup>40</sup> Optei por chamá-lo de Felipe em referência a meu noivo, que por várias ocasiões compartilhou comigo reflexões sobre o acesso ao ensino superior e a manutenção dos estudos por parte da classe pobre.

Deste modo, o encontro se deu ao ar livre e de forma improvisada, fora do que havia sido planejado. Talvez essa questão possa ter colaborado para o resultado que tivemos, tendo em vista que foi uma entrevista de difícil condução, uma das únicas que seguiu aquele padrão de pergunta e resposta, com respostas muito pontuais e com difícil acesso para aprofundamento. Apesar de seu desejo em participar da pesquisa, Fernando demonstrou um desconforto notável quando o microfone foi ligado. Fora da gravação ele conversou muito comigo, chegando a me contar detalhes importantes sobre sua vida, porém durante a gravação, a interação não fluiu como com os outros participantes. Por esse motivo, considero que a entrevista de fato tenha acontecido nos bastidores.

Ainda nesse sentido, é importante destacar que, em alguns momentos, Fernando se perdia no tempo de suas memórias, as histórias não coincidiam com a lógica cronológica e quando questionado, ele ficava confuso, como se parte de sua história estivesse sendo ocultada propositalmente para mim, ou tivesse sido ocultada também para ele.

Fernando se apresentou para mim como um homem branco de 39 anos, estatura mediana, que trabalhava como marceneiro em uma loja de móveis. Era separado, tinha uma filha de 12 anos e 2 enteados mais velhos, cuja idade ele não mencionou, mas com quem disse manter contato.

Estudou até o 1º ano do ensino médio e relata ter saído da escola pois havia casado e não conseguiu conciliar estudos e trabalho. Na época, trabalhava como servente de pedreiro durante o dia e estudava em horário noturno no ensino regular.

Foi detido em decorrência de um assalto que praticou junto com seu irmão gêmeo, em uma época em que estava desempregado, precisando de dinheiro. Conta de seu período no sistema prisional como sendo de muita anulação de si, mas percebo que essa questão o acompanha durante toda a sua trajetória. Traz o irmão como sendo o seu oposto,

ele passivo, tímido, retraído e o irmão agressivo, popular, extrovertido. Inclusive com relação à prática da ação delituosa, Fernando traz o irmão como a pessoa que tinha envolvimento criminal e ele como quem apenas dirigiu a moto, não participando tão ativamente do assalto, como se isso o eximisse de culpa, ou de parte dela.

Na prisão, Fernando diz não ter tido acesso às políticas educacionais, segundo ele por ter ficado pouco tempo, apenas 10 meses. Então, devido ao prazo considerado pela polícia penal como sendo curto, a ele só foram oferecidas oportunidades laborais, apenas durante 20 dias.

Durante o período de aprisionamento a esposa o deixou. Quando alcançou a liberdade, foi morar novamente com os pais, evento considerado por ele como seu principal desafio. Ele coloca esse retorno à casa dos pais como sendo uma afirmação de uma condição de fracasso e infantilização, que lhe causa vergonha. O que supostamente está relacionado com a forma como aprendeu a vivenciar sua masculinidade<sup>41</sup>, e consequentemente, de não corresponder a um ideal de homem bem-sucedido, autônomo, diante de suas construções e representações sociais.

#### **4.5 Participante 5 – Leonardo**

Leonardo foi a pessoa que concedeu a primeira entrevista remota que realizei. Ele chegou até a pesquisa por ter comentado com um familiar, que também é egresso, que estava precisando de atendimento psicológico. Como esse familiar havia comparecido ao programa e sido apresentado à pesquisa, levando meu telefone, solicitou à Leonardo que me encaminhasse uma mensagem.

---

<sup>41</sup> Por esse motivo opto por chamá-lo de Fernando, em referência a um grande amigo também psicólogo que se propõe a pensar constantemente sobre a temática da masculinidade e seus atravessamentos na sociedade capitalista.

Apresentei a pesquisa e me empenhei em fazê-lo compreender que não se tratava de um atendimento psicológico, e tão pouco do acompanhamento do programa PrEsp. Assim, apresentei a ele o programa e o encaminhei para ser acompanhado por outro analista. Mesmo assim, ao ouvir sobre a pesquisa, Leonardo se interessou e quis contribuir com o estudo.

Leonardo é um homem jovem, de 25 anos, auto declarante pardo, magro, que cumpre pena ainda em regime fechado, porém cumpre em regime especial como prisão domiciliar com uso da tornozeleira eletrônica por ser soropositivo e por isso entrou no grupo de risco para agravamento da COVID-19. Por estar neste regime especial, não pode circular pela cidade sem autorização judicial, nem mesmo para trabalhar. Segundo ele, o juiz alega que se ele não tem uma condição de saúde para ficar no sistema prisional, também não tem para trabalhar.

Esse cenário de incertezas acrescido de uma série de vulnerabilidades agravadas pela baixa renda familiar, dentre elas fome e situação de moradia precária, o fez descumprir sua condicionalidade, quando conseguiu um trabalho em uma loja de móveis. Segundo ele, foi uma surpresa ter essa oportunidade de trabalho, foi uma chance que não poderia perder, visto a grande discriminação vivenciada por egressos, principalmente com relação ao trabalho. Entretanto, devido a tornozeleira acusar a saída do perímetro estabelecido, Leonardo recebeu uma falta grave com ameaças de retornar para o sistema prisional, tendo que sair do trabalho.

Desde então, relata estar com dificuldades de dormir, com muita ansiedade pois além de não conseguir contribuir financeiramente em casa, está com medo de que devido à chegada da vacina, esse benefício da COVID-19 acabe e ele tenha que retornar para cumprir sua pena no sistema prisional. Cumpre uma pena muito longa, de mais de 20 anos

em decorrência de um latrocínio<sup>42</sup>, que segundo o Código Penal (Brasil, 2020a), é considerado um crime hediondo, ou seja, um crime mais gravoso e, portanto, a pessoa que o comete não possui muitas chances de alcançar benefícios de diminuição da pena.

Relatou residir com a companheira e a sogra em uma casa humilde em um território de ocupação da cidade. Em sua trajetória descreve um afastamento familiar muito grande

Aos 14 anos, evadiu da 7ª série do ensino fundamental de uma escola pública periférica da cidade de Uberlândia-MG, segundo ele, em decorrência do envolvimento criminal. Leonardo relata que os atrativos do universo criminal (financeiro, acesso a bens de consumo e lazer, além de pertencimento ao grupo), foram maiores do que os da escola, e por isso decidiu não dar continuidade aos estudos.

Relatou ter sido considerado um estudante indisciplinado, chegando a receber advertências e ser suspenso várias vezes. Em uma dessas suspensões sem avisar a família, conheceu algumas pessoas envolvidas com o tráfico de drogas e passou a cabular aula para frequentar a casa em que o grupo se organizava.

Ao mesmo tempo em que esse grupo o acolheu, ele sofria humilhações e era constantemente afastado do convívio escolar através de medidas disciplinares (suspensões, advertências e até expulsões), o que fez com que ele se envolvesse cada vez mais com atividades ilícitas, sendo internado em unidade socioeducativa.

Na unidade socioeducativa, relatou estudar em troca de remição<sup>43</sup> e ter atividades para “ocupar a mente”. Aos 17 anos, saiu da unidade socioeducativa, começou a trabalhar em um supermercado, foi apreendido em decorrência do latrocínio, e como já tinha mais de 18 anos, foi levado para o presídio.

---

<sup>42</sup> Prática de roubo que resulta na morte da vítima.

<sup>43</sup> Discutiremos a respeito dessa informação na seção 5.1.2 deste trabalho.

No presídio, Leonardo relatou não ter tido acesso à escola. Somente após a condenação, quando foi transferido para a Penitenciária, onde conseguiu estudar, concluindo o ensino médio, chegando a prestar a prova do ENEM e participar da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)<sup>44 45</sup>.

#### 4.6 Participante 6 – Moacir

Na ocasião da entrevista, Moacir morava no interior do estado de Goiás, ficou sabendo da pesquisa através de seu cunhado, que disse ter conversado com uma psicóloga que o ajudou muito e lhe entregou meu telefone. Fiquei sem saber se ele estava se referenciando a alguém que participou da pesquisa ou alguém que eu atendi durante meu exercício profissional no PrEsp. Como o município em que mora não faz parte do território de abrangência do programa PrEsp (que existe somente em alguns municípios de Minas Gerais), o direcionei para atendimento na rede pública de saúde e o convidei para participar da pesquisa e ele aceitou. Realizamos a entrevista de forma remota.

Moacir relatou residir na zona rural na cidade de Anápolis-GO, onde trabalhava na colheita de soja. Apesar de ter apenas 26 anos, aparentava ter mais idade, com uma feição cansada e triste. Além disso, possuía características físicas que lembravam muito pessoas de origem indígena<sup>46</sup>, entretanto quando questionado ele não reconheceu essa etnia em seu grupo familiar.

---

<sup>44</sup> Projeto desenvolvido desde 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) para identificar jovens talentos da matemática e incentivar o ingresso dessas pessoas na universidade.

<sup>45</sup> Por este motivo o chamarei de Leonardo, como referência à Leonardo Fibonacci (1170 - 1250), considerado um dos maiores matemáticos da idade média.

<sup>46</sup> Inclusive por fisicamente me lembrar a etnia indígena e por trazer um discurso permeado de uma trajetória muito difícil, escolhi chamá-lo pelo nome de Moacir, que em Tupi significa “saído da dor” ou “aquele que vem da dor”.

Moacir morava sozinho na propriedade de seu patrão. Deixou sua família no interior do Rio Grande do Norte em busca de melhores oportunidades de trabalho e o objetivo era, assim que se estabilizasse, trazer a família para perto dele. Era casado, pai de um filho. Em sua cidade natal, Cruzeta-RN, localizada no interior do Rio Grande do Norte, estudou até a 5ª série do ensino fundamental em uma escola pública. Relata ter repetido de série algumas vezes, segundo ele, em decorrência de falta de interesse e de “amizades erradas”. Apesar de descrever assim, não explica quem eram essas amizades e porque as caracteriza como sendo erradas.

Apesar disso, Moacir relatou que sua relação com a escola era boa, não tinha problemas com indisciplina, era bem-quisto pelos colegas e professores, trazendo em seu discurso o quanto a escola era importante para sua socialização. Entretanto, aos 17 anos não deu mais continuidade aos estudos, segundo ele, em decorrência do envolvimento criminal.

Pelos seus relatos, hoje ele cumpre pena em regime aberto em decorrência de um roubo. Entretanto, durante sua entrevista, constantemente Moacir trazia o discurso de que atualmente ele estava bem, que mudou de vida, não praticava mais delitos e não possuía nenhum tipo de envolvimento criminal. Não sei se a entrevista foi concedida próximo a alguém, como por exemplo, o seu patrão, o que justificaria essa necessidade de afirmação. Ou se o fato de ele não saber ao certo quais as implicações das informações concedidas e não me conhecer, fazia com que ele tivesse a necessidade de reafirmar esse ponto várias vezes.

#### **4.7 Participante 7 – Paulo**

Na ocasião do convite para colaboração na Pesquisa, Paulo aguardava atendimento na sala de espera do PrEsp. Mostrava ser um homem bastante ativo, desenvolto e faltante, conversava bastante com as outras pessoas que ali aguardavam. Negro, alto, voz forte, vestia-se em trajes sociais impecáveis e chamava a atenção pelo uso de jargões frequentemente presentes no vocabulário de pessoas pertencentes a segmentos religiosos de vertente evangélica. Ao ser convidado para participar da pesquisa, logo se prontificou, dizendo que gostaria de me ajudar. Agendei seu encontro para a semana seguinte, pois declarou que não poderia ser entrevistado naquele dia, em decorrência de um compromisso que tinha feito para o horário após o atendimento na unidade.

Na data agendada, Paulo compareceu pontualmente. Dessa vez em trajes bem mais descontraídos: calça jeans, camiseta e chinelos de dedo. Roupas bem mais simples que aquelas usadas no dia em que o encontrei na sala de espera. Fiquei pensando se na ocasião do convite, o compromisso referido seria algo ligado à igreja.

Durante todo o processo de entrevista, tive a impressão de que existiam duas versões de Paulo. Uma mais comunicativa, de fala alta, segura e forte, e a outra de fala mais suave, contida, um homem sensível, cansado e de saúde frágil. Digo isso porque por várias vezes durante a entrevista ele se remeteu a episódios em que passou mal da pressão, do coração e de dor nas costas, atribuindo esses males a sua profissão que exige muito esforço físico. Paulo é açougueiro de frigorífico, segue a mesma profissão que seu pai. Fala com muito orgulho sobre seu ofício, sobre sua família e sobre sua relação com a religião.

Paulo tinha na ocasião da entrevista 33 anos, estava em seu segundo casamento, era pai de quatro filhos, nascido em Governador Valadares, uma cidade localizada no norte do Estado de Minas Gerais, estava em busca de melhores oportunidades de emprego

para ele e sua esposa. Estudou até a 8ª série do ensino fundamental e relatou ter deixado os estudos por ter “dificuldade de aprender”. Contou que durante sua escolarização, por não conseguir ler e escrever, sofria bullying por parte dos colegas e se sentia inferiorizado por não ter condições de ter materiais escolares e nem de levar lanche para a escola, devido ao seu contexto de pobreza. Teme que sua “dificuldade de aprendizagem” seja genética, visto que os filhos também estão apresentando dificuldades em acompanhar a turma na escola.

Relatou que se tivesse que retomar os estudos, teria que começar da alfabetização. Chegou até a tentar retomar, porém por ter o histórico até a 8ª série a escola não aceitou sua matrícula nos anos iniciais, e ele não achou que seria proveitoso.

Paulo conta que ter pouca escolaridade o faz ter como opção somente trabalhos braçais e revela ter medo de seu físico não aguentar mais tanto tempo. Essa relação com o trabalho braçal foi colocada por ele como sendo um dos motivos pelo qual ele foi preso. Paulo foi condenado por tráfico de drogas, permanecendo quatro meses em regime fechado. Na época, fazia uso de cocaína e alegou vender para sustentar o vício e ter uma fonte de renda que dependesse menos de força braçal.

Não passou pelo sistema socioeducativo e não teve oportunidades nem de estudo e nem de emprego dentro do sistema prisional. Hoje, convertido ao cristianismo, relata ter deixado o vício em drogas e exercer um cargo importante na igreja em que congrega (apesar de não dizer especificamente qual o cargo, chegou a mencionar que apesar de ainda não ser, algumas pessoas o reconhecem como pastor)<sup>47</sup>.

#### **4.8 Participante 8 – Thiago**

---

<sup>47</sup> Por este motivo, ele será chamado aqui na pesquisa pelo nome fictício de Paulo. Segundo a Bíblia, Paulo foi um apóstolo de Cristo que chegou a ser preso algumas vezes por pregar a palavra de Jesus, chegando a escrever cartas na prisão. Algumas dessas cartas compõem o que se conhece como o novo testamento.

Confesso que assim que convidei Thiago para participar da pesquisa, não senti que iria entrevistá-lo. “Vou pensar e te aviso” foi o que ele me trouxe de resposta, ao pegar o meu telefone na saída de um atendimento. Após um bom tempo, questão de semanas, recebo uma mensagem em um aplicativo de mensagens do celular. Era Thiago, querendo um auxílio para buscar emprego, e eu imagino que como uma moeda de troca, ele se dispôs a conceder a tal entrevista.

Prontamente esclareço que o programa poderia auxiliá-lo na busca por trabalho, mas que tal fato não implicaria uma espécie de dívida que ele teria que pagar comigo e por isso participar da pesquisa. Reapresentei a ele a pesquisa e o programa, procurando diferenciar os espaços, chegando a agendar as duas coisas: um atendimento no PrEsp, que fiz questão de ser com outra analista, e o encontro para a pesquisa.

No dia agendado para entrevista, algo me dizia que Thiago não iria comparecer, pois seu atendimento na instituição já havia acontecido, e como compreendi seu contato como uma forma de solicitar ajuda para a busca de trabalho, pensei que talvez o interesse na pesquisa seria secundário. Assim, achei por bem entrar em contato para confirmar o encontro. Em partes eu estava certa, ele alegou estar ocupado com as buscas de trabalho e por esse motivo não poderia comparecer no horário agendado, porém me surpreendeu, querendo reagendar a entrevista.

No encontro reagendado, Thiago compareceu, uns 20 minutos atrasado, um pouco com vergonha do atraso e da remarcação. Chegou ofegante, aparentava ter vindo às pressas, por conta do atraso. Acolhi-o e, na apresentação do TCLE, o percebi muito tenso, como se eu fosse testá-lo de alguma forma. Tentei deixá-lo o mais à vontade possível, explicando a pesquisa de forma descontraída, reafirmando a questão da não obrigatoriedade da participação. Posso dizer que Thiago compreendeu bem a proposta,

pois protagonizou a entrevista mais difícil e complexa dessa pesquisa, perpassando pelo contexto de pobreza, ideal de masculinidade propagado no sistema neoliberal, poder e status social, potencial de aprendizagem, sucesso e fracasso.

Senti que ao rememorar suas vivências, o homem de 42 anos mostrava-se fragilizado. Em vários momentos chegou a se comover e em muitos momentos a pedir desculpas por não conter a emoção e chorar.

Thiago relatou ter vindo de um contexto de pobreza muito intenso, chegando a passar fome. Contou ter sofrido abandono paterno na infância, sendo criado pela avó e pela mãe, que trabalhavam em colheitas de algodão. Como a pobreza era muito intensa, Thiago optou por auxiliar a mãe e a avó na colheita para auxiliar na renda de casa, ao invés de frequentar a escola. Relatou que nesta época uma das únicas motivações que tinha ao ir à escola era a merenda.

Em sua narrativa, contou que chegou a retornar para a escola, porém as várias reprovações, fizeram ele passar por um processo de avaliação psicológica. Segundo ele, fez testes para verificar a presença de algum déficit cognitivo ou transtorno de aprendizagem, fato este que lhe causou revolta e o afastou de vez da escola. Essa informação, me soou como uma justificativa para sua resistência inicial em me conceder a entrevista, pois compreendi que seus contatos anteriores com outros profissionais da psicologia não foram em contextos tão amistosos, trazendo um certo receio para o que encontraria na pesquisa.

Interrompeu os estudos na 2ª série do ensino fundamental, por não se sentir pertencente àquele espaço, indo trabalhar como auxiliar de mecânico e na construção civil, ainda muito jovem, aos 10 anos de idade. Envolveu-se com o crime em decorrência do retorno financeiro e status social. Quando foi preso, chegou a pensar em suicídio dentro do sistema prisional, mas encontrou na escola um refúgio, uma fuga da realidade

da prisão. Segundo seu relato, foram os estudos dentro da unidade prisional que o mantiveram vivo.

Ainda muito fragilizado e com muitas demandas e cobranças, advindas de si e das pessoas ao seu redor, Thiago tentou um recomeço a partir da retomada de sua vida em liberdade. Casado, pai de seis filhos, demonstrou muito sofrimento em hoje não ser o provedor da família. Ser sustentado pela mulher foi apresentado como algo que aparentemente lhe causava muita vergonha. Entretanto, sinto, em decorrência da evolução das construções dialógicas ao longo da entrevista, que participar desse estudo pode tê-lo auxiliado a ressignificar seu caminho, abrindo possibilidades para pensar seu papel na esfera produtiva e em seu futuro.

Ao final da entrevista, me remeti muito ao “Poema Concreto”, escrito por Thiago de Mello<sup>48</sup> em 1985:

O que tu tens e queres saber (porque te dói), não tem nome.  
Só tem (mas vazio) o lugar que abriu em tua vida a sua própria falta.  
A dor que te dói pelo avesso, perdida nos teus escuros,  
Como alguém que come não o pão, mas a fome,  
Sofres de não saber o que tens e falta  
Num lugar que nem sabes,  
Mas que é na tua vida  
Quem sabe é em teu amor.  
O que tu tens, não tens.

O referido poema me fez pensar muito sobre essa busca de Thiago por algo que o faça prosseguir, que o resgate e dê sentido para sua caminhada. Ao falar de sua trajetória, ele se depara com a dor, com falta de respostas. Mas ao mesmo tempo se agarra a outras

---

<sup>48</sup> Inclusive, por este motivo escolhi o pseudônimo de Thiago para este participante.

oportunidades (assim como foi o estudo e penso que acontece também com o trabalho agora) como forma de sustentar a si, de voltar a ter um papel social significativo e não mergulhar na dor de suas vivências.

## **5 A produção da exclusão social a partir das vivências escolares dos sujeitos egressos do sistema prisional**

Nesta seção realizaremos uma análise das vivências escolares dos participantes do presente estudo, com base nos relatos por eles realizados na ocasião da entrevista. É importante citar que apesar de todos os participantes da pesquisa encontrarem-se em idade adulta, a maior parte dos eventos narrados, dizem respeito ao período da infância e adolescência, ou seja, muitas informações obtidas tratam-se de memórias. Porém, como visto anteriormente, as memórias são compostas por vivências significativas dos sujeitos e apesar de nem sempre serem claras, ou lineares, nos fornecem informações importantes que permitem a elaboração de explicações sobre situações e determinantes sociais de exclusão que possibilitaram subjetivações e orientaram o curso de desenvolvimento desses sujeitos (Braga & Smolka, 2000).

Como aqui o foco são as vivências escolares, e os participantes do estudo vivenciaram a escolarização em vários momentos e contextos distintos, optamos por dividir a análise por modalidade de escolarização: ensino regular, ensino em ambiente prisional e supletivos/EJA. A análise será direcionada pelas vivências relatadas pelos participantes em cada nível e modalidade de ensino, de modo a identificar e explicar os determinantes da exclusão.

### **5.1 Quais os modelos escolares vivenciados?**

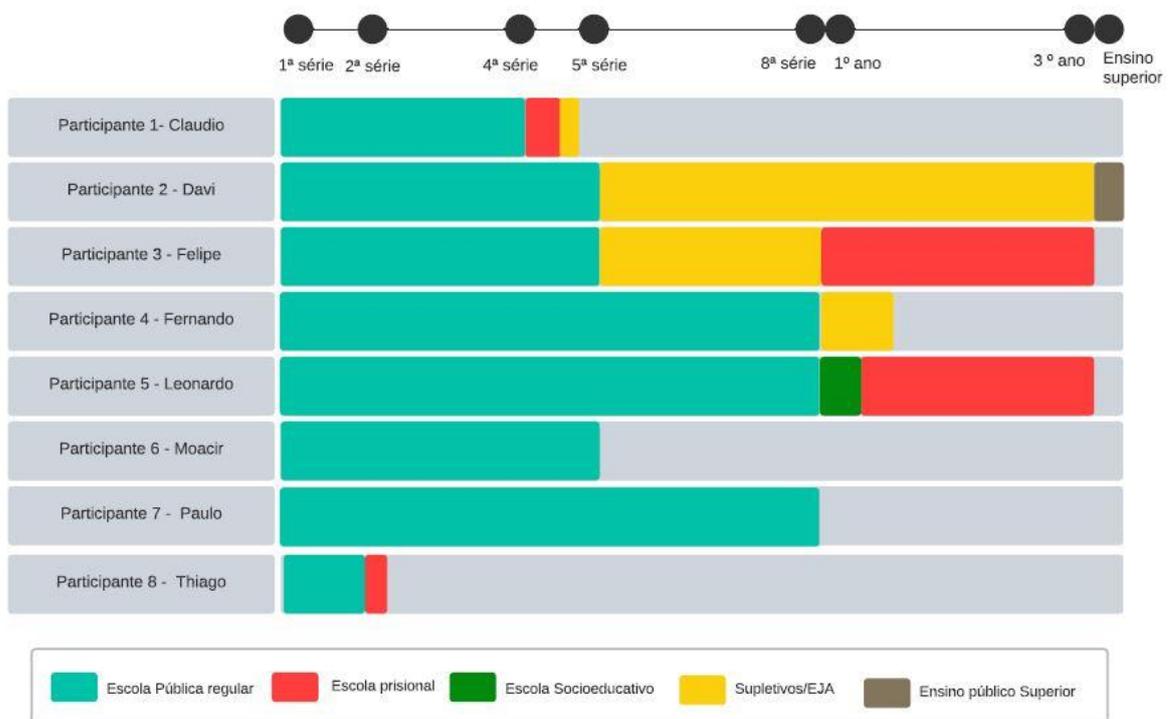
Todos os participantes relataram apenas vivências escolares em instituições públicas de ensino, seja via ensino regular, supletivo, EJA ou escola localizada no Sistema Prisional e Socioeducativo. Como cada contexto escolar tem uma proposta distinta e discutir esses modelos não faz parte dos objetivos deste trabalho, aqui limito a análise a

uma breve contextualização desses modelos escolares a partir dos relatos dos participantes.

Tendo em vista que os relatos são frutos mnemônicos e, portanto, nem sempre são organizados temporalmente, e nem todos os participantes realizaram sua escolarização no mesmo contexto histórico, busquei elaborar um esquema comparativo, representado na Figura 1, que contém o grau de escolarização de cada participante da pesquisa e o modelo educacional cursado.

Figura 1.

Grau de escolarização dos participantes x Modelo educacional cursado



Diante do apresentado, é importante frisar que as escolarizações não aconteceram de forma linear, pois a grande maioria das pessoas entrevistadas relataram repetências e idas e vindas da escola, compostas por mudanças de escola e longos períodos de afastamento.

Isto posto, a primeira informação que nos chama a atenção é o quão diversos foram os percursos educacionais desse grupo de pessoas entrevistadas. Todas passaram pelo ensino regular, 4 por escolas dentro do Sistema Prisional, 4 cursaram supletivos ou EJA e apenas 1 estudou durante o período de permanência no Sistema Socioeducativo. A respeito da escolaridade, 3 possuem escolaridade inferior ou igual a quinta série, 1 possui o ensino fundamental completo, 1 cursou até o 1º ano do ensino médio e 2 possuem o ensino médio completo e 1 cursa o ensino superior.

Esse resultado nos mostra que nas entrevistas desses sujeitos é possível analisar determinantes de exclusão em vivências advindas de vários níveis de escolarização e em diversos estabelecimentos públicos de ensino, com propostas e organizações distintas.

É importante destacar que não houve menções à Educação Profissional, Tecnológica e Especial nas entrevistas, portanto essas modalidades educacionais não serão abordadas em nossa análise.

### ***5.1.1 A escola regular***

Começamos pelo ensino regular, aqui compreendido como oferta da Educação Básica (fundamental e médio)<sup>49</sup> realizada durante a infância e adolescência, faixas etárias esperadas socialmente (Lei nº 9.394, 1996).

Como é possível verificar na Tabela 1, os participantes da pesquisa cursaram o ensino regular no máximo até a 8ª série, ou ensino fundamental, sendo que dos 8 participantes, apenas 3 concluíram esse ciclo de estudos na escola regular. Não houve relatos relacionados ao ensino médio neste formato.

---

<sup>49</sup> Em tese, a Educação Básica também contempla o ensino infantil, porém como nenhum participante mencionou o ensino infantil, não consideraremos esse ciclo de ensino nesta análise.

De acordo com o Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), o ensino fundamental tem como objetivo:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Lei nº 9.394, 2005, p.17).

Tais objetivos eram organizados sistematicamente em oito anos de ensino (1ª a 8ª série), contemplando crianças e adolescentes de sete a quinze anos<sup>50</sup>, sendo os primeiros dois anos dedicados à alfabetização e os demais, “às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (Brasil, 2018, p. 59). Diante da organização e finalidade desse ciclo de ensino, nos debruçamos sobre os relatos dos participantes.

Paulo, apesar de ter concluído a 8ª série, indica: “Hoje eu leio, mas eu não sei escrever”. Condição parecida com a de Thiago, que não concluiu a 2ª série: “eu não sei ler, não sei escrever direito”.

Esses trechos remetem a um descompasso entre os objetivos do ensino propostos pela legislação e os resultados alcançados no processo de escolarização desses sujeitos. Isso porque espera-se que um sujeito que tenha concluído a 8ª série, estivesse alfabetizado

---

<sup>50</sup> Como mencionado anteriormente, em 2005 foi realizada uma reforma educacional no país que modificou a estrutura do ensino fundamental. A duração foi aumentada para 9 anos, contemplando crianças e adolescentes de seis a quinze anos. Como os participantes da pesquisa não relataram vivências após a reforma, aqui consideraremos o contexto anterior, de acordo com organização do ensino fundamental da época.

e munido de recursos fundamentais para seu desenvolvimento social e psicológico. E de um sujeito que tenha concluído a 2ª série, que estivesse completando seu processo de alfabetização. Porém Paulo e Thiago denunciam em suas falas que esse desenvolvimento não ocorreu conforme o esperado, visto que os dois apresentaram insuficiências importantes com relação a sua alfabetização, primeiro passo de desenvolvimento do ensino fundamental.

Tal como discute Freire (1967), compreendemos que a alfabetização extrapola o mero domínio sobre a leitura e escrita, pois possibilita que o sujeito participe de forma autônoma dos processos e relações sociais. Assim a pessoa que não sabe ler e escrever, encontra-se ou afastada das relações sociais por não ter clareza dos signos, ou suscetível aos alfabetizados, em uma hierarquia de poder e sujeição.

No caso, Paulo não se afastou do processo de escolarização, chegando a concluir o ensino fundamental. Sua história nos mostra que os indicativos de escolaridade e graus de certificação nem sempre correspondem ao nível de desenvolvimento do sujeito, o que nos leva a questionamentos: Como isso é possível? Como uma pessoa é considerada apta para concluir o ensino fundamental sem ter se apropriado da leitura e da escrita? Com qual qualidade de ensino estamos nos deparando?

Em sua entrevista, Paulo, traz elementos que nos ajudam a iniciar o processo de tentar responder essas questões:

P<sup>51</sup>: E como você chegou até a oitava série?

Paulo: Empurrava.

P: Você chegou a reprovar?

---

<sup>51</sup> Em trechos que aparecem diálogos, a letra “P” será indicada quando a fala se referir à pesquisadora.

Paulo: Eu nunca passei assim, com... com... com “Ah o Paulo tirou dez em tudo.”.

Nunca. O boletim sempre foi zero. Eles pegaram e foram me empurrando. (Trecho retirado da entrevista realizada com Paulo).

Esse “empurrar” enunciado por Paulo na verdade diz respeito a uma política educacional, que começou a ser implantada em território nacional em 1995, chamada “progressão continuada”. Essa política prevê a abolição da prática de reprovação em escolas públicas, que assombrava a Educação na época, pois os altos índices de reprovação escancaravam o fracasso da instituição escolar em promover o desenvolvimento das crianças (Viegas, 2007).

Esse contexto de reprovação é possível de ser identificado na entrevista de Felipe que vivenciou sua escolarização quando a reprovação ainda era uma prática usual: “Só na quinta série eu fiquei 5 anos, sabe? Quase virei um professor da quinta série”. Neste relato, Felipe indica uma frustração em não conseguir, na época, concluir essa fase da escolarização. Seu discurso traz forte responsabilização de si, atribuindo as reprovações a uma possível falta de interesse, não questionando os modelos educacionais a ele apresentados: “É porque eu não tinha interesse mesmo, sabe? Pra mim tanto fazia estudar como não”. Responsabilização esta, apontada por Asbahr e Lopes (2006) como característica comum dos discursos tradicionais a respeito da produção do fracasso escolar.

Esses discursos escondem as marcas de uma sociedade dividida por classes. Uma sociedade desigual e excludente, como pode ser identificada nos relatos de Paulo:

Paulo: Um colega meu lá, numa escola, eu nunca pensei que ia ser policial, num dava nada pra ele. Pois o cara me contou, que é polícia! Cê entendeu? Eu falo “Jesus, comé que umas pessoa consegue e as outras não?”

P: Chegou a responder essa pergunta?

Paulo: Não. Foi silêncio. “Porque uns consegue e umas outra não?” Perguntei a Deus e fiquei com esse ponto de interrogação.

P: E o que você acha?

Paulo: Porque pra uns, as coisas parece que são mais fácil. Pra outras parece que é mais difícil. Eu não sei se é por causa da fé, por causa do seu potencial, por causa do serviço, desempenho ou interesse. Interesse é da pessoa, né?

Paulo, nos revela em seu relato uma consciência de que as pessoas não são iguais, tão pouco as oportunidades a elas oferecidas. Porém o participante, como um homem religioso, procura em Deus as razões para essa desigualdade. Por mais que a hipótese do papel produtivo, destacada no relato como “serviço”, seja considerada como um dos motivos da desigualdade, sobressaem aquelas que dizem respeito a uma responsabilização do sujeito: “desempenho”, “potencial”, “interesse”, discursos comumente propagados como justificativas para o insucesso escolar.

É importante destacar que essas justificativas, pautadas em discursos conservadores e culpabilizantes, possuem raízes na própria Psicologia. Uma Psicologia construída com bases ideológicas que historicamente utilizam de conhecimentos científicos para justificar desigualdades sociais, alimentando o processo de exclusão social de pessoas em detrimento de sua cultura, classe social, organização familiar, estrutura neurológica e outros fatores. Esses discursos, por sua vez, quando utilizados no âmbito da Educação, localizam a culpa do insucesso escolar e social no sujeito, segregando a população educacional entre: aptos e não-aptos, qualificados e incapazes de aprender (Asbahr & Lopes, 2006).

Como já apontado por Patto (1999), esse movimento de culpabilização e produção do fracasso escolar muitas vezes culmina no afastamento do sujeito da escola. O que é

apresentado por Felipe em sua entrevista. O participante discorre que a sua suposta falta de interesse o levou a deixar a escola: “Ai foi isso, eu perdi a vontade de estudar”.

Isso nos mostra que a política de reprovação vivenciada por Felipe em sua escolarização era multifacetada: em um primeiro momento mostrava-se como um modelo eficiente, pelo qual progrediam na escolarização apenas aqueles que desenvolvessem habilidades suficientes para tornarem-se aptos ao próximo nível de desenvolvimento. Porém essa concepção, além de indicar, mediante os números altos de reprovações, a ineficácia das práticas educativas empregadas, deslocava a responsabilização pela reprovação para o sujeito, o culpabilizando, produzindo fracasso escolar e a exclusão desses estudantes (Viegas, 2007).

Diante desse cenário, a progressão continuada foi apresentada pelo governo como a política que “resolveria” estes problemas. Sem reprovações, diminuiriam as “frustrações” dos estudantes, as evasões, os registros de ineficácia do modelo escolar e principalmente os gastos públicos. Isto porque, a política de reprovação também exigia um maior gasto governamental com a Educação, em decorrência da obrigação constitucional de que o Estado de garanta vagas nas escolas públicas para todos. Fato que nos induz a pensar que o verdadeiro motivo para a implantação da progressão continuada foi o econômico, pois sustentar uma escola que reprova era inviável para o orçamento estatal (Viegas, 2007).

Diante desse contexto e dos relatos de Paulo, é possível identificar que a progressão continuada não conseguiu resolver os problemas dos estudantes, pois não foi realizada uma reestruturação das práticas pedagógicas. Pelo contrário, a produção do fracasso escolar, que responsabiliza o sujeito e não considera os métodos de ensino descontextualizados da realidade social do estudante, continuou, e com isso, as práticas de exclusão não diminuíram, mas sim foram sofisticadas:

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago, aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. [...] Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira (Bourdieu & Champagne, 2001, p. 485).

Assim, cientes de sua baixa escolaridade, das limitações provenientes das determinações de seus contextos e de uma escolarização precária que não considerou seus processos de desenvolvimento, os sujeitos também se tornam cientes de seu lugar de excluídos ou de menor valorização social na esfera produtiva. Como é possível identificar no relato de Paulo:

E hoje, no mundo que nós estamos vivendo hoje, se não tiver uma escolaridade, você não tem um emprego, um emprego adequado, um emprego que vai tá te encaixando no seu perfil, porque tudo gira hoje em torno do estudo, né? [...] Se você não tiver uma escolaridade adequada, procê entrar no mercado de trabalho. Você vai trabalhar a vida toda de ajudante de pedreiro, jardineiro e frigorífico, entendeu? Que é onde não precisa de escolaridade. Hoje aqui pra cê catar lixo, cê tem que ter uma escolaridade. Cê varrer rua, tem que ter estudo, tá entendendo? (Trecho retirado da entrevista realizada com Paulo).

Apesar da maioria dos entrevistados reproduzir em seus discursos essa ideologia de ascensão social ou alcance de postos melhores de trabalho em decorrência da elevação do nível de escolarização, notamos que essa justificativa ideológica não foi suficiente para mantê-los na escola. As condições de pobreza e necessidades de subsistência, fizeram com que alguns entrevistados “optassem” por não continuar os estudos para poder auxiliar no sustento de casa:

pra mim ir na escola, tinha vez que não tinha jeito de ir, porque não tinha como comer, né? Mas graças a Deus nós conseguimos vencer isso aí, comecei trabalhar de... de ajudante de mecânico, aqui em Uberlândia, e larguei a escola pra mim tentar trabalhar de mecânico (Trecho retirado da entrevista realizada com Thiago).

Diante disso, é importante considerar que as práticas de exclusão, raramente acontecem de forma isolada, principalmente se tiverem como alvo pessoas pretas e pobres. São um conjunto de elementos pautados em desigualdades e em relações de poder, que reforçam o lugar social possível para esses sujeitos (Chizzotti & Casali, 2020).

E isso não acontece de forma diferente nas escolas, visto que a desigualdade e a falta de acesso a direitos sociais e bens de consumo, delimita as possibilidades de existência, “cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação” (Sawaia, 2009, p.369).

Tal fato pode ser claramente observado no relato de Paulo:

Paulo: Eu era o mais piorzinho que tinha na sala.

P: O que que é ser piorzinho?

Paulo: Ah, o meu material era mais inferior, eu levava meu material na, na sacola de arroz, né? Aí cê vê seus colega com merendeira, com mochila boa. Então, ali marcou muito a minha vida, entendeu? Eu me sentia desprezado, eu sentia o menor ali. Cê entendeu? Eles comia pão com salame e você (pausa) só olhava. Ai cê tinha que sair pra beber água no banheiro da escola. Entendeu? Então isso tudo aí traz de você, te esquivava. Meu pai comprava alguns materiais aí eh... a gente sempre quer ter esse, uma mochila, né? Um desenho que cê inspirava, ah tá vendo ali, meu colega tinha a mochila da tartaruga ninja e uma merendeira. Ou, era o meu sonho, cara. Ter a mochila e uma merendeira, era o meu sonho. Só que a minha mochila era saco de arroz, entendeu? Era saco de arroz. Então assim foi,

foi, eu me sentia o pior ali. Todo mundo de uniforme e eu sem uniforme, não tinha dinheiro pra comprar uniforme (Trecho retirado da entrevista realizada com Paulo).

Aqui, o fetichismo mostra sua face. Marx (2017) discorre que na sociedade capitalista a relação entre os seres humanos é mediada pelos bens materiais que eles possuem, pois, as mercadorias embutem em si a posição do sujeito na esfera produtiva, sendo expressão de poder ou submissão. Assim, as mercadorias, ou coisas, passam a serem valoradas não por sua utilidade, mas por sua representação social.

Deste modo, os objetos, como a mochila ou a lancheira, enunciadas no relato de Paulo, representam a concretização de uma desigualdade social real vivenciada pelo sujeito com relação a seus colegas, e que fez com que ele se visse em uma condição inferiorizada com relação aos demais. Determinando suas relações sociais dentro da escola e demarcando o seu lugar social.

Lugar este, que é comum a todos os participantes deste estudo. Todos os participantes enunciaram em seus relatos, uma escolarização que perpassou por uma infância pobre, privada do acesso a bens de consumo e direitos sociais básicos. Alguns em níveis mais brandos e outros em níveis mais extremos, como é o caso de Thiago:

Aí como passava fome demais, era o lanche da escola, entendeu? Então tinha vez que eu ia por causa de um lanche pra não ficar com fome. Porque de noite cê sabe que eu não ia comer nada. Esse é o dolorido, cê dormir com fome, de manhã cedo, cê levantar com fome, esse é o dolorido. Talvez... talvez igual muitos fala: “não, mas ele tá indo interessado na comida”. Não é. A pessoa tá passando fome, tinha dia que comia tinha dia que não comia (Trecho retirado da entrevista realizada com Thiago).

Infelizmente, o mecanismo de acumulação capitalista se pauta na desigualdade, na fome e na miséria. Como abordamos anteriormente, o modo de funcionamento do capital prevê duas camadas da classe trabalhadora: a massa trabalhadora ativa, que ocupa postos de trabalho; e o exército industrial de reserva, população desempregada ou semiempregada. Enquanto a camada ativa alimenta o interesse da reserva em ocupar seus postos de trabalho, a reserva exerce uma pressão nos trabalhadores ativos, em forma de concorrência, o que reflete em uma maior submissão à lógica da exploração, que tem como consequência o aumento da produção e da riqueza do capitalista (Marx, 2017).

Por esse motivo, o capitalista zela para que o aumento do capital não ocasione um aumento na demanda de trabalho, pois a miséria, e possível morte dos trabalhadores da reserva, movimenta o desenvolvimento da riqueza, visto que “não tem nada que os estimule a serem serviçais senão suas necessidades, que é prudente mitigar, mas insensato curar” (Bernard de Mandeville, como citado em Marx, 2017, p.691).

Assim, não é interessante para o sistema capitalista extinguir condições de miséria e pobreza da população, pois isso significaria diminuição do acúmulo de capital/riquezas: a lei que mantém a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva [...] ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo, é ao mesmo tempo a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto (Marx, 2017, p. 721).

Nesse sentido, nos relatos dos participantes da pesquisa, a escola aparece com uma contradição importante: ao mesmo tempo que se configura como local de vivência dessas desigualdades, e conseqüente aprendizagem do funcionamento do abrupto e violento sistema de produção capitalista, também se apresenta como um ambiente protetivo, de

sobrevivência, tendo em vista o papel da merenda escolar como única refeição do dia, por exemplo.

Diante dessa contradição, levamos nossa reflexão para o papel da escola e os limites sociais na trajetória de Thiago. Em face ao contexto de fome e miséria, como seria possível ele continuar estudando e de fato aprender diante desse contexto, tendo em vista que não só ele passava fome, mas sim sua família como um todo? Daqui, surge uma dicotomia: trabalhar para ajudar no sustento da família ou estudar?

Como vimos, Thiago “optou” por trabalhar. Mas essa “escolha” não se deu somente em decorrência das condições de pobreza, houve também fatores advindos do contexto escolar que compuseram essa trajetória. Para ele, estudar não significava mais uma garantia de trabalho e ascensão social, tendo em vista que durante seu período de escolarização, ele chegou a repetir algumas vezes e foi questionado quanto às suas capacidades intelectuais:

A professora falou com a minha mãe, aí minha mãe falou que eu não tava aprendendo, que eu tava andando muito pra trás, e não aprendi a ler, escrever, né? E a professora ficou: “talvez tenha algum problema de cabeça...”. Deixa eu lembrar aqui o que que ela falou. Que eu tinha... dificuldade de aprendizado, dificuldade de aprendizagem. Ah, não sei falar isso direito. Desculpa aí. Aí minha mãe pegou conselho da professora e foi, e correu atrás. Demorou, mas correu atrás, eu fui duas vez lá, e tal, passei lá eu acho que pela psicóloga, pro... pro negócio lá não sei o que que era, ele falou: “ah, não tem nada, não”. Aí, de lá pra cá acabou, eu perdi a vontade [...] E aí eu falei: “Ah, vou mexer com isso mais não”. (Trecho retirado da entrevista com Thiago).

Aqui emerge mais um processo excludente que cooperou para o seu afastamento escolar: a medicalização, um fenômeno apontado por Meira (2012) como sendo o

movimento ou tendência de justificar por meio de discursos ou diagnósticos médicos, problemas de ordem social e política. Esse processo, quando é reproduzido no âmbito da Educação, esconde “os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida” (Moysés & Collares, 1992 p. 32).

Assim, mais uma vez emerge a culpabilização do sujeito pelo fracasso escolar:

Os alunos portadores de dificuldades de escolarização são freqüentemente encaminhados para diagnóstico psicológico. Professores, coordenadores e demais profissionais da Escola anseiam por um lugar aonde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais dessas dificuldades. E os “exames psicológicos” quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas. Assim, são os alunos individualmente que não têm capacidade de aprender, são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes (Asbahr & Lopes, 2006, p.60).

Deste modo, novamente os conhecimentos advindos da Psicologia são utilizados de modo descontextualizado para justificar a exclusão do sujeito e promover uma falsa neutralidade da escola nesse processo. Deste modo, o contexto social do estudante, os modos de funcionamento do sistema educacional e os métodos de ensino adotados, não são questionados, e a atenção volta-se para uma possível incapacidade intelectual daquele que apresenta baixo rendimento escolar.

Assim, nos deparamos com uma escola que não cumpre a sua função de mediar o processo de desenvolvimento do ser humano, representada pela figura de uma professora, provavelmente imersa e alienada nesse processo, que não percebe seu estudante, seus atravessamentos e suas necessidades. Como consequência disso, o estudante é inviabilizado, transformado em um ser genérico, sem história.

A esse respeito, Pino (1999) disserta: “um dos grandes equívocos das instituições educativas, sob a influência de uma certa tradição psicológica e sociológica, é pensar que a chamada *inteligência* constitui um compartimento isolado do indivíduo sem história” (p. 49, grifos do autor). E porque não dizer, sem contexto?

Vigotski (2003) aponta a necessidade de se considerar o meio social como parte do processo educativo pois ele atua diretamente no desenvolvimento do estudante. Segundo o autor:

O homem é um ser social pela sua própria natureza, na qual seu desenvolvimento consiste em, entre outras coisas, dominar as formas de ação, as formas de consciência que, por sua vez, foram trabalhadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico [...] O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas (Vigotski, 2010, p. 698).

Assim, ao não considerar o sujeito e seu contexto no processo de escolarização e ainda culpabilizá-lo pelo seu insucesso, a instituição escolar constrói práticas

educacionais desumanizadoras e alienadas, pelas quais a atividade de ensino-aprendizagem realizada, se esvazia de sentido tanto para os professores quanto para os estudantes, sendo muitas vezes limitada a uma mera reprodução de conteúdos (Pessoa, 2018). Deste modo, a escola não cumpre seu papel social de desenvolvimento do homem consciente, e acaba impossibilitando pessoas de constituírem seu desenvolvimento a partir da escola.

Diante disso, é importante frisar que apesar dos professores não serem os únicos responsáveis pelo processo educativo, a prática docente adquire um protagonismo, uma responsabilidade e uma importância social, que muitas vezes nos leva a reproduzir a lógica do sistema, atribuindo a culpa desse contexto excludente ao professor:

Este equívoco de natureza ideológica está presente também no discurso de psicólogos e de educadores “mais críticos” que não pensam a escola no interior das contradições de uma sociedade de classes, mas atribuem o que se passa nas escolas públicas ao despreparo, à incompetência, ao desequilíbrio emocional e a tantos outros estigmas atribuídos aos educadores (Asbahr & Lopes, 2006 p. 68)

Assim é importante considerar que o docente está imerso na lógica alienante do sistema, e por isso muitas vezes irá reproduzir em sua prática os determinantes de exclusão. Como exemplo, podemos citar a invisibilidade do sujeito, um fenômeno que dialoga diretamente com a prática docente, visto que é o profissional responsável por organizar e mediar a relação pedagógica (Pino, 1999). Deste modo, questiona-se: como o estudante pode aprender sem ser visto, sem que suas necessidades sejam conhecidas?

Esse movimento de invisibilidade aparece na vivência de Claudio, que possui alto grau de miopia, uma doença oftalmológica, que foi descoberta tardiamente. No período escolar, quando não sabia de sua condição, não conseguia enxergar os escritos no quadro, tendo como único recurso, copiar dos colegas ou se distrair com atividades paralelas,

forma de “sobreviver” a um contexto de desigualdade. Sua condição não era percebida pelo corpo docente, e era tratada como desinteresse e indisciplina, o que além de revelar o direito à saúde negado, que agrava as condições de escolarização, acarretou um histórico de reprovações e afastamento escolar:

Aí os professor também de lá, acho que num era muito interessado, na época porque as coisas era mais difícil, né? Aí foi quando... eles descobriram meu... meu problema [...] eu tinha problema de vista sério. [...] É, eu tenho problema nas vistas, né, e até nós descobrir, realmente, o meu problema, né, eu fui ficando muito atrasado, e aí eu num tinha muita motivação pra correr atrás e aí fui largando os estudos. Aí, até que chegou a hora que eu num quis mais. Hoje em dia eu não tenho paciência pra sentar num banco de escola. (Trecho retirado da entrevista com Claudio).

Aqui, Claudio caracteriza os professores que passaram por sua trajetória sem identificarem suas necessidades oftalmológicas como sendo “desinteressados”. O que nos leva a questionar: desinteressados em relação a quê? Em se comprometer com a aprendizagem do estudante? Eram os professores que não tinham interesse ou era o sistema educacional capitalista, que não lhes permitia observar de forma atenta as necessidades desse estudante?

Esses questionamentos se mostram como fundamentais, visto que, a instituição escolar, de modo geral, nos foi apresentada não somente por Claudio, mas pela maioria de nossos entrevistados, como alheia ao contexto e necessidades dos estudantes. O que nos leva a mais questionamentos: se a escola, no cumprimento de sua atividade de qualificar o processo de humanização desse sujeito, não focou nas necessidades desse estudante, quais eram os focos?

A partir da análise e comparações entre as vivências escolares dos participantes da pesquisa, desenvolvemos a hipótese de que a escola apresentada a esses sujeitos, tinha como foco a disciplinarização. Chegamos a essa suposição, pois nos relatos dos sujeitos em vários momentos, as manifestações das necessidades sociais e até mesmo educacionais dos estudantes eram tratadas pela escola como sendo indisciplina. Como exemplo citaremos o relato de Davi:

Comecei a ficar indisciplinado, não respeitava as normas da escola, achava que elas tava errada, né? Diretoria era constante, caderno de ocorrências lá nem tinha mais página no meu nome (Trecho retirado da entrevista realizada com Davi).

Notem, que mais uma vez, o questionável para a escola, e para a família, é o estudante. Dessa vez, seu comportamento. As regras e normas descontextualizadas e sem sentido para o estudante, aparentemente não são colocadas em xeque. Assim, os reais motivos da dita “indisciplina” são mais uma vez encobertos, o estudante invisibilizado e penalizado.

A esse respeito Silva e Weide (2014) acentuam que essa penalização não está associada apenas com o seguir e fazer cumprir regras e normas institucionais, em nome de uma boa convivência e construção de um ambiente propício para que o processo ensino-aprendizagem possa se realizar. Mas trata-se fundamentalmente de uma competência de cunho ideológico, a ser desenvolvida pela escola, para a formação das novas gerações, uma vez que por trás das regras regimentarias estão embutidos o ensino de valores e preceitos compartilhados pelo grupo social do qual a escola e seus estudantes fazem parte.

E esse objetivo ideológico, ao longo da história do desenvolvimento da escola tradicional foi se sobrepondo ao objetivo primeiro: promover o desenvolvimento humano.

Assim, qualquer comportamento que fuja do padrão de “bom aluno” (aquele sem vida, sem história, quieto, obediente) deveria ser penalizado (Cesar, 2004).

Assim, ao longo dos anos a escola foi utilizando métodos violentos e vexatórios como penalidade aos indisciplinados, e apesar das formas de penalização terem sido sofisticadas ao longo dos anos, principalmente após a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8. 069, 1990), os participantes da pesquisa relataram terem vivenciado métodos disciplinares sem sentido, violentos e traumáticos, perpassados por advertências, suspensões e expulsões:

suspensão, advertência, chamava o meu pai, e meu pai não podia ir, quando ele ia ele ia alcoolizado, né? E ele ficava com raiva e eu apanhava, e era um ciclo que não acabava (Trecho retirado da entrevista realizada com Davi).

Aqui Davi remete a um ciclo de violência, iniciado por um questionamento com relação às regras e normas escolares, que geralmente refletem a manutenção das relações de exploração do sistema capitalista. Deste modo, as regras escolares não devem ser questionadas. Questiona-se mais uma vez o sujeito e sua moralidade, porém o sujeito não é questionado sozinho: questiona-se a capacidade da família em educá-lo.

a escola busca disciplinar as crianças e, diante das dificuldades encontradas com algumas delas, aciona os responsáveis, cobrando que eles garantam o tipo de controle e de resultados que ela não conseguiu garantir. Trata-se, sobretudo, de fazê-las obedecer (Ratto, 2006, p.1272).

Essa exigência de controle imposta pela escola, por sua vez é feita através de uma infantilização do responsável pelo estudante, desafiando-o, como se ele não fosse competente o suficiente para educar seu filho. Esse movimento, na maioria das vezes, gera uma reação de punição por parte do responsável direcionada à criança/adolescente, na maior parte das vezes de forma violenta e traumática (Ratto, 2006).

Aqui, nos questionamos: a escola tinha conhecimento que o estudante vivenciava um contexto familiar que perpassava pelo alcoolismo do pai? Essa pergunta se mostra pertinente, porque entendemos que essa condição é um agravante para a forma como esse responsável lida com essa responsabilização, vinda da escola.

Em contrapartida, também se sabe que muitas vezes a informação sobre o alcoolismo de algum membro da família é colocada como justificativa para o não aprender do sujeito, novamente eximindo a escola de qualquer responsabilidade sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. E assim como dissertam Asbahr e Lopes (2006), esse movimento de buscar culpados não se preocupa em olhar para o sujeito e suas necessidades, pelo contrário, exige de forma violenta que ele se adapte e lide sozinho com suas dificuldades, questionamentos e contexto. Colaborando para a perpetuação de um ciclo de violência e exclusão.

Assim, ao mesmo tempo em que o sistema procura docilizar os estudantes e/ou fornecer explicações culpabilizantes com relação à sua capacidade intelectual, por meio de diagnósticos e receituários de fármacos, também estabelece uma guerra a um outro culpado pela exclusão e criminalização da camada popular da sociedade: as drogas ilícitas.

Dessa forma, durante anos, as escolas têm sido palco de ações de combate ao uso de drogas ilícitas, porém com um caráter criminalizante e não de discussão e ampliação de conhecimentos junto aos estudantes. Colaborando, assim, para uma estigmatização do sujeito que faz uso de compostos químicos ilegais, e propagação de uma nova razão, externa à escola, para que os sujeitos não tenham sucesso escolar (Oliveira et. al., 2016).

Esse discurso é levantado por um de nossos colaboradores da pesquisa. Davi traz que seu envolvimento com o uso de maconha durante o ensino fundamental, foi o motivo que o levou a deixar a escola:

“Com onze anos eu já fumava maconha. Eu matava a aula pra fumar maconha. Você já viu um... um maconheiro, ter vontade de ir pres... ir prestar atenção em alguma coisa? Não presta. Quem fuma maconha não faz mais nada” (Trecho retirado da entrevista realizada com Davi).

Como pode-se ver em Vargas (2001) o debate sobre as drogas é multifacetado e possui uma série de atravessamentos históricos, sociais, políticos, sendo necessário vários estudos para dar conta de sua complexidade. Como este não é o objetivo deste trabalho, aqui nos reservaremos ao estranhamento: seria o uso da maconha a real causa do afastamento escolar de Davi? Como a escola que Davi frequentou, que ele mesmo relatou como localizada em uma região periférica, conhecida pela proximidade com o tráfico de drogas, lidava com essa questão?

Oliveira et. al. (2016), relatam que é muito comum as escolas abraçarem a lógica criminalizante:

a criminalização também encontra importante parceria na lógica medicalizante, na medida em que opera com uma perspectiva por meio da qual passamos a enxergar determinados indivíduos ou grupos sociais como sendo constitucionalmente criminosos, herdando de Lombroso tipificações genéticas e fenotípicas que “ajudariam” a “identificar” de forma mais célere o “perfil do suspeito”. Nesse território, é muito comum usuários e vendedores de drogas ilícitas serem vistos como pessoas com tendência a comportamentos sociais patológicos ou criminais, num claro processo em que medicalização e criminalização se somam no enquadramento de sujeitos (Oliveira et.al, 2016, p. 103).

Compreendemos essa lógica como sendo um dos processos que exclui esses sujeitos do convívio escolar e conseqüentemente de seu direito ao desenvolvimento pleno.

Pois além de reforçar nas crianças e adolescentes uma visão condenadora com relação às drogas e às pessoas que as usam, não fornece conhecimento a respeito desses compostos ilegais, seus efeitos no organismo e na sociedade, e tampouco proporciona amparo a estudantes que fazem uso ou possuem familiares que o fazem (Oliveira et.al, 2016).

A esse respeito, podemos citar também o relato de Leonardo, que compartilha em sua entrevista, um ciclo de violência, que se alimenta dos processos de disciplinarização escolar, e que foi um dos motivos que o levou a se afastar dos estudos:

eu lembro que um dia eu fui expulso e isso aí foi muito marcante, eu lembro até hoje que é uma coisa que meu pai não deveria ter feito comigo. Porque quando recebi minha transferência, ele fez eu comer minha transferência na época, isso aí... e na frente da escola e de todos os colegas, e isso me marcou muito [...] eu tive uma briga, em vez do meu pai me repreender, não, ele me bateu e fez eu comer a transferência minha, na frente da escola pra eu passar mó... muita vergonha. [...] eu não quis nunca mais estudar. (Trecho retirado da entrevista realizada com Leonardo).

Neste trecho, Leonardo expressa que ao se envolver em uma briga no colégio, foi penalizado com uma transferência. Na ocasião, seu pai foi chamado na escola, e teve uma reação violenta. O que chama atenção no relato, é que Leonardo enfatiza o caráter dramático da vivência, não somente em detrimento da violência explícita mencionada, mas principalmente por ter sido presenciada pelos colegas.

Aqui nos deparamos com um tipo especial de vivência: a vivência dramática, descrita por Veresov (2019) como sendo a refração de uma situação dramática que pode mudar a forma como o sujeito interpreta e se relaciona com o ambiente sociocultural. Esse tipo de vivência comumente está relacionado a um período de crise do desenvolvimento. E apesar de Leonardo não nos contar explicitamente a idade em que

esse fato aconteceu, ele nos relata que após esse episódio parou de ir à escola e que deixou os estudos quando tinha 15 anos. O que nos faz pensar que esse ocorrido tenha se passado quando ele estava próximo a essa idade. Ou seja, em plena adolescência ou crise dos 13 anos (que ocorre aproximadamente entre os 13 e 17 anos), em que o meio e as relações sociais se tornam de extrema importância para a formação de conceitos e desenvolvimento da autoconsciência (Vygotski, 2012).

Neste período, a escola se apresenta como um local significativo para o estabelecimento de relações sociais entre pares, convivência e construção de laços de amizade (Leal, 2010). Portanto, não é sem motivos que essa vivência é tão marcante na vida de Leonardo. O fato dessa situação ter ocorrido na frente dos colegas, possivelmente possibilitou que essa vivência se tornasse um ponto de virada no desenvolvimento de Leonardo, suscitando mudanças qualitativas nas necessidades desse sujeito: o afastamento escolar, que ele mesmo anuncia:

eu não quis nunca mais estudar [...] minha mãe me botava firme, e me incentivando a ir, mas eu sempre inventava, dava a volta no quarteirão, ia pra casa dos meus colega e não ia pra escola mais (Trecho retirado da entrevista realizada com Leonardo).

Assim como indica (Abramovay, et. al., 2012, p. 27): “Quando as relações se caracterizam pela falta de respeito, os jovens se sentem desprestigiados perante seus pares e outros adultos, o que pode distanciá-los, cada vez mais, da escola”

Entretanto, é importante considerar que o afastamento de Leonardo da escola, não se deu em razão dessa situação violenta de forma isolada. Essa vivência, aliada a todo contexto de desigualdade, repressão e falta de sentido, possibilitou que Leonardo construísse novos conceitos a respeito do ambiente escolar e as possibilidades de existência nesse espaço. A esse respeito, Leal (2010) aponta que diante de práticas

educacionais vazias de sentido, os jovens se mantêm vinculados à escola em decorrência do aspecto mais significativo a eles: a convivência, a relação social.

Assim, diante da desvinculação pedagógica já posta, fruto das práticas pedagógicas descontextualizadas e dos mecanismos excludentes presentes na prática educativa, da humilhação social e do possível desprestígio entre os pares, rompeu-se o único vínculo que Leonardo tinha com a instituição escolar.

A propósito, essa importância de como o sujeito é visto perante o grupo e de como ele estabelece suas relações sociais dentro da escola, pode ser tanto motivo de vinculação escolar, quanto de exclusão. Em alguns casos, a experiência social dentro da escola pode ser ruim para o estudante, reproduzindo aspectos inerentes à sociedade em que vivemos, reproduzindo preconceitos, discriminação e violências.

Isso porque

A escola constitui um importante espaço de encontro e convivência, onde se interpenetram diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as diversas formas de discriminação, intimamente associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como “diferentes da norma” (Abramovay, et. al., 2012, p 58).

Assim, ao se configurar como ambiente de contradições e desigualdades, a escola pode ser palco de agressões contínuas alimentadas por relações de poder. Essas ações preconceituosas e violentas entre os estudantes, pautadas em diferenças físicas, sociais e de desenvolvimento de habilidades educacionais, torna a escola um ambiente hostil, o que provoca perda no sentido da escolarização e afastamento do sujeito do ambiente escolar (Campos & Jorge, 2010), como é possível identificar no relato de Paulo:

Então, foi aonde eu fui tomando um medo de ir pra escola. A fessora mandava eu ler, eu não lia, porque eu não sabia ler direito. Às vezes eu lia e as pessoas riam de mim. Então, ali, vai crescendo um certo endurecimento da mente, no coração da gente. A pessoa acaba se fechando pra aquilo ali. Eu desanimava, fechava o caderno, ia dormir, ia brincar. Dava a hora de ir embora ou hora do recreio eu pegava a mochila e ia embora. Tava sempre matando aula, sempre fugindo da escola (Trecho retirado da entrevista realizada com Paulo).

Como vimos, Paulo era uma criança que devido à progressão continuada, estava vivenciando sua escolarização em uma turma com diferenças importantes no desenvolvimento, principalmente com relação a leitura e escrita. Também enfrentava na escola as marcas da desigualdade social. Deste modo, os comportamentos violentos por parte de seus colegas, completaram um cenário educacional insustentável para ele.

Muitas vezes, esse cenário também é composto por ações violentas e preconceituosas que emergem da própria escola, dos próprios professores, que imersos nas condições concretas e alienantes de seu trabalho, acabam reproduzindo discursos excludentes e criminalizantes, como é possível identificar no relato de Claudio:

Ela (a professora) falou: “eu vou ver você nas páginas policial”. [...] Aí a turma e o colega foi e brincou, falou pra ela: “credo professora”, aí a professora falou: “eu sei te falar, eu trabalho há tanto tempo nessa área de escola, que hoje eu sei quando o aluno vai pra frente e tem perspectiva pra terminar os estudos e outros que tem uma tendência de ir pro crime, e ele é um” [...] Era a professora mais querida, sabe? (Trecho retirado da entrevista com Claudio).

Diante da fala tão impactante dessa professora, algumas coisas precisam ser consideradas. A primeira delas é a conjuntura desse estudante, que perpassa um cenário de profunda desigualdade social, desvinculação familiar, contexto de pobreza, dificuldade

de acesso a direitos sociais básicos (como a saúde, aqui representada pela necessidade de tratamento oftalmológico), contexto de reprovações e insucesso escolar.

Essa conjuntura nos mostra que a fala dessa professora, não é vazia de contexto, reflete um preconceito e uma ideologia criminalizante para um perfil específico de sujeito, que devido a uma série de direitos negados (inclusive à Educação), “são empurrados à criminalidade” (Lopes, 2001, p. 33).

O peso dessa fala, manifestado até pelos colegas de Claudio (pela expressão: "Credo, professora") se intensifica em decorrência da importância do professor como figura de autoridade e especialista sobre a prática pedagógica, pois suas ações, dizeres, valores e crenças afetam os estudantes em seus processos de significação e ensino-aprendizagem (Tassoni, 2000).

Assim, o fato dessa professora ser “a mais querida”, intensifica a importância dessa fala, pois levanta a dimensão afetiva da relação educacional, apontada por Leite (2012) como sendo crucial para a aproximação ou afastamento do sujeito da escola ou processo educativo, uma vez que as relações entre professores e estudantes “não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva” (Leite, 2012, p. 362).

Deste modo, o professor como sendo o principal mediador entre sujeito e Educação, promove relações concretas pelas quais “internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas” (Leite, 2012, p.361), que por sua vez compõem a forma como esse sujeito vai compreender a si e as suas possibilidades de existência naquele contexto e na sociedade.

Isso porque, como apresentado anteriormente, a linguagem é a grande mediadora entre o meio e o sujeito, sendo ela ponto fundamental para a internalização de signos e conceitos, e conseqüentemente para a construção da consciência de si e do outro:

Se a linguagem é tão antiga quanto a consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os outros e, portanto, para si mesmo, fica claro que a palavra tem um papel de destaque não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas também no da consciência como um todo. [...] É a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana (Vygotski, 2001, p.346, tradução nossa<sup>52</sup>).

Assim, compreende-se que todo sujeito humano construirá seu discurso a partir de um conjunto de signos correspondentes às ideologias e formas de relações apreendidas por ele ao longo de sua vida. E esses discursos, por sua vez, vão compor a natureza consciente do sujeito e refletir sobre sua condição de existência e, portanto, de sua história e atividade (Leontiev, 1984). Deste modo, é a partir das relações sociais e de seus discursos, que o sujeito se reconhece como ser humano e se apropria de seu lugar na esfera produtiva.

Assim, compreendemos que a fala dessa professora, recheada de marcas ideológicas e afetivas, associada à conjuntura vivenciada por Claudio, provavelmente compôs a forma como esse sujeito estabeleceu suas relações com a escola e com o universo da criminalidade, se afastando de um e se aproximando de outro:

eu comecei, assim, evoluir na escola, né? Mas aí, já comecei também a me envolver lá em Brasília, comecei a envolver, conhecer, aí já... assim, né, enquanto eu segurei na escola, até que eu fui bem, né? Mas aí chegou uma época que eu me

---

<sup>52</sup> “Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto. [...] Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana” (Vygotski, 2001, p.346)

afundei demais mesmo nessa vida, aí larguei de mão, e parei (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Neste trecho, Claudio nos conta que mesmo conseguindo apresentar certo sucesso escolar, sua relação com o envolvimento criminal foi mais forte do que os vínculos com a escola. O que corrobora a concepção de Abramovay, et. al. (2012):

É também o ambiente escolar fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos (Abramovay, et. al., 2012, p. 19).

Nesse sentido, é importante demarcar que a escola também pode se configurar como ambiente protetivo e que é capaz de estabelecer vínculos importantes para o desenvolvimento do sujeito.

Davi, em sua entrevista, demarca que diante de um contexto de precário acesso a direitos básicos e vulnerabilidades sociais, alguns ambientes escolares se configuravam como lugar de fuga dessa realidade e alimento cultural:

as professoras gostavam muito de mim... teatro na escola, fazia música, sempre gostei muito de arte, de teatro, música... Eu acho que foi o que não... fez a minha mente... o meu cérebro, não... não queimar, acho que foi a música, arte né? Que eu, um exercício constante do cérebro. (Trecho retirado da entrevista realizada com Davi).

A narrativa de Davi nos remete a Vigotski (1999), que enuncia a arte como catarse, ou seja, como instrumento de descarga emocional e ressignificação de vivências. O que

nos faz valorizarmos a potência e o papel dos espaços de socialização de cultura dentro do ambiente escolar, uma vez que é a partir das expressões culturais e sociais que os seres humanos se constituem, se desenvolvem e se relacionam (Vygotski, 1991).

Nesse sentido, Freire (2015) reafirma a importância de considerarmos os ambientes informais de socialização como espaços de aprendizagem, salientando que a aprendizagem em ambiente escolar não se dá somente no ensino de conteúdos, mas principalmente nas relações estabelecidas.

E isso foi possível notar nas entrevistas realizadas. Em suma, as vivências relacionadas à escola não eram tão positivas, exceto quando se falava em espaços de socialização:

Ah, gostava dos amigos, né? Futebol que jogava na quadra, futebol... esses negócio, gostava muito. [...] Ah... os amigos de antigamente né. Vish, os amigos.... Era uma amizade boa né, eu tenho muita lembrança boa que a gente não esquece. Eu gostava muito. (Trecho retirado da entrevista realizada com Fernando).

Até que eu gostava... porque assim né, recreio, esses trem... assim, né, é igual eu te falei, eu tinha bom convívio com meus colegas de escola, né? Então principalmente na hora do recreio, nós já, a gente gostava de brincar. [...] é essa época que eu gostava muito, e a gente era muito feliz (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Assim, foi possível compreender que a socialização com os colegas foi parte importante e significativa do cotidiano escolar, compondo as únicas vivências positivas da escola regular, rememoradas e narradas por esses sujeitos. O que sugere laços não muito fortalecidos com a instituição escolar, mas sim com os colegas. Essa fragilidade da relação entre os sujeitos da pesquisa e o ambiente da escola regular, como já evidenciado

nesta sessão, culminou em processos excludentes, que por sua vez, ocasionaram o afastamento desses sujeitos da escolarização.

Porém, esse afastamento, multifacetado, foi temporário para a maioria dos sujeitos de pesquisa. Apenas Paulo e Moacir não deram continuidade à sua escolarização em outros modelos de escola. A seguir nos debruçaremos sobre as vivências dos sujeitos nesses outros espaços escolares.

### ***5.1.2 A escola no Sistema Socioeducativo***

O Sistema Socioeducativo é uma estratégia de segurança pública, que tem como objetivo promover assistência e responsabilização de crianças e adolescentes que cometeram ato infracional (Brasil, 2006; Lei nº 12.594, 2012).

Para o devido cumprimento das medidas de socioeducação<sup>53</sup>, o Estado dispõe de alguns estabelecimentos, chamados centros de socioeducação, cujo objetivo é garantir que as medidas que tenham caráter de privação de liberdade sejam executadas e efetivadas, de acordo com a especificidade de seu atendimento, são eles: o centro de internação, o centro de internação provisória e a casa de semiliberdade (Lei 8. 069, 1990; Lei nº 12.594, 2012).

Neste contexto, como o próprio nome sugere, o sistema socioeducativo tem a Educação como fundamento, e surge como uma proposta alternativa ao antigo código de menores, que previa sanções repressivas e violentas às crianças e adolescentes ditos como infratores (Barros et. al., 2014)

---

<sup>53</sup> A saber: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Tais medidas são divididas entre as de meio aberto: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; e as de privação de liberdade ou meio fechado: semiliberdade e internação.

Assim, nesses estabelecimentos, a Educação aparece de forma ambígua, ora como um direito, ora como um dever:

a educação surge como um efeito da Medida Socioeducativa. Estudar torna-se uma obrigação para todos os sujeitos, independente se desejam ou não frequentar este espaço e desconsiderando a trajetória escolar destes sujeitos. A escolarização se torna central no discurso e na prática, configurando uma obrigação e um direito aos adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas de internação. A educação nesses moldes adquire duas características centrais, a primeira de atividade primordial, indispensável, na qual o indivíduo não pode deixar de participar, obrigatoriamente ele precisa estar estudando para ser contemplado pelas demais atividades oferecidas na unidade. Em segundo lugar, a educação surge como um atestado de bom comportamento, indicando ao judiciário e a sociedade civil quais indivíduos estão preparados para o retorno à sociedade (Barros et.al., 2014, pp. 6 e 7).

Diante dessa explanação, nos debruçaremos sobre a vivência de Leonardo, que como apresentado na Figura 1, foi o único que relatou ter vivenciado práticas educacionais em instituições de sócioeducação.

Os relatos de Leonardo se referem aos períodos que ficou internado no Centro Socioeducativo de Uberlândia (CSEUB). Segundo ele, chegou a ser internado três vezes, a primeira aos 15 anos, a segunda aos 16 e a terceira, aos 17 anos:

a primeira vez eu fiquei uma semana. Aí eu lembro que a doutora da infância da juventude, me ajudou e me deu uma oportunidade em tá fazendo curso, serviços comunitários, palestra, pra mim não ficar preso. Mas, mesmo assim, eu saí na rua e não fiz nada, não dei palestra, nem fiz nenhum tipo de coisa. [...] Por causa da quebra do benefício aí eu tinha ido preso pela segunda vez, e tava com essa quebra

desse benefício que eu não tinha feito o serviço comunitário nem as palestra, aí eu fiquei três meses, noventa dias (Trecho retirado da entrevista realizada com Leonardo).

Leonardo relata que durante esse período de internação de 90 dias participou das atividades escolares dentro do centro de socioeducação. E diferentemente do explanado por Barros et.al (2014), essa participação não foi obrigatória:

Leonardo: se eu tivesse vontade de estudar, porque passava a lista, o agente passava a lista “quem quer estudar?” aí os menino falava “eu” aí anotava o nome e depois de duas semanas saía a lista das normas pra quem queria estudar.

P: E aí se você não quisesse, cê não colocava o seu nome na lista e não estudava?

Leonardo: Era por opção.

(Trecho retirado da entrevista realizada com Leonardo).

Atribuímos essa diferença de oferta com relação a obrigatoriedade, como sendo positiva, uma vez que acreditamos em uma Educação que gera emancipação, assim como defende Freire (2005):

A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, em sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 2005, p. 7).

Deste modo, compreendemos que a obrigatoriedade da atividade do estudo, principalmente em uma instituição de segurança pública, não possibilita a construção e o desenvolvimento de uma consciência autônoma. Em contrapartida, nos questionamos: como esse adolescente constrói o interesse pela atividade de estudo frente ao conjunto de condições vividas pelos que estão em cumprimento de medida socioeducativa? Como se

constrói a atribuição de sentido ao processo educativo, uma vez que são pessoas marcadas pelo processo de criminalização, privação de direitos e exclusão, inclusive escolar?

Assim, nos questionamos sobre as razões para essa (re)aproximação escolar, tendo em vista a trajetória de desvinculação com a escola regular, abordada na subseção anterior.

A esse respeito, Leonardo relata não ter tido tanto interesse nas atividades escolares durante a primeira e segunda internação, procurando mais a escola quando foi internado pela terceira vez, aos 17 anos, quando ficou 7 meses na unidade. Ele alega que nessa época, o interesse nos estudos surgiu da necessidade de realizar outras atividades, fugir do ócio e de pensamentos ruins, além de alcançar o benefício de remição de pena:

P: E aí você escolheu estudar lá dentro por quê?

Leonardo: Tipo, pra passar um pouco o tempo e pra arejar um pouco a cabeça... pra não tá pensando coisas errada aí. Eu tenho o pensamento desse jeito.

P: E você ganhava algum benefício por estudar?

Leonardo: Ganhava a remição.

P: Entendi. Então estudar te ajudou a sair mais cedo?

Leonardo: Sim, com certeza.

(Trecho retirado da entrevista realizada com Leonardo).

Esse relato de Leonardo nos faz compreender que os motivos para que ele retorne à escola, não têm ligação com sua necessidade de desenvolvimento, mas sim uma necessidade de estabelecer formas saudáveis de existência dentro do centro socioeducativo e terminar logo o seu tempo de internação.

Entretanto, alguns elementos apresentados pelo participante do estudo são divergentes ao funcionamento da política de socioeducação, se aproximando muito do modo organizativo do sistema penitenciário. Como exemplo podemos citar além da

discordância sobre a obrigatoriedade da atividade de estudo, a menção à possibilidade de remição de pena.

O Sistema Socioeducativo não prevê remição pelo estudo, porque os eixos da medida socioeducativa, a saber: 1) ato infracional, 2) Saúde, 3) Educação, cultura, esporte e lazer, 4) trabalho e profissionalização e 5) família e relações sociais (Brasil, 2006), são embasados nos direitos da criança e do adolescente, previstos no ECA (Lei 8. 069, 1990). Deste modo, o acesso à Educação compõe a medida socioeducativa, tendo o adolescente que obrigatoriamente responder bem a esse eixo, ou seja, estar devidamente matriculado, frequente e progredindo nos estudos, para evolução, progressão ou extinção da medida.

Essa confusão, esquecimento ou mistura de vivências, se justifica com base em como as memórias são formadas. Como vimos na subseção 1.1 deste trabalho, a memória se constrói com base no processo de significação, que engloba contexto, sensações e emoções advindas da vivência do sujeito. Assim, o ato de recordar ou esquecer

depende diretamente do envolvimento que determinada informação tem com a atividade, das necessidades e motivos. Uma informação somente será esquecida (extinta) se perder seu valor, salvo naquelas condições e que é um esquecimento somente temporário do conteúdo, motivado por algum fator emocional ou um forte distrativo (Almeida, 2008, pp. 157 e 158).

Deste modo, nem todas as recordações são fidedignas ao ocorrido, pois são construídas a partir das vivências do sujeito. Assim, entendemos que a forma como Leonardo significou suas vivências, o fez construir memórias que cruzam e aproximam elementos entre os Sistema socioeducativo e Prisional. O que nos faz questionar: até que ponto, para as pessoas que estão inseridas nesses dois equipamentos de segurança pública, esses sistemas se diferem?

Ademais, Leonardo não traz mais elementos sobre suas vivências educacionais no centro socioeducativo, assim como nenhum outro participante. Essa escassez de informações, faz com que não seja possível compreender as singularidades dos sujeitos colaboradores da pesquisa com relação os mecanismos excludentes presentes nas vivências escolares nesses espaços.

### ***5.1.3 A escola no Sistema Prisional***

De acordo com o Art. 18 da LEP (Lei nº 7.210, 1984), o ensino fundamental é de oferta obrigatória nas unidades prisionais em todo o território nacional e o ensino médio, apesar de não ter essa obrigatoriedade de oferta, é incentivada. Porém apesar dessa constatação de obrigatoriedade de oferta, como discutimos na seção introdutória deste trabalho, nota-se uma expressiva falta de acesso ao sistema educacional por parte da população prisional. Tal lacuna é corroborada pela trajetória escolar dos egressos entrevistados, ilustrada pela Figura 1, onde é possível identificar que apenas metade dos sujeitos participou de atividades de estudo quando estavam custodiados pelo Estado em unidades prisionais.

Dessa forma, os relatos dos participantes deste estudo estão repletos de denúncias a respeito da falta de acesso à Educação em âmbito prisional: “As instituições que eu passei não tinha, é... não tinha... cê não tinha acesso a estudar, né?” (Trecho retirado da entrevista realizada com Davi).

Além da falta de acesso, os relatos também apontam que nos casos em que a instituição prisional disponibiliza oportunidades de estudo, há uma seletividade de quem pode acessar o direito à escola. Essa seleção, segundo os participantes, é pautada em

critérios determinados pela equipe de segurança, denotando uma relação de poder no cárcere:

Claudio: as vagas é muito limitadas, né, e assim, né, geralmente a gente preso mais antigo eles não gostava muito de deixar, porque eles falava que a gente não tinha comportamento e tal, esse trem. Sempre teve esse negócio de implicância também, sabe? Com preso, com o aquele... sabe? Não querer por o preso junto, e esses trem... Mas o programa era pra ser pra todo mundo, mas a direção do sistema penitenciário age conforme ela quer [...] então assim, nós cumpria, mas do jeito deles, né? Eles falavam que isso era pro sistema carcerário, mas era pra quem eles queria dentro do sistema carcerário. (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Apesar de Claudio atribuir aos policiais penais a responsabilidade dessa seletividade de diretos, com base em Marx e Engels (2007) compreendemos que essa dinâmica independe da vontade de qualquer indivíduo, seja ele preso ou agente prisional, isso porque essa relação de poder estabelecida entre esses sujeitos, está intrinsecamente ligada à ideologia do modo de produção e às formas de divisão de trabalho, visto que, os policiais penais são representantes do poder do Estado, que nega direitos aos encarcerados como forma de manutenção das condições de classe, legitimada pelo direito criminal.

Nesse sentido, Leonardo traz a dinâmica da unidade prisional como justificativa para a dificuldade de acesso às atividades de estudo. Segundo ele, nem todos os pavilhões são equipados com salas de aulas, então, a equipe de segurança realizava periodicamente rodízios entre as celas e pavilhões, de acordo com o comportamento e tempo de permanência no sistema. Assim, somente após um período no sistema, ocorre um rodízio entre os aprisionados, como uma progressão de pena, que levava pessoas com maior tempo de permanência para um pavilhão onde teria a oportunidade de estudar e trabalhar,

ou seja, apenas aqueles que tinham um maior tempo de cumprimento teriam o direito de ter acesso aos benefícios, e como vimos, o estudo é considerado um benefício dentro do cárcere:

Eu não sei por que eu tava num pavilhão que num tinha escola, porque vários pavilhão lá não tem escola lá na Jacy. Único pavilhão lá que tinha escola era o semiaberto e o fechado. Aí outros pavilhão não tinha essa oportunidade de tá estudando, acho que no semiaberto e no fechado, que tinha oportunidade. E pra chegar no semiaberto num bloco do fechado na época, era muitos ano andando em pavilhão, tipo assim, ocê fica três meses no pavilhão 1, três mês no pavilhão 2, três meses no pavilhão 3, aí cê vai pro semiaberto, pavilhão do semiaberto, aí cê tem uma oportunidade de trabalhar, trabalhar, estudar... (Trecho retirado da entrevista realizada com Leonardo)

Esses rodízios, que “justificam” o acesso de uns e a privação de outros ao direito à Educação, parece ser muito semelhante à dinâmica social vivenciada em liberdade, em que nem todos tem acesso a direitos sociais, e que para alguns terem, outros precisam necessariamente não ter.

Nesse processo, o tempo aparece como organizador dessa dinâmica, pois os participantes da pesquisa relataram que o tempo de permanência ou duração da pena eram também utilizados como critério para a seleção de quem teria acesso à Educação no estabelecimento penal:

Moacir: Lá é muito complicado as coisas, né? Só estuda aqueles que têm muito... muitos anos né, pra... pra ficar lá. Aí tem uma oportunidade aquele povo que tem muitos anos. E a gente que tem oito ano, devia oito ano, essas coisas assim, a gente não tinha muita oportunidade não, entendeu?

P: Mas oito anos não é muito?

Moacir: Lá pra eles não.

P: Nossa, pra mim é muito.

Moacir: Pra mim também...

(Trecho retirado da entrevista realizada com Moacir)

Aqui nos deparamos com o fator tempo, que Foucault (2015) apresenta como o grande organizador da vida no sistema capitalista, dentro e fora do cárcere:

é a introdução do tempo no sistema do poder capitalista e no sistema penal. No sistema de penas: pela primeira vez na história dos sistemas penais, já não se pune por meio do corpo, dos bens, mas pelo tempo de viver. O tempo que resta para viver é aquilo que a sociedade vai apropriar-se para punir o indivíduo. O tempo é permutado com o poder. [E,] por trás da forma-salário, a forma do poder posta em prática pela sociedade capitalista tem essencialmente por objeto exercer-se sobre o tempo dos homens: a organização do tempo operário [na] fábrica, a distribuição e o cálculo desse tempo no salário, o controle do lazer, da vida operária, a poupança, as aposentadorias etc. (Foucault, 2015, p. 66).

Diante dessa concepção, a apropriação do tempo como forma do exercício de poder e dominação sobre a classe trabalhadora, explica esse critério de tempo de permanência no sistema prisional para acessar a Educação. Afinal, no sistema capitalista, quanto tempo eu preciso trocar para poder “comprar” o acesso à escola?

O problema é que a educação não deveria ser tratada como uma mercadoria, mas sim como um direito, ao qual o acesso independesse de uma moeda de troca. Entretanto, no sistema prisional ela aparece dependente do “bom comportamento” e do tempo, elementos que também se tornam objetos valiosíssimos que possibilitam permuta entre o tempo de estudo e tempo de prisão: a famosa remição de pena.

E essa é a explicação de Paulo para a utilização do critério tempo de pena para ter acesso ao direito à Educação no Sistema Prisional. O participante, assim como Lavandoski (2019), relata que tanto as pessoas aprisionadas quanto os trabalhadores da unidade prisional, compreendem a atividade de estudo basicamente como uma possibilidade de remição de pena, não de desenvolvimento do sujeito:

lá no prisional só deixa estudar quando a pessoa já tá tendo que pagar muita, muita pena, entendeu? Aí, isso aí, que vai trazer um benefício pra ele, pra reduzir a pena deles, entendeu? Porque a minha, a minha penalidade lá era pouca. Então não tinha necessidade de eu tá estudando pra tá caindo a minha penalidade lá. Então, o estudo que eles implantaram, esse estudo lá, é pra isso. A pessoa estudar e tá caindo a penalidade deles (Trecho retirado da entrevista realizada com Paulo).

Tal compreensão em relação ao acesso à escola na prisão desconsidera o objetivo primeiro da escola em desenvolver o ser humano a partir da apresentação sistemática e organizada de conceitos científicos construídos pela humanidade ao longo da história (Vygotski, 2001). Entendemos que isso acontece porque para esse sujeito, a escolarização dentro do sistema, aparentemente não teria outra função, que não fosse possibilitar que ele saísse mais rápido da condição de aprisionamento.

Isso nos remete às vivências de Paulo na escola regular: será que elas possibilitaram que ele significasse o ambiente escolar como aquele que propicia o desenvolvimento? Diante do apresentado na subseção da escola regular, acreditamos que não. E talvez essa seja uma explicação para sua compreensão reducionista à função da escola como promotora de remição.

À vista das funções que a escola desempenhava na vida desses sujeitos dentro do Sistema Prisional, o participante Thiago explana a respeito de uma possibilidade de

existência e resistência à lógica do cárcere, muito parecida ao explicitado por Leonardo com relação a escola do socioeducativo:

Thiago: Pra mim sair do meio daquele convívio, daquele convívio de conversa, pra mim tava umas conversa muito errada. [...] Na escola cê tinha notícia da rua, que o professor de vez em quando falava alguma coisa. Cê tinha ali... tinha um... tinha uns meninos que era de outra cela, não era aquele convívio com...todo dia as mesma cara, tinha conversa sadia, que ali era sempre um negócio de estudar, quando eu não sabia ler um vinha me ajudava, entendeu? Foi tipo um... pra passar os dia... passar os dias porque era mais rápido. Que aí eu ia cedo e voltava bem dizer uma hora da tarde, e pra mim aquilo tava bom demais. (Trecho retirado da entrevista realizada com Thiago)

Neste trecho, Thiago enuncia o papel protetivo e emancipatório da escola, pois assim como explana Oliveira e Melo (2020), a escola do sistema prisional tem a função de manutenção da saúde mental das pessoas aprisionadas, ao possibilitar uma certa mobilidade dentro espaço prisional e promover outras possibilidades de relações sociais. Nesse sentido, Thiago aponta que as atividades escolares se configuravam como um respiro diante da quantidade de violações e violências que perpassavam seu cotidiano dentro da unidade, uma forma de tomar contato com o mundo extramuros, de lidar com o tempo de permanência na prisão e de estabelecer outras relações sociais.

Aqui, mais uma vez outras funções são atribuídas à escola, funções que seriam complementares, mas que na verdade são significados como sendo principais razões para os sujeitos sentirem necessidade de frequentar a escola. Chegamos a essa conclusão porque nenhum participante trouxe que o desejo de voltar a estudar estava associado à necessidade de aprender e desenvolver-se, em suma, relataram a necessidade de

continuarem sobrevivendo no ambiente prisional de uma forma sã ou de conseguirem o benefício de alcançarem a liberdade antes do estabelecido.

Diante disso, destaca-se o relato de Claudio: “Só a única coisa que pra cê ir pra esses lugar, cê tinha que abrir mão do sol, né? Ou cê ia pro sol, ou cê ia pros benefício, cê que escolhia”, que além de novamente dizer da atividade de estudo como um benefício e não um direito, retrata uma realidade em que o sujeito tinha que escolher qual direito acessar, uma vez que o acesso a um direito fazia com que o sujeito perdesse o acesso a outro. Tal fala nos remete à unidade prisional como um lugar de negação de direitos por excelência, onde alguns direitos se sobrepõem a outros, como explana Fernando:

P: O trabalho foi oferecido?

Fernando: Foi sim... Agora escola, eu não me lembro. Não me lembro da escola.

P: E por que você acha que foi oferecido o trabalho e a escola não?

Fernando: Então... eu não sei...

(Trecho retirado da entrevista realizada com Fernando)

Aqui traçaremos algumas hipóteses que terão como objetivo tentar explicar o porquê de o trabalho ter sido mais incentivado dentro do sistema prisional do que a atividade de estudo.

Em um primeiro momento, vê-se como essencial, remontarmos a história das prisões na sociedade, para compreendermos os objetivos da oferta de trabalho nesta instituição. Para tal, recorreremos a Foucault (2014), que realiza essa abordagem histórica e discorre que a oferta de trabalho no cárcere está intimamente ligada à normatização do ser humano, como uma forma de ajustar aqueles sujeitos que outrora ameaçaram o sistema de produção, para serem submissos à lógica de exploração:

O trabalho penal deve ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinaria que transforma o prisioneiro violento, agitado, irrefletido em uma peça que

desempenha seu papel com perfeita regularidade. [...] requalifica o ladrão em operário dócil (Foucault, 2014, pp. 235 e 236).

Aliado a isso, a ideologia capitalista dissemina que outra<sup>54</sup> oportunidade de alcançar mobilidade social seria através do trabalho, pois essa atividade, teoricamente os tiraria da condição de criminosos e marginais, para se tornarem trabalhadores. Nesse sentido, o trabalho muitas vezes torna-se mais atrativo do que o estudo, de modo que a falta de oferta Educacional no cárcere não é reivindicada ou questionada, é naturalizada. Eles são ensinados a aceitarem as ausências de acesso a direitos, porque caso houver questionamentos, isso pode ser visto como indisciplina e eles podem ser penalizados, inclusive, com mais tempo de prisão.

Diante disso, surge nossa primeira hipótese: compreende-se que por mais que a oferta de estudo dentro do sistema prisional, de certa forma, também sirva à lógica do controle e disciplinamento, ela contraditoriamente ameaça o sistema, pois como já explanado anteriormente, a Educação desenvolve consciência crítica e gera emancipação nos sujeitos. E como disserta Freire (2005), a falta de consciência sobre as relações de exploração, gera submissão:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão "aceitam" fatalistamente sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor (Freire, 2005, pp. 57e 58).

Assim, pensando manutenção da lógica do sistema social é mais interessante oferecer atividades laborais dentro do cárcere do que atividades educacionais, pois o

---

<sup>54</sup> Visto que a primeira foi a escolarização da infância e adolescência, cujo sujeito fracassou. E se fracassou porque esse seria o caminho novamente?

trabalho favorece a exploração de mão de obra e estimula as desigualdades sociais, e o estudo traria condições de enfrentamento a essa realidade.

Tal linha de pensamento nos fornece elementos para a formulação de outra hipótese<sup>55</sup> para explicar essa diferença de oferta entre Educação e trabalho no cárcere: a exploração da força de trabalho.

Essa concepção também é defendida por Chabrawi (2021). Segundo o autor, a chamada inclusão produtiva, favorece a exclusão e exploração, pois o contingente de pessoas aprisionadas, expostas a um ambiente superlotado, atravessado por inúmeras violações de direitos, torna a pessoa aprisionada um alvo fácil de exploração de mão de obra. São pessoas que veem no trabalho uma forma de fugir do ócio e alcançar a tão sonhada liberdade via remição de pena, por isso estão suscetíveis a empregos sem garantias trabalhistas e salariais.

Esse cenário favorece o aparecimento de empresas, que carregam o falso rótulo de terem “responsabilidade social”, mas que na verdade estão em busca de mão de obra barata e sem direitos trabalhistas. Nesse contexto, a população carcerária ávida por liberdade, fica vulnerável a mais violações de direitos, que se mantém mesmo após o alcance da liberdade, pois a política da inclusão produtiva não se estende aos egressos do Sistema Prisional, de modo que os sujeitos ao saírem da condição de cárcere, são dispensados de seus postos de trabalho, compondo a multidão de egressos sem emprego, sem renda, sem qualificação para concorrer às oportunidades existentes, carregando estigmas e preconceitos, grandes obstáculos para se conseguir produzir a vida de forma lícita na sociedade (Chabrawi, 2021).

Assim, compreende-se que a forma como o sistema capitalista se organiza, promove a manutenção de uma parcela de pessoas com baixa escolaridade, cuja lacuna

---

<sup>55</sup> Que talvez não anule, mas some-se à hipótese anterior.

educativa justificaria sua marginalização e criminalização. À vista disso, é propagada a concepção de que para aqueles que não obtiveram sucesso a partir da escola, restou o caminho do trabalho ou da criminalidade, como forma de garantia de subsistência e possibilidade de saírem dessa condição social precária.

Por sua vez, esse processo é determinante para a construção da subjetividade do sujeito, visto que

os homens têm, antes de qualquer outra coisa, que produzir os meios necessários ao seu próprio existir. A produção de sua existência é, assim, o processo pelo qual os homens produzem sua própria vida material. O modo de produção é, portanto, a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens (Lombardi, 2010, p. 24).

É através dessas razões que explicamos essa maior oferta de atividades laborais em comparação às educacionais dentro das unidades prisionais. Lembrando que essa oferta, é bem escassa em comparação à quantidade de pessoas encarceradas, ou seja, o processo de exclusão não se encontra somente na falta de acesso a esses direitos, mas também na forma como esse acesso é fomentado.

Para discutirmos a respeito, vê-se necessário lembrar que a Educação oferecida no Sistema Prisional é a Educação de Adultos em Prisões, uma espécie de EJA voltada para o contexto prisional, que é regida por leis próprias e prevê sobretudo a inclusão social da pessoa aprisionada. Nesta modalidade de ensino, a forma como as atividades são oferecidas depende do perfil de escolarização das pessoas que acessam a escola. Como, em geral, o Sistema Prisional é composto de uma maioria com escolaridade inferior ao ensino fundamental completo, em geral foca-se em atividades de alfabetização e relativas ao ensino fundamental, em turmas multisseriadas, cujo foco não está somente nas práticas pedagógicas e apropriação de conhecimentos científicos, mas também na contradição

entre a busca pelo desenvolvimento de uma emancipação desses sujeitos e de uma tentativa de ajustamento social (Pereira, 2018).

Aqui nos deparamos novamente com a contradição da oferta educacional dentro do cárcere: de um lado a educação bancária, pela qual “os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isso mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos” (Freire, 2005, p. 69); de outro lado, a Educação emancipatória, focada no desenvolvimento de um ser humano consciente que se baseia na

organização intencional das relações sociais vividas na escola, para que todos que dela participam possam viver práticas que os possibilitem ter liberdade de pensar, compreender e agir no mundo de forma ativa, crítica e criativa, rumo à emancipação humana (Teixeira, 2022, p.11).

Essa contradição mostra-se presente no relato de Claudio, que realiza uma crítica contundente sobre a qualidade do ensino ofertado nos estabelecimentos prisionais, questionando o caráter de inclusão que o Estado propõe mediante a Educação:

Claudio: Era uma escola, mas não valia nada. Resumindo, em termos de educação, procê crescer... igual eu, pra terminar o primeiro grau, né, da quinta a oitava, não valia, né? Você tava estudando lá... cê fazia a escola que separava, mas... passava lá, mas não passava lá... na rede municipal, né? Ficava inválido porque ele não tinha um programa de lei, um trem pra fazer essa inclusão com a gente.

P: Mas por que não valia?

Claudio: Os professor falava mais ou menos assim, eles não gostavam nem de alegar... ter esses tipos de conversa com os alunos, sabe? Pra não descrençar eles, né? Mas... meus professor chegou a falar pra gente, né? A maioria deles era estagiárias, né, que tá terminando, né? Então era pra eles estagiar e dar benefício

pra gente, pra ver se criava a mesma expectativa que a senhora tem, de a gente voltar pra escola, e tentar assim, ter uma vida social (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Nessa passagem, Claudio nos traz vários elementos importantes a respeito de sua percepção das práticas educacionais dentro do cárcere, dentre eles o entendimento de que não haveria equivalência de currículo entre a escola extramuros e a escola em ambiente prisional, dessa forma, portanto, o período cursado não teria validade.

Essa é uma informação que tem várias nuances que merecem apontamentos. A primeira delas é com relação a essa validade. Aqui compreendemos que Claudio se referia à certificação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: “Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade” (Brasil, 2010, p. 3), devendo inclusive, em respeito às Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, ser não estigmatizante, ou seja, o certificado não deve constar o nome da unidade prisional (Brasil, 2009b).

Isso nos faz pensar três hipóteses: 1) Na ocasião à qual Claudio se refere, a legislação supracitada ainda não existia, tendo em vista que ele está em liberdade desde 2014 e essa legislação entrou em vigor em 2010; 2) o estabelecimento penal não estava seguindo as diretrizes legais para o oferecimento da atividade de ensino em ambiente carcerário ou 3) Claudio compreendeu equivocadamente a respeito da validade do curso.

Aqui, não saberemos qual a hipótese que coincide com a realidade, mas como nosso ponto de partida são as memórias das vivências escolares desses sujeitos, não consideraremos a terceira hipótese, focando no que temos de concreto: o relato de Claudio. O participante nos apresenta uma escola que se mostrava a ele como uma instituição que tinha como base 3 objetivos: 1) responder à obrigatoriedade da oferta de

ensino e do benefício de remição, 2) auxiliar na formação de professores iniciantes (estágios) e 3) fomentar no sujeito o desejo para o retorno à escolarização extramuros. Ou seja, um estabelecimento educacional, cujo desenvolvimento do ser humano, que deveria ser o objetivo primeiro da instituição escolar, não está dentre suas principais preocupações.

Esse contexto nos remete a Onofre et. al (2019), que faz uma crítica às instituições escolares dentro de unidades prisionais que atuam muitas vezes em detrimento de uma obrigatoriedade prevista na legislação e não assumem um compromisso com relação à qualidade de ensino. A esse respeito, os autores apontam que esse tipo de prática, infelizmente não é difícil de encontrar em território nacional:

a EJA no contexto prisional, não pode ser “uma distribuidora” de conhecimentos básicos com vistas à certificação [...] Um currículo que prescreve um “mínimo” que é o “máximo” para salvaguardar o discurso do direito é um currículo traiçoeiro que oferece migalhas para cumprir minimamente a legislação (Onofre et. al, 2019 p. 469).

Assim, compreendemos que apenas oferecer o ensino não é suficiente para a promoção do desenvolvimento de uma consciência crítica e de um ser humano autônomo. Há a necessidade de pensarmos na qualidade dessa oferta (Rego, 2002), visto que o ato de apenas disponibilizar atividades educacionais ditas como ressocializadoras para a população carcerária, parece mascarar o processo de exclusão social a que essas pessoas estão submetidas. Nos remetendo novamente à Bourdieu e Champagne (2001), que discorre sobre um ensino precário disfarçado por um discurso ideológico de inclusão, fomenta mais exclusão social.

O que nos faz questionar: como é possível em um ambiente de privação de liberdade a Educação caminhar no sentido de promover emancipação e o desenvolvimento desses sujeitos?

Encontramos resposta na contradição, no papel protetivo que a escola ocupa na vida dos sujeitos aprisionados. Como ocorreu com Thiago, que traz em seus relatos, vivências escolares que o possibilitaram ressignificar suas possibilidades de existência, dentro e fora do cárcere:

É... desses seis anos, seis anos e quatro meses que eu fiquei, eu estudei, conheci a professora Sônia<sup>56</sup> que me ajudou, hoje mais ou menos eu leio e escrevo é por causa dela, a professora Sônia falava pra mim: “não, não deixa nada te atingir não, vem”. Eu ia, de pouco a pouco eu fui aprendendo, e eu entrei lá com a segunda série. Aí pra ela lá eu já tava como se fosse um da quarta ou quinta série, eu passei pra frente, foi um bom estudo, não achei ruim não, que nesse pouco tempo que eu tava lá, que eu aprendi muita coisa em minha vida, mas ela me deu muita força assim de querer, querer sair e ir pra frente. Minha família também me ajudou demais, minha mãe mais minha esposa, eu contei com elas pra me ajudar, mas graças à professora lá que... que eu mudei também, mudou meu pensamento também muita coisa. [...] a professora Sônia sempre me deu força. Não, eu já falei, tinha falado pra ela várias vezes: “não vou vir mais não”. E ela: “Não, cê não vai fazer isso não. Se você não vir, eu vou mandar te tirar lá da cela”, então eu ia. Eu tinha uma confiança nela, ela tinha confiança em mim, mesmo eu sendo preso (Trecho retirado da entrevista realizada com Thiago).

Thiago encontrou alguém que o percebeu, para além da condição de aprisionado, que anula e despersonaliza o sujeito. Thiago foi reconhecido como um ser humano

---

<sup>56</sup> Nome fictício

concreto, repleto de potencialidades. O que nos remete ao papel que o professor desempenha no processo de ensino-aprendizagem.

O professor, além de organizador e mediador, possui um papel afetivo, importantíssimo para o processo de ensino-aprendizagem. De modo que se sua atuação for proposta de uma forma mais próxima, que valorize o sujeito, sua história e seu contexto de desenvolvimento, a afetividade gerada por essa relação estabelecida pela atividade de ensino, transmite confiança, o que interfere no modo como o sujeito vai significar e investir em sua aprendizagem (Tassoni, 2000).

Notem que Thiago inicia seu relato dizendo com orgulho de um dos principais frutos dessa relação educativa: o domínio da leitura e da escrita. Que como dizia Freire (2014, p. 41): “Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”.

Assim, no ato de ser reconhecido pelo outro como um ser humano, Thiago encontrou filiação social. A confiança estabelecida pela professora em sua aprendizagem, em seu desenvolvimento, totalmente oposta aos questionamentos que lhe foram apresentados durante a infância (como vimos na subseção sobre as vivências da escola regular) com relação a sua capacidade, inclusive neurológica, possibilitou novos caminhos. Isso marca, mais uma vez, a contradição dos sistemas prisional e social, uma vez que Thiago encontrou ferramentas emancipatórias em um ambiente de privação, enunciando a potência da prática educacional contextualizada e humanizadora, mesmo em contextos não muito favoráveis.

#### ***5.1.4 Supletivos/EJA***

Como é possível identificar na Figura 1, quatro participantes relataram ter continuado sua escolarização, através de supletivos/EJA. Ao nos depararmos com os relatos, constatamos que as vivências educacionais nessa modalidade variaram entre uma frequência em aulas no período noturno, até a mera realização de exames específicos para a conclusão dos estudos.

Isso ocorre, devido a especificidade da EJA, que historicamente foi desenvolvida no Brasil em 1996 como uma reformulação do antigo supletivo, que surgiu em 1971, como uma modalidade de escolarização para pessoas que não concluíram o ensino regular em idade própria (Sant'Anna, 2012). O supletivo exigia menor tempo de curso, se comparado à escola regular, sendo oferecido tanto presencialmente em período noturno, quanto via rádio, televisão, correspondência ou até mesmo a partir da aprovação em provas que nivelariam o conhecimento do estudante (Lei nº 5.692, 1971; Brasil, 2002).

Deste modo, compreende-se que a EJA é uma modalidade de ensino relativamente recente no Brasil, que possibilita algumas políticas públicas de conclusão dos estudos por parte de jovens e adultos que interromperam sua escolarização em algum momento da vida. Nesse contexto, encontram-se os egressos entrevistados.

Como é possível identificar na subseção 5.1.1, os fatores que levaram esses sujeitos a se afastarem da escolarização são multideterminados pelo sistema econômico e social vigente, que opera mediante divisão de classes, pelas políticas públicas excludentes, por práticas educacionais descontextualizadas e sem sentido, pela medicalização da Educação e da sociedade, por processos de marginalização, criminalização e disciplinamento. Esse contexto, ao produzir um fracasso escolar que localiza a culpa no sujeito, fez com que eles questionassem suas capacidades de aprendizagem e seu lugar dentro da esfera educacional, provocando a interrupção nos estudos.

Assim, compreende-se que a maioria desses sujeitos, são pessoas cujas vivências no ensino regular promoveram sentidos, dentre eles o de não seria mais possível alcançar a tão sonhada ascensão social pela via do estudo, devido ao fracasso escolar. Isso porque a forma excludente como a escola foi lhes apresentada durante a infância e adolescência, ensinou-lhes, a duras penas, a respeito de uma hierarquização social pautada no nível de conhecimento, o que demarcou o lugar social dessas pessoas na esfera de produção da sociedade capitalista (Bourdieu & Champagne, 2001).

Diante disso, surge o questionamento: quais foram os motivos que levaram esses sujeitos a retomarem os estudos na vida adulta?

Davi nos conta que essa motivação veio do incentivo que teve da esposa que é professora: “Eu conheci minha esposa e minha esposa é professora [...] Ela é pedagoga infantil. Aí me incentivou, né? Me mostrou até então uma visão que eu não tinha, né? [...] me incentivou a estudar” (Trecho retirado da entrevista realizada com Davi).

Esse incentivo, mencionado por Davi, pode ser explicado pela importância do meio e da afetividade, visto que no caso, a esposa por ser professora possibilitou novas relações entre a Educação e Davi, que de acordo com Vigotski (2010) só é possível a partir da vivência. Segundo o autor, é a partir da vivência e do modo como o sujeito se relaciona afetivamente com o meio e com os outros, que se constroem outras formas de consciência, significação e existência.

Assim, compreendemos que o fato de sua esposa ser professora o colocou em uma relação diferente do que ele já havia tido com a Educação, possibilitando novas significações e relações com essa área.

Em contrapartida, os motivos de Fernando para retomar os estudos não se baseiam em novas significações, mas em uma manutenção do discurso ideológico onde a escolaridade significaria a migração para uma condição de visibilidade social e inserção

no mercado de trabalho: “eu queria terminar meus estudos, sabe? [...] Sem estudo cê não é... a gente não é nada. Vish, o estudo é fundamental na vida do ser humano. Pra tudo, trabalho, pra tudo” (Trecho retirado da entrevista realizada com Fernando).

Apesar de Fernando de certa forma expressar em seu relato o papel constitutivo da Educação para o ser humano, esse papel não parece ser aquele denotado por Vygotski (2001) e Saviani (2015), mas sim aquele que apresenta “o caráter ideológico e utilitário da Educação na sociedade burguesa [...] que podem ser resumidos em educar para o consumo, para a cidadania nos moldes democráticos burgueses, que já estão conhecidos como extremamente autoritários e excludentes” (Lombardi, 2010, p. 37). Ou seja, Fernando diz de uma escola e uma Educação que efetiva uma estratificação social, que justifica e determina o lugar do sujeito na esfera produtiva da sociedade, entre o explorado ou excluído e o explorador ou aquele que promove a exclusão.

Já Claudio, afirma que seu intuito era o desenvolvimento e a busca por autonomia: “Eu não queria, como se diz, pra por um diploma na parede, só por falar assim: ‘ó formei’ [...] terminar pelo menos o terceiro colegial te ajuda a sempre ser alguém mais independente”.

Aqui nos deparamos novamente com o caráter emancipatório da Educação, do qual não temos dúvidas. Entretanto, diante do relato de Claudio, sentimos a necessidade de explanar sobre qual Educação que tem condições de efetivar de fato essa emancipação, uma vez que como vimos em Freire (2005; 2015), não é qualquer tipo de oferta educativa que possibilita a autonomia do sujeito e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Para isto, faz-se necessária, uma Educação que proporcione a desconstrução da alienação da classe trabalhadora e promoção da libertação dos oprimidos:

A educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a

busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a auto-realização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, também uma profunda transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação da ciência e da produção (Lombardi, 2010, p. 37).

Entretanto, o que podemos observar a partir dos relatos dos participantes deste estudo, é que essa Educação libertária é uma realidade bem distante daquela vivenciada por eles, tanto na escola regular, no sistema de justiça e na EJA:

Eu voltei pra escola [NOME DA ESCOLA], aquele que a gente faz de seis em seis meses, eu tentei. Eu fui indo aí... por fim, eu vi essa expectativa de... de fazer a prova, né? Mas a primeira vez eu fiz, né? Assim, eu estudei o que eu sabia, o que eu consegui ali de informação, a segunda vez também, eu peguei a informação, não tive ninguém pra chegar assim, não, vamos... vamos estudar, vou te ensinar que que cê tem dúvida. Fui mesmo mais na cara e na raça mesmo. Porque, assim, se você atingir a pontuação, né? Então, pra eles o que significa é que o cê atingiu a pontuação, né? [...] Aí, sempre, assim, que eu lembro da data e vou lá e procuro saber no site da... da... da... da Secretaria de Educação, que é tipo um ENEM dos burros, né, eu falo que é o ENEM dos burros, né, pra ver se termina os estudos. (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Em seu relato Claudio se refere a prova do ENCCEJA, uma política pública que substituiu os exames supletivos, e se remete a ela como sendo o “ENEM dos burros”. Aqui o sujeito nos conta a forma como se vê e vê as pessoas que não concluíram a escolarização em idade considerada socialmente como apropriada: “burros”. Essa

palavra, carrega um sentido pejorativo, construído socialmente como sendo uma pessoa que não possui inteligência. Pelo que vimos, Claudio se classifica dessa forma. Percebemos que, assim como a escola não considerou seu contexto, ele também não reconhece os elementos que ocasionaram a necessidade dessa escolarização tardia.

Diante disso, entendemos que a forma como Claudio se vê é fruto de elaborações e internalizações que ele realizou a partir de suas vivências escolares, que como vimos, foram repletas de processos excludentes, principalmente de rótulos (o que não aprende, o indisciplinado, o potencial criminoso).

Como Vigotski (2004) enunciou: “a experiência determina a consciência” (p. 80), sendo “a consciência, a vivência das vivências” (p. 71). Deste modo, “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (Vigotski, 2000, p. 27), sendo essa internalização somente possível pela e na vivência.

Deste modo, explicamos essa auto rotulação de Claudio, a partir do processo de construção de sua autoconsciência e subjetividade, a partir de suas vivências, pois

As especificidades de cada sujeito dentro destas dinâmicas farão vir à tona os frutos dos processos de sociabilidade vividos ao longo da vida, podendo ser interrompidas e reconstruídas novas subjetividades, acumulando sobre este sujeito novos jeitos de ser, estar, sentir e de se apresentar ao mundo, à sociedade (Garcia, 2013, p. 57).

Isso é corroborado a partir da própria fala de Claudio, que mesmo sendo questionado tanto sobre o uso da palavra “burros”, quanto sobre o quesito inteligência, nos traz para o que ele tem de concreto: o insucesso escolar, visto que ele não consegue ser aprovado na prova do ENCCEJA:

P: Mas por que dos burros?

Claudio: Ah, é porque nós ficou atrasado, né?

P: Mas não foi por falta de inteligência, né?

Claudio: É, mas assim, é um negócio que a gente usa, que às vezes, né... até ofende a gente mesmo, mas... eu já tentei umas duas vezes fazer a prova... que a gente faz a prova pelo... pela Secretaria de Educação, né, a gente faz e é eliminando, né? Aí eu não consegui, a redação me arreventa, né? (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Por mais que Claudio, apresente por várias vezes uma crítica com relação à qualidade da Educação e demonstre certa ciência sobre os determinantes históricos e conjunturais que perpassaram sua trajetória escolar, percebe-se através deste relato que ele ainda reproduz a lógica do sistema que culpabiliza o sujeito pelo seu insucesso, que localiza a origem do fracasso escolar no sujeito e em suas capacidades intelectuais. Isso porque por mais que ele saiba que “burro” é uma expressão pejorativa, que o ofende, o fato dele não conseguir ser aprovado nas provas surge como uma comprovação de sua falta de inteligência.

Assim, mais uma vez, o que é colocado em xeque é o sujeito. Ele aprendeu, com o modo de funcionamento da sociedade, que se ele não consegue ter sucesso, isso diz respeito às suas competências, e não ao modo como se organiza o processo educacional.

Por mais que ele esboce uma reflexão mais crítica com relação ao sistema, que se importa mais com a nota do que com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o sistema educacional não parece ser questionado com relação aos seus métodos e estruturação.

Como mencionamos anteriormente, o ENCCEJA veio substituir os antigos exames supletivos, que não eram realizados somente em escolas do Estado, e por isso geravam uma série de denúncias que envolviam compra de diplomas, através de

instituições particulares. Assim, foi uma política construída com três objetivos: 1) combater a fraude da compra e venda de certificação; 2) promover a elevação da escolaridade da população que não concluiu a escolaridade em época dita como apropriada; e 3) Ser um meio de avaliação da qualidade de ensino da EJA no país (Catelli Jr et.al., 2013).

Entretanto, o objetivo de avaliar e construir melhoras qualitativas no ensino de jovens e adultos no país não foi alcançado, pelo contrário:

o ENCCEJA, em detrimento da efetiva aprendizagem, reforça o significado simbólico do certificado, concorrendo para ampliar seu “valor-de-troca”. Sua finalidade e, assim, possibilitar a obtenção de certificados de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento (Rummert, 2007, p. 45).

Deste modo, o exame caracteriza-se como uma política que expressa a contradição do sistema, pois ao se propor enquanto política de ampliação ao acesso à Educação da população acima de 15 anos, promove o sucateamento das ações educacionais voltadas para jovens e adultos no país, tendo em vista a:

valorização dos certificados em detrimento da valorização do conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade; a ênfase nas competências requeridas para trabalho simples em detrimento de aprendizagens que possibilitem mediações críticas sobre a realidade e consciência de ser social; desinvestimento na oferta da EJA com consequências nas políticas que envolvem a sua oferta (formação de professores, livro didático, infraestrutura das escolas, etc.), e consequente fechamento de escolas e turmas de EJA (Fernandes & Alvarenga, 2020, p. 2).

Diante desses apontamentos e, principalmente, a partir do que foi expresso na vivência de Claudio, compreendemos que a forma como o exame se estrutura propicia o

reforçamento da exclusão escolar dessas pessoas, seja pela falta de acesso à Educação plena, ou em decorrência da manutenção da produção do fracasso escolar deslocado para o sujeito, que gera seu afastamento das práticas educativas, como aconteceu com o participante do estudo: “Peguei também, deixei de mão, larguei. Ah, tô velho pra isso, vou estudar mais não” (Trecho retirado da entrevista realizada com Claudio).

Em contrapartida, não podemos negar o potencial que o exame possui de fomento ao acesso da população jovem/adulta a outras políticas educacionais, como é o caso de Davi: “Estudei, fiz a prova do ENCCEJA, fiz fundamental, fiz o ensino médio, aí fiz a prova do ENEM e agora vou fazer faculdade”.

Compreendemos que esse acesso à Educação ressignifica a trajetória do sujeito, uma vez que a pessoa marcada pelo fracasso escolar, passa a ter uma nova possibilidade de construir-se enquanto estudante. Entretanto, continuamos com o questionamento sobre a qualidade desse acesso: será que a preparação para os exames do ENCCEJA e do ENEM foram suficientes para desenvolver nesse sujeito as competências e os pré-requisitos, em termos de desenvolvimento humano e ampliação de consciência, necessários para a permanência dele no ensino superior? Até que ponto esse acesso não corre o risco de se configurar como uma prática excludente e de produção de um novo insucesso escolar?

Diante desses questionamentos, para os quais não temos respostas, vemos como primordial que seja discutida a qualidade das políticas de acesso à Educação no país, com ênfase nos exames que visam certificação. Ademais, há a necessidade do desenvolvimento de um ensino superior que tenha condições de não reproduzir a exclusão dessas pessoas, de modo a discutir formas de permanência desses estudantes, mas uma permanência que garanta construções e desenvolvimentos importantes a esse sujeito, não que reforce desigualdades e estigmas.

## **Reflexões de desfecho do trabalho**

Ao nos depararmos com o considerável quantitativo de pessoas que foram encarceradas que não concluíram o ensino fundamental e com a escassez de estudos que abordam essa problemática, nos dedicamos a buscar explicações a respeito dos determinantes de exclusão de homens egressos do sistema prisional a partir da análise de suas vivências escolares.

Foram entrevistados oito homens com experiência carcerária, de vários níveis de escolaridade (Figura 1), sendo que todos em algum momento de sua trajetória, se afastaram da escola por algum motivo. Deste modo, esses sujeitos, foram convidados a rememorem suas vivências escolares, que foram compartilhadas conosco.

Esses relatos foram analisados com base na Psicologia Histórico-Cultural, no materialismo histórico-dialético e em outros autores que dialogam com a temática do cárcere, que nos permitiram realizar uma leitura dos aspectos sociais, históricos e culturais das vivências escolares desses sujeitos, com o intuito de encontrarmos explicações, para além das respostas aparentes, de como se constroem os processos de exclusão social dessa população a partir da escola.

A partir disso, nos remetemos à nossa pergunta de pesquisa: o que as vivências escolares dos egressos do sistema prisional nos dizem a respeito da exclusão desses sujeitos?

Para responder tal questão, dividimos os relatos dos participantes por modalidade de ensino, buscando encontrar aproximações e distanciamentos de cada vivência em particular, buscando universalizações a respeito dos determinantes de exclusão que apareciam em seus relatos. Dessa forma, separamos suas vivências em quatro blocos de

análise: 1) a escola regular; 2) a escola dentro de unidades de socioeducação; 3) a escola carcerária; e 4) EJA/supletivos.

A partir das análises, compreendemos que as vivências na escola regular dos participantes desse estudo, foram marcadas por processos excludentes significativos, que passam pela produção de um fracasso escolar explicado pelas vias tradicionais que culpabilizam o sujeito, dentre elas: o ideal medicalizante e patologizante das queixas escolares, os processos disciplinares e as violências vivenciadas dentro da escola.

Por isso, consideramos que os motivos inicialmente declarados pelos sujeitos como sendo as razões pelas quais interromperam os estudos, presentes na Tabela 3, apesar de não correspondem às causas reais do afastamento escolar, revelam o modo como as práticas excludentes constituíram esses sujeitos, e, portanto, refletem a forma como essas pessoas aprenderam a se reconhecer e a se relaciona com o mundo. Isso porque essas explicações limitantes do afastamento escolar, estão cheias de marcas ideológicas que escondem os processos excludentes vivenciados, e através disso limitam as relações e apropriações dos próprios sujeitos, ao culpabilizá-los e responsabilizá-los por seu insucesso escolar.

Deste modo, consideramos como equivocada a concepção de que se deve responsabilizar o estudante pelo afastamento escolar. Em contrapartida, também percebemos como superficial a responsabilização pura da instituição escolar nesse processo, apesar do exercício de práticas descontextualizadas dentro do ambiente escolar, que não consideram o sujeito e sua conjuntura social, serem parte fundamental do processo de exclusão.

Nesse sentido, concordamos com Chizzotti e Casali (2020) quando relatam:

O abandono, que parece um ato solitário e arbitrário do aluno, é produto das precárias condições materiais que afetam a vida cotidiana das suas famílias. Desse

ponto de vista, o abandono escolar é uma declaração de fracasso do sistema de ensino responsável pela garantia do direito universal à educação e um questionamento radical à escola sobre sua razão de ser nas sociedades democráticas (Chizzotti & Casali, 2020, p. 212).

Isso quer dizer que a instituição escolar emerge de uma estrutura Estatal alicerçada na divisão de classes, que por si só é excludente. Essa conjuntura social e econômica, pautada nas condições de pobreza, desigualdade, fome, processos de criminalização e marginalização, reflexos da divisão da sociedade capitalista em classes sociais, que visam a manutenção do sistema de dominação e exploração da classe trabalhadora, via preservação do exército industrial de reserva.

Essa conjuntura mostra também ser uma realidade nas escolas localizadas dentro de unidades prisionais. Diante dos relatos dos egressos entrevistados, foi possível compreender que o papel da escola nesses espaços é subvertido a um benefício de remição de pena e à possibilidade de outras rotinas dentro do ambiente ocioso do cárcere. Deste modo, o acesso à escolarização por parte da população carcerária é escasso, e concorre com outras atividades de direito, como por exemplo o banho de sol e atividades laborais.

Isto posto, nota-se uma predileção pela oferta de trabalho dentro do cárcere em detrimento das atividades de estudo. Compreendemos este movimento como parte do processo de manutenção do sistema, visto que o não oferecimento de atividades escolares assegura que a população continue com menor autonomia e suscetível à dinâmica da exploração; e o oferecimento de trabalho, além de ser uma fonte de mão de obra sem direitos trabalhistas assegurados, molda esse sujeito para compor o exército de reserva.

Em contrapartida, a escola prisional aparece com contradições importantes, ocupando papéis de proteção e de construção de novas possibilidades de existência, de modo a desenvolver repertórios de enfrentamento e resistência a essa estrutura de

dominação e controle. Destaca-se o vínculo afetivo fomentado pelos professores e as potencialidades emancipação e desenvolvimento do sujeito via Educação.

Com relação às vivências escolares no sistema de sócioeducação, apesar de terem sido relatadas por um de nossos participantes, e por isso, consideradas em nossa análise, observamos que os relatos não eram coerentes com a política do sistema socioeducativo, se configurando, portanto, como insuficientes para dizer a respeito de modalidade de Educação.

Entretanto, os elementos apresentados pelo participante do estudo, nos fazem perceber certa proximidade com as vivências escolares em Unidades Prisionais. Tal percepção nos faz questionar até que ponto as práticas educativas no socioeducativo são realmente diferentes das do sistema prisional, para o sujeito tê-las significado de forma tão parecida.

Acreditamos que para responder essa questão seja necessário a realização de outras pesquisas, possivelmente de cunho etnográfico, que mergulhem no cotidiano escolar dessas duas instituições e possam demarcar semelhanças e contrastes.

Nesse sentido, também apontamos que as vivências dos sujeitos entrevistados não nos forneceram elementos suficientes para analisar os atravessamentos raciais da exclusão, ainda que na literatura e nos censos seja evidenciada uma correlação importante nesse sentido. Dessa forma, indicamos a necessidade da realização de outros estudos que enfoquem nas vivências escolares que perpassaram pelo racismo, para melhor compreender essa dinâmica dentro das instituições educacionais.

Com relação à modalidade supletivo/EJA, destacaram-se as experiências junto ao ENCCEJA, que se mostrou como uma política contraditória, que teoricamente objetiva a inclusão, mas acaba muitas vezes reforçando a exclusão, inclusive via produção de um fracasso escolar que culpabiliza o sujeito.

Diante dessas descobertas, a partir da análise das vivências escolares desses sujeitos, foi possível compreender um pouco sobre as formas como esse ideário se manifesta e exclui esses sujeitos, a partir da escolarização. Assim, nos deparamos com a necessidade de fomentar mais estudos e espaços de discussão e ampliação das pautas que abordem a exclusão a partir da escola na sociedade, com vistas a desenvolver uma Educação de qualidade para a classe trabalhadora, que permita a emancipação popular. Visto que sem uma Educação de qualidade, o sistema de opressão continuará afastando crianças pobres de seu direito à Educação e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano de forma plena. E como vimos, muitas vezes as possibilidades concretas de existência as levam para um processo de criminalização.

Como disse Lombardi (2010, p. 26):

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo idéias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais.

Deste modo, compreendemos que essa realidade sobre a qual dissertamos não é permanente, ela pode ser reconstruída. E um caminho para essa reconstrução encontramos na reformulação das condições concretas de produção da vida e de relações humanas, que só é possível através da construção de uma Educação emancipatória, como instrumento de desalienação e de enfrentamento à lógica da exclusão e da dominação.

Assim, apontamos aqui a necessidade de rever urgentemente as políticas educacionais, de modo a garantir o direito não somente a permanência escolar de todos, independentemente de sua classe e função no processo produtivo, mas promover

condições para que essa permanência seja qualitativa e plena de significações, construções e desenvolvimento. E isso só é possível a partir da extinção de práticas excludentes dentro das escolas e da valorização do ambiente escolar em seu caráter protetivo e emancipatório, através da produção de uma escola que converse e considere o contexto e as multideterminações da vida, principalmente da classe trabalhadora, ou seja, uma escola que sobreviva em meio às contradições e brechas do sistema, afinal acreditamos que o desenvolvimento só é possível a partir das contradições dialéticas.

Deste modo, destacamos a importância da Psicologia nesse contexto, pois como vimos, historicamente foi uma ciência que serviu para justificar estereótipos e outros mecanismos de exclusão via diagnósticos e explicações científicas descontextualizadas. Portanto, torna-se essencial que os profissionais e estudiosos da Psicologia, não cessem e intensifiquem o movimento de reconstruir essa história, pois como vimos ao longo dessas páginas, pessoas egressas do Sistema Prisional, são sujeitos muito diferentes entre si, com histórias distintas, mas possuem algo em comum: vivências excludentes na escola, que refletem diretamente no modo como esses sujeitos se relacionaram a vida toda, com a Educação, com a sociedade, com eles próprios (nas suas possibilidades e limitações, sociais, históricas e políticas).

Assim, acreditamos que enfrentar esses mecanismos excludentes, deva ser, em consonância com o código de ética profissional, pauta de estudos e intervenções, tanto do psicólogo escolar e educacional, quanto de todas as áreas de atuação da Psicologia.

Nesse sentido, realçamos a importância do fomento a mais estudos e práticas de atenção à população egressa do sistema prisional, que é invisibilizada e silenciada, de várias formas pela sociedade e academia. Primeiro porque compreendemos que os sujeitos aqui entrevistados, são muito maiores do que o rótulo de egresso do Sistema Prisional a eles atribuído, pois ter passado pela prisão é apenas parte dolorosa e

complicada de sua trajetória. Acima de tudo são seres humanos. Em segundo lugar, apesar de terem tido vivências traumáticas na escola, esses sujeitos circularam e circulam na sociedade, são cidadãos de direito. E, portanto, tem direito à vida, à liberdade e ao desenvolvimento.

E por mais que observamos avanços consideráveis diante da existência de políticas públicas como o PrEsp e os escritórios sociais, percebemos que esses instrumentos de segurança pública cidadã ainda tem muito no que avançar com relação a ações afirmativas na Educação, visando romper com a naturalização da baixa escolaridade de egressos do sistema de justiça, que acreditamos ser um dos caminhos para possibilitar novas formas desse sujeito existir em sociedade.

Da mesma forma, apontamos a necessidade do Sistema de Justiça e Segurança Pública estar mais atento à importância do oferecimento de práticas educacionais dentro do cárcere, de modo que essa oferta seja realizada não somente com vistas a uma remição de pena, mas a uma construção de um novo sujeito autônomo e consciente.

Assim, lembremos as palavras de Freire (2005, p.45): “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos”. Diante disso, enfatizamos o dever da Psicologia, que enquanto ciência e profissão que estuda os processos sociais e educacionais, assim como o processo de criminalização e a inclusão da pessoa marcada judicialmente, possui o papel político, social e estratégico de se voltar para essa população, minimizando seus estigmas e marcas, e colaborando para que sejam repensadas práticas sociais e escolares que reforcem a lógica excludente.

Por último, neste trabalho, vimos como pertinente novamente citar Paulo Freire, sujeito que nos inspira na luta por uma educação emancipatória. Junto às palavras dele, iniciamos este trabalho, e com seus dizeres que apresentamos este trabalho para a comunidade:

Educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa e que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (Freire, P., 2005, p.64).

## Referências bibliográficas

- Abramovay, M., Carvalho, L. F. D., Feffermann, M., Melo, R. V. A. D. A., Monteiro, C. D., Neto, M. F., & Roca, M. E. C. D. L. (2012). *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. FLACSO sede Brasil. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/br/br-015/index/assoc/D13217.dir/pdf\\_37.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/br/br-015/index/assoc/D13217.dir/pdf_37.pdf)
- Abrantes, A. A. (2020). Ciência não é neutra: implicações políticas da psicologia. In A. F. Franco, S. C., Tuleski & F. W. Mendonça (Orgs.). *Ser ou não ser na sociedade capitalista: O materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença* (Cap. 1, pp. 20-31). Goiânia: Phillos.
- Alencar, E., & Francischini, R. (2018). A constituição do sujeito: Vigotski e a perspectiva histórico-cultural. *Vitória da Conquista, BA: Revista Práxis Educacional*, 14, 310-334. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i27.2929>
- Almeida, S. H. V. D. (2008). *Psicologia histórico-cultural da memória* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/16372/1/Sandro%20Henrique%20Vieira%20de%20Almeida.pdf>
- Almeida, S. H. V. D. (2020). Análise teórico-histórica das produções de Leontiev e Vigotski acerca do desenvolvimento da memória. *Cadernos CEDES*, 40, 146-155. <https://doi.org/10.1590/CC.226192>
- Alves, A. M. (2017). O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da Unesp*, 9 (1), pp. 1-13. Disponível em: [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:GcHXElf9r5IJ:scholar.google.com/+O+m%C3%A9todo+materialista+hist%C3%B3rico-dial%C3%A9tico:+alguns+apontamentos+sobre+a+subjetividade&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:GcHXElf9r5IJ:scholar.google.com/+O+m%C3%A9todo+materialista+hist%C3%B3rico-dial%C3%A9tico:+alguns+apontamentos+sobre+a+subjetividade&hl=pt-BR&as_sdt=0,5)
- Andrade, L. R. M., & Campos, H. R. (2019). Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. v.3, n. 2, p.1-17. Uberlândia-MG. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558>
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19(47), pp. 7-19. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>
- Asbahr, F. D. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17, 53-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>
- Barbalho, L. D. A., & Barros, V. A. D. (2014). Entre a cruz e a espada: a reintegração de egressos do sistema prisional a partir da política pública do governo de Minas Gerais. *Psicologia em Revista*, 20(3), 549-565. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P549>

- Barros, A.M.; Mattos, C.L.G.; & Araújo, A. M. (2014) A Relação entre Educação e Sistema Socioeducativo: Primeiras impressões. 11º encontro de Pesquisa e Educação da Região Sudeste (ANPEd). Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/adriane-matos-de-araujo-carmen-lc3bacia-guimarc3a3es-de-mattos-aline-barros.pdf>
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 297-313. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000892>
- Bessil, M. H., & Merlo, A. R. C. (2017). A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 285-293. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121115>
- Bicalho, P. P. G. D., Kastrup, V., & Reishoffer, J. C. (2012). Psicologia e segurança pública: invenção de outras máquinas de guerra. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 56-65. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100007>
- Bittencourt, I. G. D. S., & Fumes, N. D. L. F. (2021). Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. *Educação: Teoria e Prática*, 31(64), e48-2021. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018>
- Bogdan R. C.; & Biklen, S. K. (1994) Investigação qualitativa em educação. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA.
- Borges, J. (2019). *Encarceramento em massa*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. et. al. (org). *A miséria do Mundo*. (4ª ed.) Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bozhovich, L. I. (2001). La personalidad y su formacion en la edad infantil. Investigaciones psicológicas. Editorial Pueblo y Educación
- Braga, E. D. S., & Smolka, A. L. B. (2020). Memória e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. *Cadernos Cedes*, 40, 185-197. <https://doi.org/10.1590/CC231666>
- Brasil. (2002). Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série). Volume 1. Ministério da Educação. Brasília/DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)
- Brasil. (2006). Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (Sinase). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.funac.ma.gov.br/files/2012/08/SINASE.pdf?x56848>
- Brasil. (2009a). Constituição Federal do Brasil. – Atualizada até a Emenda Constitucional nº 57, de 18/12/2008 – São Paulo: Editora Escala.
- Brasil. (2009b). Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da

Justiça. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja\\_prisao/resolucao03cncp2009.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/resolucao03cncp2009.pdf)

Brasil. (2010). Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.* Ministério da Educação. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja\\_prisao/resolucao3cne2010.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/resolucao3cne2010.pdf)

Brasil. (2018). Base nacional Comum curricular. Ministério da Educação. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Brasil. (2020a). Código penal [1940]. *Código penal e de processo penal* [recurso eletrônico] / Prates, M.M.B. (org.); 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série legislação; n. 12.

Brasil. (2020b). Política Nacional de Atenção às Pessoas Egressas do Sistema Prisional. Série Justiça Presente Coleção política para pessoas Egressas. Departamento Penitenciário Nacional, Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília, DF. Disponível em:  
<https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/handle/123456789/282>

Campos, H. R., & Jorge, S. D. C. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em Aberto*, 23(83). Disponível em:  
<http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/documentos/83-psicologia-escolar.pdf#page=108>

Carvalho, S. R., & Martins, L. M. (2012) A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: Facci, M. G.D. et al. (Org.) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2ª ed. Maringá, Pr: Eduen.

Castro, M. M. P.; Resende, R.G.A.; Abreu, S. F. A.& Chacon, Y. C. P. (1984). Preso um dia, preso toda a vida: a condição do egresso penitenciário. *Temas IMESC: Sociedade, Direito, Saúde*. São Paulo, 1(2): 101 - 117. Disponível em:  
<https://imesc.sp.gov.br/index.php/Publicacoes/>

Catelli Jr, R., Gisi, B., & Serrao, L. F. S. (2013). Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94, 721-744. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYWxJkq4FTfPDR5p/?lang=pt&format=html#>

César, M. R. D. A. (2004). Da escola disciplinar à pedagogia do controle. [Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas], Campinas-SP, Brasil.

- Chabrawi, A. M. R. O. (2021). Cárcere e Trabalho: possível alternativa à ressocialização de presidiários no Brasil. *Teoria e Cultura*, revista da pós-graduação em Ciências Sociais da UFJF. Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais 16(2). <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2021.v16.33856>
- Chizzotti, A., & Casali, A. M. D. (2020). Desigualdade, pobreza e diferença: precariedade na vida escolar. *Educação e Filosofia*, 34(70), 193-222. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49541>
- Coelho, E. C. (1978). A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade. *Revista de administração Pública*, 12(2), 139-162. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/b5fc8474299d942cf76e373d24a67945/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035113>
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). Resolução CFP nº 010/2005. Código de Ética Profissional do Psicólogo, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005\\_10.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf)
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2021. Portal Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP 2.0). Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/>, acesso em 04 de junho das 2021 às 19:22.
- Correa, L. D., & Volpe Filho, C. A. (2019). Encarceramento em massa e o mito da democracia racial: a interligação de um fenômeno crescente no Brasil. *Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca*, 4(1). <https://doi.org/10.21207/2675-0104.2019.908>
- Delari-Junior, A. (2011). Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 2, p.181-197. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/abstract/?lang=pt>
- Delari-Junior, A., & Passos, I.V.B. (2009). Alguns sentidos da palavra "perejivanie" em L.S. Vigotski. Notas para estudo futuro junto à psicologia russa. III Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) da FE (Faculdade de Educação) da Unicamp. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>
- Diniz, A. L. P., & Moura, D. H. (2015). Os Sentidos da Integração no PROEJA-FIC/FUNDAMENTAL: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional. *HOLOS*, 4, 130-150. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3196>
- Duarte, J. (2005). Entrevista em profundidade. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 1, 62-83. São Paulo: Atlas. Disponível em: [https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/60586395/Entrevista\\_em\\_profundidade20190913-12365-1kjb1f2-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661003416&Signature=OItFHUh7s2oiJGkVpC2K5p1856Ojf6OfdtNMHTZFuNEKVBo39AhUNXF1u-GNaVzLxIlClkSDzk2WarFv54UUvV5QwTKmQPykIOWkE33iIz-SO~Vm2-mkyZppquYX4IfpYH-iojbwRUuhnIXt0c0f~4Yyqh1N3W97muITitS5tYcxFOcAJYTqEg7PhHf34IaoyRT](https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/60586395/Entrevista_em_profundidade20190913-12365-1kjb1f2-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661003416&Signature=OItFHUh7s2oiJGkVpC2K5p1856Ojf6OfdtNMHTZFuNEKVBo39AhUNXF1u-GNaVzLxIlClkSDzk2WarFv54UUvV5QwTKmQPykIOWkE33iIz-SO~Vm2-mkyZppquYX4IfpYH-iojbwRUuhnIXt0c0f~4Yyqh1N3W97muITitS5tYcxFOcAJYTqEg7PhHf34IaoyRT)

[oEiFaqLEmAUjCL42At28yHtK21211LCE59em01cuw8G34PwuDxySRef2BYtPCZB70QhE9Fy60P-NnV4BqS1ig10xgy-yPSDZANsukCmYFyYP0h44vDyF6ViRF0~1mB6h~KjmHp0G6DzbCe8gn1Q&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.researchgate.net/publication/338111111/figure/fig/1/figure-pdf?input_embed=true&input_from_group=1&key-pair-id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

- Facci, M. G. D., & Tuleski, S. C. (2006). Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM). Curitiba-PR. Disponível em: <http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf>
- Faleiros, V. D. P. (2006). Inclusão social e cidadania. In *32ª International Conference on Social Welfare. Brasília, DF*. Disponível em: [http://www.icsw.org/images/docs/Events/2006\\_Brazil/17\\_07\\_PDF/vicente\\_faleiros.pdf](http://www.icsw.org/images/docs/Events/2006_Brazil/17_07_PDF/vicente_faleiros.pdf)
- Fernandes, M. V. R., & de Alvarenga, M. S. (2020). O ENCCEJA EM CONTRAPONTO. *SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (ISSN 2675-8970)*, 3(1). Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14703>
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, emotions and subjectivity: Setting the stage. In *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (pp. 1-15). Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1)
- Fonseca, K. H. C., & Kamimura, Q. P. (2012). Egressos do sistema penitenciário: um estudo sobre o acesso aos direitos sociais, com ênfase em educação e trabalho. *Revista Debates*, 6(3), 145. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.29657>
- Fontes, V. (1996). Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, p. 34-58. Disponível em: [https://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg3-2.pdf](https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf)
- Foucault, M. (2014) *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2015). *A Sociedade Punitiva*. Curso no Collège de France (1972-1973). Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes.
- Freire, P (2005). *Pedagogia do oprimido*. 46ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/RJ.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª edição. Cortez editora.
- Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. Editora Paz e terra. 12ª ed.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra. 51ª ed.
- Friedmann, M. (1985). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: LTC.

- Frigotto, G. (2010). Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*, (37). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>
- Galdeano, A.P., & Pavez, T.R. (2020) Caderno de gestão dos escritórios sociais II. Metodologias para singularização do atendimento a pessoas em privação de liberdade e egressos do sistema prisional. Serie Justiça Presente. Coleção Política para pessoas egressas. Conselho Nacional de Justiça. Brasília/DF. Disponível em: <https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/handle/123456789/523>
- Gallo, A. E. (2006). Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2818>
- Gandolfi, P. E., Pires, J. L. V., & Gandolfi, M. R. C. (2012). O egresso do sistema prisional: educação escolar, emprego e inclusão social. *Revista Direito e Justiça: reflexões sociojurídicas*, 11(17), 145-162. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322641037.pdf>
- Garcia, L. (2013) A Liberdade sufocada pela subjetividade. In: Comissão de Formação teórica e prática do PRESP (Org.). O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social. Belo Horizonte: Instituto Elo.
- Gentili, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, 30, 1059-1079. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>
- Godinho, A. C. F., & Julião, E. F. (2021). Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa. *Educação Unisinos*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.10>
- Gracindo, R. V., Marques, S. C., & de Paiva, O. A. F. (2005). A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. *Linhas Críticas*, 11(20), 5-25. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514002.pdf>
- Guzzo, R. S. L. (2015). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. In Martínez, A. M. (Ed.). Psicologia escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas. 3ª Ed, Campinas, SP: Editora Alínea.
- Houaiss, A., & Villar, M. D. S. (2001). Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro. Objetiva.
- Infopen (2019). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, atualização junho de 2017. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional. Brasília-DF. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017.pdf> acesso em: 15 de agosto de 2021.
- Ireland, T. D., & Lucena, H. H. R. D. (2013). O presídio feminino como espaço de aprendizagens. *Educação & Realidade*, 38, 113-136. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100008>

- Janczura, R. (2012). Risco ou vulnerabilidade social? Textos e Contextos, Porto Alegre, V. 11, n 2, pp. 301-308. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/12173>
- Kassar, M. C. M. (2010). O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos. In: Smolka, A. L. B.; & Nogueira, A. L. H. (Org.). Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, p. 171-192.
- Khaoule, A. M. K., & Carvalho, E. F. D. (2014). Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. *Anais do Simpósio Nacional de História da UEG e Fórum de Ensino de História*, 3(1), pp. 271-281. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/simposionacionaldehistoria/article/view/2184>
- Kroeff, R. F. S., Gavillon, P. Q., & Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464-480. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>
- Lavandoski, P. D. F. (2019). Educação no sistema prisional: ressocialização incluyente ou excluyente? [Trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Guaracá]. Guarapuava-PR. Disponível em: <http://www.repositorioguaraca.com.br/jspui/bitstream/23102004/120/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20sistema%20prisional.pdf>
- Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo], São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.2010.tde-26072010-145434> Recuperado em 23-07-2022, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Leeds, E. (2013). A sociedade civil e a segurança cidadã no Brasil: um relacionamento frágil, mas em evolução. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 7(2). Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/378>
- Lei 8. 069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Lei nº 11.983, de 16 de julho de 2009. *Lei de contravenções penais*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11983.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11983.htm)
- Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências*. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#:~:text=Art.,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania.>
- Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. *Institui a Lei de Execuções Penais*. Brasília, DF. Recuperado em 12 de agosto de 2021 em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210compilado.htm)

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Dispositivos constitucionais, Emenda Constitucional nº 11, de 1996, Emenda Constitucional nº 14, de 1996, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Regulamentações pertinentes. Disponível em: <http://repositorio.asces.edu.br/bitstream/123456789/3212/1/LDBE.pdf>
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, 20(2), 355-368. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Leontiev, A. (2004) *O desenvolvimento do Psiquismo*. 2ª ed. Centauro editora. São Paulo-SP.
- Leontiev, A. N. (1980). Atividade e consciência. *Práxis: a categoria materialista de prática social*, 2, 49-77. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32397682/LEONTIEV\\_Alexei\\_N.\\_-Atividade\\_e\\_Consciencia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661004852&Signature=azwe82wUiQEsRPLXhT9XBUyziS4eU2KpRXg2syAu~nAN7v~8PIPCyGWSQAqpr1jwJBursxiri1QoQDhPUkns5ZYnJiinfRHdx1A7webTIV8tlmj1~0FwNEK3oHXP8eaVy-C-mUiWhA2NHCVYFfx0mqfhCyTevJRLJvjQCQML3TK-ids~OCqteZUtdiHGrAYNVN~YJfCn293~SOpo1tPXaKyhHm0gz2Yv5Xwxh-YJ9ACxdIq6YRRJ1Gk97aP-h~oUwDkU~B8QC1Ju52b-yZWz-c-G8nz~yl1rqvwjvvoSJCi7qYMxgdInRvNSN4GDCnNm94onIUicdrnunzot0wQn56A\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32397682/LEONTIEV_Alexei_N._-Atividade_e_Consciencia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661004852&Signature=azwe82wUiQEsRPLXhT9XBUyziS4eU2KpRXg2syAu~nAN7v~8PIPCyGWSQAqpr1jwJBursxiri1QoQDhPUkns5ZYnJiinfRHdx1A7webTIV8tlmj1~0FwNEK3oHXP8eaVy-C-mUiWhA2NHCVYFfx0mqfhCyTevJRLJvjQCQML3TK-ids~OCqteZUtdiHGrAYNVN~YJfCn293~SOpo1tPXaKyhHm0gz2Yv5Xwxh-YJ9ACxdIq6YRRJ1Gk97aP-h~oUwDkU~B8QC1Ju52b-yZWz-c-G8nz~yl1rqvwjvvoSJCi7qYMxgdInRvNSN4GDCnNm94onIUicdrnunzot0wQn56A_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia, y personalidad*. Editorial Cartago, México.
- Lobato, S. C., Lima, V. L. de A., Chaves, A. B. P., & Araújo, A. dos R. (2020). Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. *Research, Society and Development*, 9 (9). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7583>
- Lombardi, J. C. (2010). Educação e ensino em Marx e Engels. *Geminal: Marxismo e Educação em debate*, 2(2), 20-42. <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>
- Lopes, C. S. (2001). A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno. [Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação e Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM)]. Maringá/PR.
- Lopes, R. B. (2017) Aspectos institucionais e organizacionais, indisciplina e violências no ambiente escolar. *Interacções*, 45, 77-101. <https://doi.org/10.25755/int.6414>
- Lucena, J. E. E., Andrade-Bocato, T. D. N., & Tuleski, S. C. (2018). Estudar também se aprende: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação. *Psicologia em Estudo*, 23. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23.e36665>
- Luria, A. R. (1979). Curso de Psicologia Geral. Volume III: Atenção e Memória. *Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA*.
- Marques, E. D. S. A. (2017). Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In *Formação de professores: diálogos. EDUCARE: XIV*

*Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, Curitiba* (pp. 6774-6786).

- Martins, G. M. (2021). O direito ao esquecimento como direito fundamental. *Civilistica.com*, 10(3), 1-70. Disponível em: <https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/527>
- Martins, L. M. (2011). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. [Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Bauru/SP. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>
- Martins, L. M. (2015). A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 44-57. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135750>
- Martins, L. M. (2020). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia e educação. in Franco, A.F.; Tuleski, S.C., & Mendonça, F.W. (Orgs.). *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia, GO: Editora Phillos.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K. (2015). *Grundrisse: manuscritos políticos de 1857-1858: esboços da crítica da economia*. Boitempo Editorial.
- Marx, K. (2017) O capital: crítica da economia política. Livro I – processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- Marx, K.; & Engels, F. (2007). A ideologia alemã. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- Meira, M.E.M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M.G.D, Meira, M.E.M & Tuleski, S. C. (org.) A exclusão dos Incluídos: Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª edição. Maringá: Eduem.
- Mello, T. de (1985) Poema concreto. In: \_\_\_\_\_. *Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar*. 10 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. p. 63. v. 96. Coleção ‘Vera Cruz’ – Literatura Brasileira
- Minas Gerais (2019). Diretrizes Metodológicas para Acompanhamento de Egressos do Sistema Prisional. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Subsecretaria de Prevenção à Criminalidade.
- Minas Gerais (2021). Portfólio da política de prevenção social à criminalidade. Recuperado de: <http://www.seguranca.mg.gov.br/images/2021/Abril/Portflio%20-%20Preveno%20Social%20-%20Criminalidade%202021.pdf>

- Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Editora Vozes. Petropolis/RJ
- Moré, C. (2015). A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *CIAIQ2015*, 3. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158>
- Moretti, V. D., Asbahr, F. D. S. F., & Rigon, A. J. (2011). O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 477-485. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300005>
- Moura, E. A., da Mata, M. S., Paulino, P. R. V., Freitas, A. P., Alberto, C., Júnior, M., & Mármora, C. H. C. (2016). Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU, Taubaté/SP – Brasil*, v. 9, n 1, edição 16, p. 106 – 114 Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Pedrita-Paulino/publication/337054462\\_OS\\_PLANOS\\_GENETICOS\\_DO\\_DESENVOLVIMENTO\\_HUMANO\\_A\\_CONTRIBUICAO\\_DE\\_VIGOTSKI/links/5f86164492851c14bcc6939f/OS-PLANOS-GENETICOS-DO-DESENVOLVIMENTO-HUMANO-A-CONTRIBUICAO-DE-VIGOTSKI.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedrita-Paulino/publication/337054462_OS_PLANOS_GENETICOS_DO_DESENVOLVIMENTO_HUMANO_A_CONTRIBUICAO_DE_VIGOTSKI/links/5f86164492851c14bcc6939f/OS-PLANOS-GENETICOS-DO-DESENVOLVIMENTO-HUMANO-A-CONTRIBUICAO-DE-VIGOTSKI.pdf)
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28(1), 31-47.
- Oliveira, E. C. de Harayama, R. M., & Viégas, L. de S. (2016). Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. *Revista Teias*, 17(45), 99-118. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24598>
- Oliveira, E. D. S. G., & Melo, R. S. (2020). Representações sociais da ressocialização através da Educação: a prisão pode constituir-se em espaço educativo? *Dialogia*, (34), 153-166. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.16702>
- Oliveira, S. S. de, & Oliveira, I. A. de (2018). Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional: Reinserção social de Mulheres. *Práxis Educacional*, 14(29), 88-105. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4100>
- Onofre, E. M. C., Fernandes, J. R., & Godinho, A. C. F. (2019). A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. *Educação*, 42(3), 465-474. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33770>
- Organização das Nações Unidas [ONU] (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, acesso em 03/10/2021 as 20:02
- Organização Mundial da Saúde (2021). Conselhos sobre doença coronavírus (COVID-19) para o público. Disponível em: <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>, acesso em 05/07/2021 as 22:40.

- Pasqualini, J. C. (2015). Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 200-209. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12776>
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27, 362-371. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Patto, M. H. S. (1997). O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In Patto, M.H.S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999) A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Patto, M. H. S. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados*, 21, 243-266. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>
- Paula, B. B., & Ribeiro, L. A. P. (2020). Discriminação no Trabalho e Antecedentes Criminais: Ações Afirmativas e Estudo de Caso no Patronato Municipal de Apucarana. *Revista do Direito Público*, 15(1), 10-25. <https://doi.org/10.5433/24157-108104-1.2020v15n1>
- Pereira, A. (2018). A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(24), 245-252. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>
- Pessoa, C. T. (2018). "Ser professora": um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural [Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá (UEM)]. Maringá, PR. Disponível em: [http://sites.uem.br/ppi/arquivos-2019/PPI\\_2018\\_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf](http://sites.uem.br/ppi/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf)
- Pino, A. (1999). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *Psicologia da Educação*, (7/8). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42857>
- Prestes, Z. R. (2010). Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. [Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UNB)]. Brasília/DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29, 327-340. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>
- Ratto, A. L. S. (2006). Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação & Sociedade*, 27, 1259-1281. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400009>
- Rego, T. C. (2002) Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In.: Oliveira, M. K. de, Rego, T. C. , & Souza, D. T. R.

(Orgs.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna

- Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (2), pp. 35-50. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/50>
- Sant’Anna, S. M. L. (2012). A educação de Jovens e adultos: uma perspectiva histórica. Disponível em: [http://www.drb-m.org/av1/13contextualizacao\\_historica\\_da\\_EJA\\_sitamara.pdf](http://www.drb-m.org/av1/13contextualizacao_historica_da_EJA_sitamara.pdf)
- Santos, M. S. D. (2004). A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. *Topoi (Rio de Janeiro)*, 5(8), 138-169. <https://doi.org/10.1590/2237-101X005008004>
- Santos, M.J., França, K.C.F. & Gonçalves, M.F.C. (2009). Chamem a polícia! A violência chegou à escola. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Neoliberalismo e lutas Sociais: perspectivas para as políticas públicas. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/6\\_poder-violencia/chamem-a-policia-a-violencia-chegou-a-escola.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/6_poder-violencia/chamem-a-policia-a-violencia-chegou-a-escola.pdf)
- Sapori, L. F., Santos, R. F., & Maas, L. W. D. (2017). Fatores sociais determinantes da reincidência criminal no Brasil: o caso de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94). <https://doi.org/10.17666/329409/2017>
- Saviani, D. (2008). Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 7(1), 26-43. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21, 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Seron, P. C. (2009). *Nos difíceis caminhos da liberdade: estudo sobre o papel do trabalho na vida de egressos do sistema prisional*. [Tese de doutorado. Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.47.2009.tde-11122009-114347>
- Silva, A. J.; & Weide, D. F. (2014). A função social da escola. Unicentro-PR. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/945/5/Fun%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Escola.pdf>
- Silva, A.; Rocha, C. C.; Beidacki, C. S. Benatti, G. S.S.; Abdala, I. G.; Silva, I. S. N.; Barreto, J. O. M.; Boeira, L. S.; Carvalho, M. H.; Maia, M. S.; Miranda filho, O. G.; Silva, R. P. V. & Vahdat, V.S. (2020). Síntese de evidências: enfrentando o estigma contra pessoas egressas do sistema prisional e suas famílias. Brasília-DF. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/sinteseevidencias\\_estigma\\_setembro1.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/sinteseevidencias_estigma_setembro1.pdf)

- Silva, E. S. (2011). As entrelinhas da inclusão/exclusão social na atualidade: uma discussão conceitual. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital. Centro de Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão. 23 a 26 de agosto de 2011. São Luis-MA. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2\\_011/DESIGUALDADES\\_SOCIAIS\\_E\\_POBREZA/AS\\_ENTRELINHAS\\_DA\\_INCLUSAO\\_EXCLUSAO\\_SOCIAL\\_NA\\_ATUALIDADE\\_UMA\\_DISCUSSAO\\_CONCEITUAL .pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2_011/DESIGUALDADES_SOCIAIS_E_POBREZA/AS_ENTRELINHAS_DA_INCLUSAO_EXCLUSAO_SOCIAL_NA_ATUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_CONCEITUAL.pdf)
- Silva, F. G. da (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da educação*, (28). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43108>
- Silva, M. C., & Eiterer, C. L. (2017). Mulheres no cárcere e educação de adultos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 793-814. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8375>
- Silva, R., Passos, T. B., & Marques, M. A. (2019). Literatura carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão. *EccoS–Revista Científica*, (48), 35-50. <https://doi.org/10.5585/eccos.n48.12392>
- Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN). (2020). Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Período de janeiro a junho de 2020. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Governo Federal. Brasil. Disponível em <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em 29/06/2021, as 10:05.
- Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, 21, 166-193. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>
- Soares, E., & Freire, L. (2020). Prisão, Morte Social e Direitos Humanos. *Revista Do Instituto Brasileiro De Direitos Humanos*, 20, 153-164. Recuperado de <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/427>
- Sousa, F. C. de (2013). Debates acerca da inclusão social de egressos do sistema prisional: desafios para as políticas públicas. In: Comissão de Formação teórica e prática do PrEsp (Org.). *O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social*. Belo Horizonte: Instituto Elo.
- Souza, M. C. R. F. de, Bicalho, M. G. P., Nonato, E. M. N., Caetano, C. S., Sobrinho, J. S., & Rosa, S. F. (2013). Gênero e currículo: olhares sobre a educação em espaços de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 159-176. <https://doi.org/10.14244/19827199628>
- Souza, R. L., Silveira, A. M., & Silva, B. F. A. (2016). A influência de programas de apoio a egressos do sistema prisional na redução da reentrada prisional. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 18(2). <https://doi.org/10.12957/irei.2016.26736>

- Souza, V. L. T. D., & Andrada, P. C. D. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30, 355-365. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- Sozzi, A.N.; Martins, A.C.; Oliveira, C.P.; Vasconelos, F.A.; & Barbosa, N. C. F. (2013). Construindo a liberdade: ressignificação da execução penal a partir da educação popular. In. Comissão de Formação teórica e prática do PrEsp (Org). *O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social*. Belo Horizonte: Instituto elo.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em psicologia*, 18(1), pp.45-55. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751435005.pdf>
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: ANPED, 1-17. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>
- Teixeira, S. R. D. S. (2022). A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. *Educação & Realidade*, 47. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/en.php>
- Toassa, G. (2014). Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Psicologia da Educação* (39). São Paulo, pp. 15-22. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20540>
- Toassa, G. (2019). Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. In.: Toassa et.al. (Org). *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: Do pensamento à práxis*. Goiânia: Imprensa Universitária.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. D. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Valois, L. C. (2017). *O direito penal da guerra às drogas - 3ªed*, Belo Horizonte: Editora D'Placido.
- Vargas, E. V. (2001). Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de drogas. [Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)]. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VCSA-78CSU2>
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. In *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (pp. 47-70). Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3)
- Veresov, N. (2019). Subjectivity and perezhivanie: Empirical and methodological challenges and opportunities. In.: González-Rey, F. et. al (Orgs.) *Subjectivity within*

*cultural-historical Approach*. Theory Methoology and Research, 61-83.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_4)

- Veresov, N. N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 129-148. <https://doi.org/10.17759/cap.2016120308>
- Viegas, L. de S. (2007). *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: História, discurso oficial e vida diária escolar* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06052008-171129/en.php>
- Vieira, E. D. L. G. (2013). A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. *Educação & Realidade*, 38, 93-112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/b8WtyLXhVVBj8SGqghXFVVR/abstract/?lang=pt> <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100007>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *Psicologia concreta do homem*. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (2001) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Vinha, M. P. *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701. São Paulo-SP. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas II (Incluye Pensamiento y Lenguaje - Conferências sobre Psicologia*. 2ª ed. Colecion Aprendizaje. São Paulo, SP: Antônio Machado Libros.
- Vygotski, L.S. (1991). *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (2012a) *Obras escogidas IV: Psicologia infantil*. (Incluye Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil). Edición en Lengua castellana. Madrid: Machado Libros.
- Vygotski, L.S. (2012b) *Obras escogidas III: Análisis de las funciones psíquicas superiores*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931).
- Vygotsky, L. S. (1925). *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Obras escogidas, Tomo 1.

Zaffaroni I, E. R.; & Pierangeli, J. H. (2011). Manual de Direito Penal Brasileiro. Volume I - Parte Geral. Editora Revista dos Tribunais Ltda.

## Apêndice A - Roteiro de entrevistas

- 1) Por que você está aqui no programa?
- 2) Conte-me um pouco sobre quem é você e qual a sua história (perceber se ele menciona aspectos relacionados a idade, etnia, naturalidade, escolaridade, trabalho, configuração familiar)
- 3) Conte-me como foi a sua vida escolar.
- 4) Qual a importância que a escola teve na sua vida?
- 5) Qual a melhor lembrança que você tem com relação à escola?
- 6) Qual a sua maior frustração com relação à escola?
- 7) Conte-me sobre pessoas que marcaram o seu tempo de escola. Por que elas são marcantes?
- 8) De que forma os estudos (ou a falta deles) impactam na sua vida hoje?
- 9) Caso tenha interrompido os estudos:
  - Por que decidiu parar de estudar?
  - Quais eram as principais dificuldades que te impediam de continuar a estudar?
  - Teve problemas com disciplina? Se sim, conte sua experiência.
  - Já pensou em retomar os estudos? Por quê?
- 10) No período que estava preso(a), você chegou a estudar no sistema prisional? Conte sua experiência.

## Apêndice B – TLCE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Os impactos da escolarização na constituição do sujeito e na trajetória de vida de pessoas com histórico prisional", sob a responsabilidade das pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Adriana Rosa Borborema.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender quais os impactos que a escolarização, ou a falta dela, tiveram na constituição do sujeito e da trajetória de vida de pessoas com histórico prisional.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Adriana Rosa Borborema antes do início da coleta de informações necessárias para que esse estudo se faça. Ao autorizar a sua participação, você concordará em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita integralmente a respeito de sua trajetória de vida e sua relação com o sistema educacional.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Também divulgaremos os resultados da pesquisa para todos os participantes conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Você apenas receberá o valor de seu transporte, caso necessitar de deslocamento extra para a participação no estudo.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em ter a sua identidade revelada, mas garante-se que serão tomados todos os cuidados necessários para que isto não ocorra. Os benefícios serão o desenvolvimento de estudos e ações nas áreas da Psicologia, Segurança Pública e Educação que possam qualificar as práticas e políticas que visem o combate a criminalização e a efetivação da inclusão e do acesso a direitos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Adriana Rosa Borborema e Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, pelo telefone (34)3225-8506, ou no Instituto de Psicologia – IPUFU: Av. Pará, nº 1720, bloco 2C, sala 34, Campus Umuarama - Uberlândia – MG, CEP 38400-902). Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## Anexo A - Declaração de aceite da instituição coparticipante

22/03/2021

SEI/GOVMG - 27049301 - Declaração



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
 Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública  
 Subsecretaria de Prevenção à Criminalidade

Declaração - SEJUSP/SUPEC - 2021

Belo Horizonte, 19 de março de 2021.

Eu, Andreza Rafaela Abreu Gomes, responsável pela Subsecretaria de Prevenção à Criminalidade/Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, sob o CNPJ 26.245.509/0001-98, situada no endereço Rodovia João Paulo II, 4.143 – prédio Minas, 3º andar, lado ímpar – Serra Verde, Belo Horizonte, CEP 31630-900, responsável pela execução da Política de Prevenção à Criminalidade e coordenação e manutenção das Unidades de Prevenção a Criminalidade do Estado de Minas de Gerais, declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa *"Os impactos da escolarização na constituição do sujeito e na trajetória de vida de pessoas com histórico prisional"* será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Belo Horizonte, 19 de março de 2021.

**Andreza Rafaela Abreu Gomes**

Subsecretária de Prevenção à Criminalidade



Documento assinado eletronicamente por **Andreza Rafaela Abreu Gomes, Subsecretária**, em 19/03/2021, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **27049301** e o código CRC **88EBCF3C**.

Referência: Processo nº 1450.01.0042545/2021-24

SEI nº 27049301

## Anexo B – Autorização da instituição coparticipante para início da pesquisa de campo

16/02/2022 11:44 https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=5c8e25b1d8&attid=0.2&permmsgid=msg-E170149...

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

 Timbre

Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública  
Diretoria de Atendimento ao Egresso do Sistema Prisional

Memorando.SEJUSP/DIE.nº 11/2021

Belo Horizonte, 02 de junho de 2021.

Para: Anna Carolina Marotta de Oliveira Menezes

Assessora da Subsecretaria de Prevenção à Criminalidade -  
Subsecretaria de Prevenção à Criminalidade (SUPEC)

Assunto: Autorização para realização de pesquisa - Adriana Rosa Borborema

Referência: [Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 1450.01.0042545/2021-24].

Prezada Anna,

Em resposta ao Despacho nº 32 (30053985) e após apreciação do Formulário de Solicitação de Pesquisa (26787826), Projeto de Pesquisa (26787740), roteiro de entrevistas (26787846), Termo de Responsabilidade e Sigilo (26787991) e do Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (29407462), informamos que está autorizada a realização da pesquisa "Os impactos da escolarização na constituição do sujeito e na trajetória de vida de pessoas com histórico prisional", solicitada pela estudante Adriana Rosa Borborema.

Para tanto, a pesquisadora, que é Analista Social do PrEsp de Uberlândia, deverá organizar juntamente com a Gestão Social do município os dias e horários para realização da pesquisa, apresentando antecipadamente cronograma com esta previsão, e seguindo os direcionamentos já apresentados pelo Instituto Elo (30102752), de forma a não coincidir o horário de trabalho com a realização da pesquisa.

Atenciosamente,

Francine Machado de Paula

Diretoria de Atendimento ao Egresso do Sistema Prisional

 Logotipo

Documento assinado eletronicamente por **Francine Machado de Paula, Diretor(a)**, em 02/06/2021, às 11:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sei.mg.gov.br/sei/>

https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=5c8e25b1d8&attid=0.2&permmsgid=msg-E1701498621685824018&h=... 11

## Anexo C Parecer de aprovação do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Os impactos da escolarização na constituição do sujeito e na trajetória de vida de pessoas com histórico prisional

**Pesquisador:** Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 45265621.0.0000.5152

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.708.465

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta às pendências apontadas no parecer consubstanciado 4.690.545, de 04 de Maio de 2021.

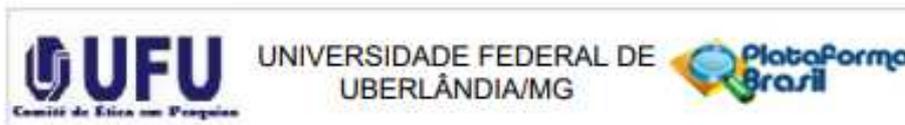
Conforme o texto do projeto das pesquisadoras:

O presente trabalho trata-se de um estudo qualitativo, pelo qual pretende-se, a partir do relato de pessoas que foram privadas de liberdade pelo sistema de justiça, compreender quais os impactos que a escolarização, ou a falta dela, tiveram na constituição de sua identidade e em sua trajetória de vida. Ao todo serão entrevistadas dez pessoas, acessadas a partir do Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional do município de Uberlândia, ligado a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública do Estado de Minas Gerais. Essas entrevistas serão analisadas a partir do método da Análise Crítica do Discurso e dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, de modo a discutir as possíveis articulações existentes entre o modo como essa pessoa se constituiu, seu processo de escolarização e seu processo de criminalização e exclusão social.

#### Critério de Inclusão:

Serão incluídos nesta pesquisa pessoas maiores de 18 anos com experiência prisional que se

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3230-4131 **Fax:** (34)3230-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Formulário: 4.708.463

dispuserem voluntariamente a colaborar para a presente pesquisa. A participação será condicionada e respaldada via assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte de todos os participantes.

**Critério de Exclusão:**

Serão excluídos desta pesquisa todos os participantes que não estiverem de acordo com a participação no estudo e demais pessoas que não se enquadrem nos critérios de inclusão. Os participantes poderão desistir de sua colaboração a qualquer momento.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme o texto do projeto das pesquisadoras:

**Objetivo Primário:**

O presente trabalho tem o intuito de compreender quais os impactos que a (falta de) escolarização teve na constituição do sujeito e da trajetória devida de pessoas com histórico prisional.

**Objetivo Secundário:**

Analisar, a partir das experiências pessoais e sociais dessas pessoas, as possíveis articulações existentes entre os processos de escolarização, criminalização, inclusão e exclusão social.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme o texto do projeto das pesquisadoras:

**Riscos:**

Essa pesquisa tem como risco a divulgação indevida de dados e informações pessoais advindos das entrevistas a serem realizadas. Entretanto, serão tomados todos os cuidados necessários para que sejam minimizados os riscos dos colaboradores da pesquisa para que eles não tenham sua identidade publicitada ou que informações advindas do processo de pesquisa sejam divulgadas indevidamente. Sendo assim, a identidade dos participantes e, todo e qualquer dado de identificação pessoal fornecidos, ou informações que possam expor pessoas, serão mantidos em total sigilo durante o período de obtenção e análise de informações, e ainda na ocasião da divulgação dos resultados da pesquisa.

**Benefícios:**

Através dos resultados desta pesquisa, será possível reconhecer e amplificar as vozes das pessoas

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3238-4131 **Fax:** (34)3238-4131 **E-mail:** oep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.708.465

egressas do sistema prisional, marcadas historicamente pelo silenciamento e exclusão. Através das narrativas sobre sua história de vida e experiências escolares, poderá ser possível compreender melhor os diferentes elementos sociais e educacionais que podem cooperar para o processo de criminalização de algumas pessoas. Assim, é possível contribuir para o desenvolvimento de estudos e ações nas áreas da Psicologia, Segurança Pública e Educação que possam qualificar as práticas e políticas que visem o combate a criminalização e a efetivação da inclusão e do acesso a direitos, para que promovam, de fato, a emancipação e a participação cidadã.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

##### **Pendência 01**

Em relação ao TCLE, pede-se esclarecer o tempo de duração da entrevista.

**RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:** As pesquisadoras incluíram no texto do TLCE o seguinte texto: "terá duração aproximada de 40 minutos", enunciado de cor diferente, conforme recomendação.

**ANÁLISE DO CEP/UFU:** Pendência resolvida.

##### **Pendência 1.1**

Incluir no documento (TLCE) as medidas adotadas pelas pesquisadoras para minimizar o risco de identificação dos(as) participantes.

**RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:** As pesquisadoras incluíram no TLCE o seguinte texto: "todas as informações compartilhadas, tais como gravações e este termo terão seu acesso restrito às pesquisadoras, que assumem o compromisso de manter seus dados de identificação em confidencialidade; As pesquisadoras garantem que as informações compartilhadas serão utilizadas apenas para fins científicos e que todos os documentos que possam conter informações confidenciais serão protegidos contra roubos, reprodução ou difusão acidental; Mesmo quando divulgados os resultados mediante produção científica, seu nome será alterado para um nome fictício.", enunciado de cor diferente conforme recomendação.

**ANÁLISE DO CEP/UFU:** Pendência resolvida.

##### **Pendência 02**

No campo "Metodologia" do Formulário Plataforma Brasil e do Projeto detalhado, as pesquisadoras afirmam: "Os participantes serão acessados a partir de um programa do Estado de Minas Gerais que se propõe fomentar inclusão social de pessoas egressas do sistema

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3230-4131 **Fax:** (34)3230-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.708.465

prisional, com sede na cidade de Uberlândia-MG. Ao buscarem atendimento em tal organização". Pede-se às pesquisadoras esclarecerem o nome de "tal organização".

**RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:** As pesquisadoras incluíram tanto no Formulário Plataforma Brasil, quanto no Projeto detalhado, no item supracitado, o nome da organização, alterando o texto para: "Os participantes serão acessados a partir do Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrEsp), com sede na cidade de Uberlândia-MG. Ao buscarem atendimento no PrEsp". As alterações no texto foram enunciadas de cor diferente, conforme recomendação.

**ANÁLISE DO CEP/UFU:** Pendência resolvida.

Pendência 03

Considere o modelo de TCLE que se encontra no site <http://www.comissoes.propp.ufu.br/node/123>, para contemplar informações importantes, segundo preconiza as resoluções 466/12 e 510/16 e complementares (a guarda dos documentos por no mínimo 5 anos).

**RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:** As pesquisadoras revisaram todo o TLCE de acordo com o modelo apresentado no site supracitado e adicionaram as resoluções mencionadas, conforme recomendação. Todas as alterações foram enunciadas de cor diferente.

**ANÁLISE DO CEP/UFU:** Pendência resolvida.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências do parecer nº 4.690.545 de 04 de Maio de 2021 foram atendidas.

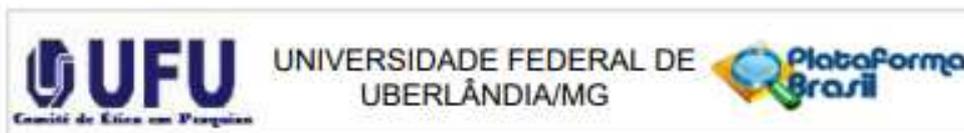
**Considerações Finais a critério do CEP:**

**OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.**

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Contribuição do Pesquisador: 4.705.483

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.405-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.708.405

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: ABRIL/2022.

\* Tolerância máxima de 01 mês para atraso na entrega do relatório final.

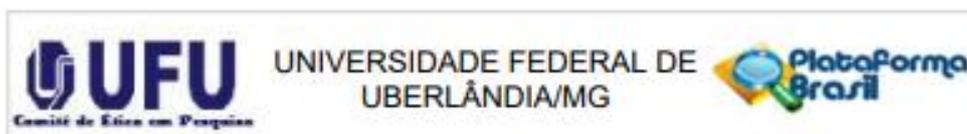
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1722809.pdf	05/05/2021 21:23:48		Aceito
Outros	Resposta_pendencias.pdf	05/05/2021 21:21:25	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_V2.pdf	05/05/2021 21:08:45	Adriana Rosa Borborema	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_V2.pdf	05/05/2021 21:08:22	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Outros	Lattes_Anabela.pdf	06/04/2021 10:15:48	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_Adriana_x.pdf	06/04/2021 10:14:53	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Eq_executora.pdf	04/04/2021 10:26:24	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ANABELA_31MARCO_2021.pdf	04/04/2021 10:06:26	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Outros	Lattes_Adriana.pdf	30/03/2021 09:02:59	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	30/03/2021 08:47:38	Adriana Rosa Borborema	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/03/2021 08:32:55	Adriana Rosa Borborema	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	supec.pdf	30/03/2021 08:28:11	Adriana Rosa Borborema	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-144  
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.708.465

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 12 de Maio de 2021

---

**Assinado por:**  
**Karine Rezende de Oliveira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br